

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
БЕРДЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

НІКОНЕНКО ТЕТЯНА ВОЛОДИМИРІВНА

УДК 378.046-021.66:3733]:005.963.1:37.091.2 (043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ
ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ
ТЕХНОЛОГІЇ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

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

_____ Т. В. Ніконенко

Науковий керівник: **Коваль Людмила Вікторівна**

доктор педагогічних наук, професор

БЕРДЯНСЬК – 2018

АНОТАЦІЯ

Ніконенко Т. В. Підготовка магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». – Бердянський державний педагогічний університет МОН України, Бердянськ, 2018.

Зміст анотації

У дисертації

вперше: теоретично обґрунтовано, розроблено та експериментально перевірено модель підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання, яка складається з методологічного, змістово-процесуального, аналітико-рефлексивного блоків, реалізується завдяки створенню педагогічних умов (формування професійної ідентичності магістрів початкової освіти; розвиток педагогічного мислення магістрів початкової освіти, в основі якого є здатність моделювати педагогічні ситуації та формувати в студентів уміння розв'язувати їх; активізація магістрів початкової освіти до рефлексивної діяльності, пов'язаної з впровадженням контекстного навчання як своєрідної мета-технології), забезпечує сформованість у магістрів початкової освіти готовності до застосування технології контекстного навчання та передбачає запровадження відповідного ресурсного забезпечення (зміст, форми, методи навчання); визначено сутність поняття «підготовка магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання»;

уточнено термінологічний апарат щодо підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання, а саме поняття: «готовність магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання»;

удосконалено зміст підготовки магістрів початкової освіти, зокрема загальнопедагогічна та дидактико-методична складові;

подальшого розвитку набули ідеї використання особистісно зорієнтованого, компетентнісного, технологічного підходів у процесі підготовки магістрів початкової освіти в закладах вищої освіти; особливості формування готовності до застосування технології контекстного навчання.

Осмилення сутності підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання дозволило визначити тезаурус понять дослідження, що складається з двох груп. Перша група понять дослідження пов'язана з підготовкою здобувачів другого рівня вищої освіти, до другої групи віднесені терміни, які пов'язані з проблематикою контекстного навчання магістрів початкової освіти.

Розглянуто контекстне навчання по-перше, як освітню систему, у якій поєднуються конкретні ідеї, методи, засоби, форми діяльності, моделі навчання; по-друге, як технологію, що передбачає впровадження алгоритмізованої послідовності певних дій, спрямованих на відтворення в процесі фахової підготовки майбутніх фахівців предметного і соціального контекстів майбутньої професійної діяльності.

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

Вивчення джерельної бази дослідження щодо підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання, дозволяє

стверджувати, що основою реалізації компетентнісної освіти як ключової методології виступає застосування технології контекстного навчання, що передбачає суттєве оновлення змісту на основі співпраці, співтворчості викладача й студента, відповідного технологічного забезпечення, тобто створення якісно іншого освітнього середовища контекстного типу. Детермінація змісту, форм і методів викладацької діяльності відповідно до результатів підготовки магістрів початкової освіти (виражені в термінах компетентності) стають імперативом освітньої діяльності в закладах вищої освіти.

До стратегічних завдань удосконалення процесу підготовки здобувачів другого рівня вищої освіти на етапі її реформування в реаліях глобалізаційного суспільства відносимо формування компетентних магістрів початкової освіти, з новим педагогічним мисленням, орієнтованим на глобалізаційні цінності в освіті, здатних працювати в освітньому середовищі, яке постійно змінюється; готових реагувати на нестандартні ситуації та приймати відповідні рішення; зорієнтованих на активне впровадження інноваційних технологій у майбутній педагогічній діяльності, варіативність, гнучкість і мобільність магістерських програм, які передбачають пріоритет дослідницької діяльності; урахування сучасних соціально-економічних тенденцій та регіональних потреб.

Зроблено висновок, що сучасний вектор розвитку професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи, має спрямовуватися на інтенсифікацію впровадження активних технологій, зокрема технології контекстного навчання.

Розроблено модель підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання, яка включає методологічний, змістово-процесуальний та аналітико-рефлексивний блоки, базується на теоретичних засадах особистісно зорієнтованого, компетентнісного та технологічного підходів і передбачає результат – сформованість готовності магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання.

У процесі експериментального дослідження спеціально розроблена система практико-орієнтованих завдань, представлених трьома групами:

загальнопедагогічні, дидактико-методичні та рефлексивно-проектувальні, виконання яких сприятиме становленню готовності в магістрів початкової освіти застосовувати технологію контекстного навчання.

Визначено та схарактеризовано педагогічні умови реалізації моделі які сприяють формуванню готовності магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання та відповідають її етапам, а саме: формування професійної ідентичності магістрів початкової освіти; розвиток педагогічного мислення магістрів початкової освіти, в основі якого є здатність моделювати педагогічні ситуації та формувати в студентів уміння розв'язувати їх; активізація магістрів початкової освіти до рефлексивної діяльності, пов'язаної з упровадженням контекстного навчання як своєрідної мета-технології.

Розкрито поетапне впровадження моделі підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання та подано перевірку її ефективності.

На організаційному етапі експериментального дослідження відбувався розвиток у магістрів початкової освіти мотиваційно-ціннісного компонента готовності до застосування технології контекстного навчання, який пов'язувався з формуванням їх професійної ідентичності. Відповідно до цього майбутні викладачі педагогіки та методик початкового навчання мали змогу усвідомити значущість власної професійної діяльності та ролі в оновленні вищої педагогічної освіти відповідно до європейських стандартів якості; надавалася пріоритетність застосуванню означеної технології як мета-технології майбутньої професійної діяльності. Цей процес відбувався завдяки впровадженню в зміст підготовки магістрів початкової освіти, окрім традиційних, рефлексивно зорієнтованих лекцій контекстного типу, інтерактивних методів: мозковий штурм, дискусії, дебати, модеративний семінар, коуч-тренінг («Педагогіка вищої школи», «Методика навчання дидактики», «Методика навчання у ВНЗ освітньої галузі «Математика» в початковій школі», «Методика навчання у ВНЗ освітньої галузі

«Мови і літератури» в початковій школі»), а також науково-дослідної, самостійної роботи й виробничої (асистентської) практики.

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

У процесі педагогічного експерименту на цьому та інших етапах спеціально використовувалася система практико-орієнтованих завдань, представлених трьома групами: загальнопедагогічні, дидактико-методичні та рефлексивно-проектувальні.

Включення трьох груп практико-орієнтованих завдань під час експериментального навчання дозволяло магістрам початкової освіти, з одного боку, накопичувати досвід застосування контекстного навчання, а з іншого – підпорядковувалося змісту конкретної дисципліни, що забезпечувало становлення готовності майбутніх викладачів упроваджувати зазначену технологію з урахуванням предметної специфіки в реальному освітньому процесі закладів вищої освіти.

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

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

У межах експерименту існувала гнучкість переходу від одного етапу до іншого або їх перетин, що обумовлювало тісний взаємозв'язок і сприяло ефективності впровадження моделі підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання.

На завершальному (контрольному) етапі експериментального дослідження здійснювалась оцінка ефективності впровадження моделі підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання. Крім того, за допомогою моніторингу, який організовувався на всіх етапах експериментального навчання, а тому мав неперервний характер, відстежувався процес формування готовності магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання.

Аналіз результатів педагогічного експерименту показав, що на прикінцевому етапі відбулися відчутні зміни в професійній підготовці магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання. Так, кількість магістрів експериментальної групи високого (творчого) рівня збільшилась на 46,9 %, у той час, коли в контрольній групі різниця склала лише 24,7 %. Зменшились показники низького рівня в експериментальній групі (на 20,4 %), а в контрольній (на 7,1 %). Це свідчить про ефективність запропонованої моделі підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання і можливість її подальшого застосування в закладах вищої освіти.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в тому, що створено навчально-методичні посібники контекстного типу «Практикум з методики навчання математики в початковій школі» для різних класів; методичні

рекомендації для викладачів педагогіки та методик початкового навчання щодо застосування технології контекстного навчання.

Ключові слова: підготовка магістрів початкової освіти, модель підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання, педагогічні умови реалізації моделі підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання, критерії та рівні сформованості готовності магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання.

ANNOTATION

Nikonenko T. V. Training of the Masters of the Primary Education for the Implementation of the Technology of the Contextual Teaching. – The qualification scientific work on the rights of the manuscript.

Thesis to qualify for the scientific degree of the Candidate of Pedagogics in Specialty 13.00.04 – Theory and Methods of Professional Education. – Berdiansk State Pedagogical University of the Ministry of Education and Science of Ukraine, Berdiansk, 2018.

The content of the summary

Within the dissertation thesis

Firstly: theoretically grounded and experimentally tested the model of training Masters of Primary education for the implementation of the technology of the contextual teaching which consists of the methodological, content-processing, analytical-reflexive blocks; it is realized due to the creation of the pedagogical conditions (formation of the professional identity of Masters of the Primary education; development of the pedagogical thinking of Masters of Primary education, which has the basis the ability to model pedagogical situations and to form students' abilities to solve them; activation of Masters of Primary education for the reflexive activity which is connected with the implementation of the contextual teaching as the certain meta-technology), provides the formation of the readiness of Primary education's Masters for the implementation of the technology of the context teaching and foresees the

appropriate resource providing and supplement (content, forms, methods of teaching); it is determined the notion of the term «the training of masters of the Primary education for the implementation of the technology of the contextual teaching»;

It is clarified the terminological apparatus on the training Masters of Primary education for the implementation of the technology of the contextual teaching, namely the term «readiness of Masters of Primary education for the implementation of the technology of the contextual teaching»;

It is improved : the content of training Masters of Primary education, in particular, general-pedagogical and didactic-methodic components;

The further development was gained by ideas of usage of the personally oriented, competence, technological approaches during the process of training of Primary education's Masters at high educational establishments; peculiarities of the formation of readiness for the implementation of the technology of the contextual teaching.

The comprehension of the essence of Primary education's training for the implementation of the technology of the contextual allowed to determine the thesaurus of the research's notions which consists of two groups. The first group of the research's notions is connected with the training applicants of the second-level education within the conditions of the Master's degree problem. The second group includes definitions which are connected with the problems of the contextual teaching Masters of the Primary education.

It is considered the contextual teaching, firstly, as the educational system which combines it itself certain ideas, methods, forms of activity, models of teaching; secondly, as the technology which foresees the implementation of the algorithmized sequence of certain actions, which are oriented on the playback of the subject and social contexts of the professional activity during the process of the professional training of the future specialists.

It is realized the analysis of the scientific resources, which allowed to state that the technology of the contextual teaching (for our research it is the meta-technology of the professional activity of the Masters of the primary education) is realized with the

help of means of the technologies of the situational and interactive teaching and gives opportunity to model the subject and social content of the future pedagogical activity: from the educational (for example in the form of the lecture), quasi-professional (game forms, trainings) and educational-professional (students' scientific-research work: course and qualification works, assistant practice) to the professional activity.

Studying of the sources of the research's base in the context of training Masters of the primary education for the implementation of the technology of the contextual teaching, allows to state that as the basis (for the realization of the competence education as the key methodology) states the implementation of the technology of the contextual teaching which foresees the essential upgrade of the content on the basis of the cooperation, co-creativity of the teacher and student, appropriate technological supplement, namely, the creation of another educational environment of the contextual type. The determination of the content, forms and methods of the pedagogical activity according to the results of the training Masters of Primary education (which are determined in the terms of competence) become the imperative of the educational activity at high educational establishments.

For the strategic tasks of the improvement of the process of the training applicants of the second level of the high education (on the of its forming within the reality of the globalized society) we refer the formation of the competent Masters of primary education which have to obtain the pedagogical thinking which is oriented on the global values in education, able to work in the educational environment which constantly changes; Masters, which are able to react on the non-standard situations and to make appropriate decisions; Masters, which are oriented on the active implementation of the innovative technologies within future pedagogical activity, variability, flexibility and mobility of the Masters' programs which foresee the priority of the research activity; consideration of modern social-economical tendencies and regional requirements.

It was made the conclusion that the modern vector of the development of the professional training of future pedagogues of the high school, has to orient on the

intensification of the implementation of active technologies, namely, technology of the context teaching.

It is developed the model of the training Masters of Primary education for the implementation of the contextual teaching which includes methodological, content-processing and analytical-reflexive blocks, bases on theoretical fundamentals of the personally oriented, competence and technological approaches and foresees the result – the formation of the readiness of Primary education's Masters for the implementation of the technology of contextual teaching.

During the process of the experimental research we have specially developed the system of the practice-oriented tasks, which are represented by three types: general-pedagogical, didactic-methodic, reflexive-project. Realization of this system provides the readiness of Masters of Primary education to implement the technology of the context teaching.

It is determined and characterized pedagogical conditions of the realization of the model which provide the formation of the readiness of masters of Primary education for the implementation of the technology of the contextual teaching and corresponds with its stages, namely: formation of the professional identity of Primary education's Masters; development of the pedagogical thinking of Primary education's Masters, which has in its basis the ability to model pedagogical situations and to for students' skills to solve them; activation Masters within the reflexive activity which is connected with the implementation of the contextual teaching as the certain meta-technology.

It is revealed the phased implementation of the model of training Masters of Primary education for the implementation of technology of the contextual teaching. It is also given the test and check of its effectiveness.

At the organizational stage of the experimental research there was the development of the motivational-evaluative component of Masters' readiness for the implementation of the technology of the contextual teaching which was connected with the formation of Masters' professional identity. According to this, future teachers of pedagogics and methods of the primary education had the opportunity to understand the

importance and the significance of their own professional activity and role in the renovation of the high pedagogical education according to the European standards of quality; it was given the priority to the implementation of the mentioned technology as the meta-technology of the future professional activity. This process took place due to the implementation into the content of the training of Primary education's Masters traditional and non-traditional forms of educational process, reflexively-oriented lectures of the context types, interactive methods brain-storm, discussions, debates, moderating seminar, coach-training («The pedagogics of the high school», «Methodic of teaching didactic», «Methodic of teaching at high educational establishment such educational field as «Mathematics» for primary school»), scientific-research, independent work and assistant (trainee) practice.

The goal of the second stage of the pedagogical experiment was the formation of the cognitive- processing component of the readiness of Masters of primary education for the implementation technology of the contextual education which foreseen the development of the pedagogical thinking and understanding the didactic-methodic knowledge, formation skills to model pedagogical situations, using the technology of the contextual teaching, considering the specifics of the discipline and the development of students' (future pedagogues) skills to solve independently practice-oriented tasks within the real educational process at primary school.

During the process of the pedagogical experiment at this at another stages there was specially used the system of practice-oriented tasks which were represented by three groups: general-pedagogical, didactic-methodic and reflexive-projecting.

The inclusion of three groups of practice-oriented tasks during the experimental teaching allowed Masters of primary education to obtain the experience of implementation contextual teaching and to subordinate according to the subject's specific within the real educational process at high educational establishments.

At the technological-projecting stage of the experimental teaching there was foreseen the formation of the reflexive-evaluative component which had as the goal the development of Masters' skills to model and to lead, to conduct practice lessons on the

basis of the implementation of the technology of the contextual teaching, considering the specifics of the educational disciplines; to realize the reflexing of the professional activity and to teach students to make this; to lead, to orient on the self-development and self-improvement.

The technological-projecting stage corresponded with the organization of the assistant (trainee) practice of Masters of primary education which allowed them to realize the transfer from the quasi-professional educational-cognitive activity to the real implementation of the technology of contextual teaching considering the specific of the educational subjects.

Within the experiment there was the flexibility of the transfer from one stage to another; their interconnection which caused the strong interconnection and provided the effectiveness of implementation of model of training Masters of primary education for the implementation of the technology of the contextual teaching.

At the final (control) of the experimental research was made the evaluation of the effectiveness of the implementation of the model of training Masters of primary education for the implementation of the technology of the contextual teaching. Besides, with the help of monitoring (which was organized at all stages of the experimental teaching and has the constant character) there was tracked the process of formation readiness of Masters of primary education for the implementation of the technology of context teaching.

The analysis of the results of the pedagogical experiment has revealed that at the pre-final stage there were significant changes within the professional training of Masters of primary education for the implementation of technology of contextual teaching. Thus, the quantity of Masters of the experimental group of high level (creative level) arose by 46,9 %, at the same, in the control group the difference was only 24,7 %. There were reduced indicators of the low level in the experimental group (by 20,4 %), and in the control group (by 7,1 %). This proves the effectiveness of the proposed model of training Masters of primary education for the implementation of technology of

the contextual teaching and also proves the possibility of its further application at high educational establishments.

The practical meaning of the received results of research is in that fact that it was created educational-methodic textbooks of the contextual type «Practice on methodic of teaching Mathematics at primary school» for different classes; methodic recommendations (for the teachers of Pedagogics and Methods of primary education) which deal with the implementation of the technology of contextual teaching.

Key words: training Masters of primary education, model of training Masters of primary education for the implementation of the technology of the contextual teaching, pedagogical conditions of the realization of model of training Masters of primary education for the implementation technology of the contextual teaching, criteria and levels of the formation of Master's readiness for the implementation of the technology of the contextual teaching.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті в наукових фахових виданнях України

1. Ніконенко Т. В. Проблема застосування технології контекстного навчання у процесі підготовки магістрів початкової освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. / ред. кол.: Т. І. Сущенко (гол. ред.) та ін. Запоріжжя: КПУ, 2015. Вип. 40 (93). С. 224–230.

2. Ніконенко Т. Теоретичний аспект впровадження технології контекстного навчання. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*: зб. наук. пр. Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / ред. кол.: Безлюдний О. І. (гол. ред.) та ін. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2015. Вип. 53. С. 147–152.

3. Ніконенко Т. В. Роль технології контекстного навчання у процесі підготовки магістрів початкової освіти. *Молодь і ринок*: науково-педагогічний журнал. Дрогобич: Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. 2016. № 8 (139). С. 115–119.

4. Ніконенко Т. В. Наукові засади застосування технології контекстного навчання в процесі підготовки магістрів початкової освіти. *Педагогічні науки*: зб. наук. праць. Херсон: Гельветика, 2017. Вип. LXXV, т. 3. С. 186–191.

5. Ніконенко Т. В. Педагогічні умови підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Сер. Педагогічні науки*: зб. наук. пр. Вип. 1. Бердянськ: БДПУ, 2018. С. 178–185.

Статті в наукових іноземних виданнях

6. Nikonenko T. V. Theoretical Aspects of Problem of Technology of Context Teaching within the Process of Training Magister of Primary School Education. Science and Education a New Dimension. *Pedagogy and Psychology*, III (24), Issue: 48, 2015. P. 18–21.

Матеріали науково-практичних конференцій, тези доповідей

7. Ніконенко Т. В. Технологія контекстного навчання у вищій педагогічній школі як психолого-педагогічна проблема. *Проблеми та перспективи розвитку освіти*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 17–18 квіт. 2015 р., м. Херсон: Гельветика, 2015. С. 70–74.

8. Ніконенко Т. В. Особливості застосування технологічного підходу у процесі підготовки магістрів початкової освіти. *Підготовка конкурентноздатного фахівця дошкільної та початкової освіти: реалії й перспективи*: матеріали II Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. 25–26 червня 2015 р. / за заг. ред. проф. Пріми Р. М. Луцьк: ПП Іванюк В. П., 2015. С. 93–96.

9. Ніконенко Т. В. Компетентнісний підхід до застосування технології контекстного навчання в процесі підготовки магістрів початкової освіти. *Педагогічні ідеї Софії Русової у контексті сучасної освіти*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., присвяченої 160-річчю від дня народження С. Ф. Русової 18–19 лютого 2016 р. Чернігів: Десна Поліграф, 2016. С. 180–183.

10. Ніконенко Т. В. Технологічний підхід у процесі підготовки магістрів початкової освіти. *Реалізація наступності в математичній освіті: реалії та перспективи*: матеріали I Всеукр. наук.-практ. конф., 15–16 вересня 2016 р. Харків: Ранок, 2016. С. 267–271.

11. Ніконенко Т. В. Задачний підхід до застосування технології контекстного навчання у процесі підготовки магістрів початкової освіти. *Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст.*: зб. тез наук. робіт. учасників Міжнар. наук.-практ. конф., 27–28 січня 2017 р. Львів: Львівська педагогічна спільнота, 2017. С. 161–163.

12. Ніконенко Т. В. Сучасний контекст професійної підготовки магістрів початкової освіти. *Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку*: матеріали I Всеукр. наук.-практ. інтернет-конференції, 20–21 квітня 2017 р.): зб. тез. Бердянськ: БДПУ, 2017. Ч. 2. С. 126–128. URL: <http://bdpu.org/nauka-3-tysyacholittya.html>.

Ніконенко Т. В. Особистісно зорієнтований підхід до застосування технології контекстного навчання у процесі підготовки магістрів початкової освіти. *Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі*: матеріали III Міжнар. конгресу, 18–21 травня 2017 р. Одеса: Гельветика, 2017. С. 184–186.

14. Ніконенко Т. В. Створення рефлексивно-інноваційного середовища контекстного типу в педагогічній магістратурі. *Підготовка майбутніх педагогів у контексті стандартизації початкової освіти*: матеріали Всеукр. наук.-практ. онлайн-конф., 14 вересня 2017 р. Бердянськ, 2017. С. 205–209.

15. Ніконенко Т. В. Формування здатності магістрів початкової освіти здійснювати рефлексивну діяльність. *Інтернаціоналізація вищої освіти України в умовах полікультурного світового простору: стан, проблеми, перспективи*: матер. II Міжнар. наук.-практ. конф., 18–19 квітня 2018 р. Маріуполь: МДУ, 2018. С. 389–391.

16. Ніконенко Т. В. Становлення професійної ідентичності магістрів початкової освіти. *Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку*: матеріали II Міжнар. наук.-практ. інтернет-конференції, 25–26 квіт. 2018 р.): зб. тез. Бердянськ: БДПУ, 2018. Ч. 1. С. 234–236. URL: <http://bdpu.org/rmu/conferences-rmu>.

Навчально-методичні посібники контекстного типу

17. Коваль Л., Ніконенко Т. Практикум з методики навчання математики в початковій школі (1 клас): навч. посіб. Бердянськ: Видавець Ткачук О. В, 2013. 256 с.

18. Коваль Л., Ніконенко Т. Практикум з методики навчання математики в початковій школі (1 клас): навч.-метод. посіб. Бердянськ: ФО-П Ткачук О. В., 2014. 224 с. (Лист № 1/11-9314 від 17.06.2014 р.).

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

Колективна монографія

20. Ніконенко Т. В. Теорія та практика застосування технології контекстного навчання у процесі підготовки магістрів початкової освіти. *Дидактико-методична підготовка майбутніх фахівців початкової освіти: компетентнісний підхід*: колективна монографія / за заг. ред. Л. В. Коваль, А. М. Крамаренко, К. І. Степанюк. Бердянськ: Видавець Ткачук О. В., 2015. С. 417–446.

ЗМІСТ

| | |
|--|-----|
| ВСТУП | 20 |
| РОЗДІЛ 1. ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА. | 27 |
| 1.1. Теоретичний аналіз основних понять дослідження | 27 |
| 1.2. Проблема підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання в психолого- педагогічній літературі. | 41 |
| 1.3. Сучасний вектор розвитку професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи | 59 |
| Висновки до розділу 1 | 70 |
| РОЗДІЛ 2. МОДЕЛЮВАННЯ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ. | 73 |
| 2.1. Модель підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання. | 73 |
| 2.2. Наукове обґрунтування педагогічних умов реалізації моделі підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання | 89 |
| Висновки до розділу 2 | 105 |
| РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ | 107 |
| 3.1. Організація і проведення педагогічного експерименту | 107 |
| 3.2. Аналіз результатів педагогічного експерименту. | 144 |
| Висновки до розділу 3 | 164 |
| ВИСНОВКИ | 167 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ | 171 |
| ДОДАТКИ | 203 |

ВСТУП

Актуальність теми. Модернізація процесу підготовки здобувачів другого рівня вищої освіти в Україні орієнтована на пошук шляхів реалізації соціального замовлення на конкурентоздатних викладачів європейського рівня, спрямованих на творчу працю, професійний саморозвиток і мобільність, застосування інноваційних технологій у майбутній педагогічній діяльності. Увага сучасного суспільства до якісної підготовки магістрів початкової освіти передусім зумовлена тим, що саме вони мають бути готовими на високому рівні забезпечити становлення компетентних фахівців топ-спеціальності, якою є «Початкова освіта».

Основні концептуальні положення щодо вдосконалення та подальшого розвитку вищої педагогічної освіти закладено в нормативно-правових документах, зокрема в Законах України «Про освіту» (2017) [72], «Про вищу освіту» (2014) [71], Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013) [166], Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 рр. (2014) [110], Стратегії сталого розвитку «Україна – 2020» (2015) [219], Педагогічній Конституції Європи (2013) [203], Концепції розвитку педагогічної освіти (2018) [221], Концепції Нової української школи (2017) [111] тощо.

Сучасні наукові розвідки свідчать, що проблема підготовки майбутніх викладачів вищої школи на засадах контекстного навчання висвітлюється різноаспектно, а саме: методологічні основи сучасної філософії освіти (В. Андрущенко, В. Кремень, В. Лутай, В. Огнев'юк та ін.); вдосконалення освітнього процесу підготовки майбутніх фахівців (Н. Бібік, І. Богданов, В. Бондар, О. Гуренко, Я. Кодлюк, А. Крамаренко, М. Марусинець, О. Матвієнко, О. Онопрієнко, О. Савченко, О. Федій та ін.); теоретичні та практичні засади підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах європейського вектору розвитку педагогічної освіти (В. Бобрицька, С. Вітвицька, В. Гриньова, Н. Гузій, О. Гура, О. Дубанесюк, В. Жигір, В. Кравченко, В. Лозова, С. Сисоєва,

Л. Хоружа та ін.); упровадження сучасних технологій навчання у вищій школі (К. Баханов, В. Беспалько, Л. Коваль, О. Комар, І. Соколова, І. Осадченко, О. Пометун, Л. Петухова, О. Співаковський та ін.); визначення концептуальних положень, сутності, організаційних форм і методів контекстного навчання (А. Вербицький, І. Жукова, В. Калашников, В. Коткова, Г. Кузьменко, Н. Лаврентьєва, О. Ларіонова, С. Скворцова, С. Чорна та ін.); технологія контекстного навчання в практиці професійної підготовки фахівців (Н. Бакшаєва, В. Желанова, І. Іщук, С. Качалова, О. Кіліченко, І. Марчук, О. Цюняк та ін.); застосування технології контекстного навчання в магістратурі (Н. Бекузарова, Н. Дем'яненко, Т. Дубовицька, В. Калашников, М. Левківський, О. Ткаченко та ін.) тощо. Проте проблема підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання не була предметом окремого дослідження.

Вивчення нормативно-правових документів, наукових джерел та педагогічного досвіду під кутом досліджуваної проблеми засвідчило, що нерозв'язаними залишаються суперечності між:

- активним упровадженням євроінтеграційних тенденцій в освіті щодо підготовки майбутніх викладачів вищої школи та незначною кількістю спеціальних наукових досліджень, які б сприяли оновленню змісту цього процесу;

- визнанням важливості якісної професійної підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання та недостатньою увагою до розв'язання зазначеної проблеми в сучасних закладах вищої освіти, які готують відповідних фахівців;

- потребою підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання в професійній діяльності та обмеженням відповідного ресурсного забезпечення.

Актуальність порушеної проблеми, її недостатня теоретична розробленість та практичне дослідження, а також нагальна потреба в подоланні зазначених суперечностей зумовили вибір теми дисертації **«Підготовка магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертаційна робота виконана відповідно до комплексної науково-дослідної теми кафедри початкової освіти Бердянського державного педагогічного університету «Підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців початкової освіти» (протокол № 1 від 01 вересня 2016 р.) № держреєстрації 0116U008834. Тему дослідження затверджено вченою радою Бердянського державного педагогічного університету (протокол № 3 від 31 жовтня 2014 р.) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 8 від 25 листопада 2014 р.).

Об'єкт – підготовка магістрів початкової освіти в закладах вищої освіти.

Предмет дослідження – формування готовності магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати, розробити й експериментально перевірити модель підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання.

Відповідно до мети визначено **завдання дослідження**:

1. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури з проблеми підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання визначити основні поняття дослідження.

2. Теоретично обґрунтувати, розробити модель підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання й виокремити педагогічні умови її реалізації.

3. Визначити критерії, показники та рівні сформованості готовності магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання.

4. Розробити й апробувати ресурсне забезпечення процесу підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання.

5. Експериментально перевірити ефективність моделі підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання.

Для виконання поставлених завдань було використано такі **методи дослідження**:

теоретичні: аналіз наукової літератури з метою з'ясування стану та перспектив досліджуваної проблеми; синтез, узагальнення, що дало змогу теоретично обґрунтувати актуальність проблеми, сформуванню базовий понятійний апарат; порівняння, абстрагування й конкретизація – для усвідомлення сутності готовності магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання; моделювання – для розробки експериментальної моделі підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання та виокремлення педагогічних умов її реалізації;

емпіричні: діагностичні (анкетування, бесіда, тестування) – для оцінки рівнів сформованості готовності магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання; педагогічний експеримент; власний педагогічний досвід, який дав змогу розробити модель підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання в реальному освітньому процесі освітньому процесі закладів вищої освіти (ЗВО); статистичні методи – для кількісного і якісного аналізу результатів педагогічного експерименту та встановлення наукової достовірності отриманих результатів дослідження.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

вперше: теоретично обґрунтовано, розроблено та експериментально перевірено модель підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання, яка складається з методологічного, змістово-процесуального, аналітико-рефлексивного блоків, реалізується завдяки створенню педагогічних умов (формування професійної ідентичності магістрів початкової освіти; розвиток їхнього педагогічного мислення, в основі якого є здатність моделювати педагогічні ситуації та формувати в студентів уміння розв'язувати їх; активізація магістрів початкової освіти до рефлексивної діяльності, пов'язаної з упровадженням контекстного навчання як своєрідної мета-технології) і забезпечує

сформованість у магістрів початкової освіти готовності до застосування технології контекстного навчання та передбачає запровадження відповідного ресурсного забезпечення (зміст, форми, методи навчання); визначено сутність поняття «підготовка магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання»;

уточнено термінологічний апарат щодо підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання, а саме поняття «готовність магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання»;

удосконалено зміст підготовки магістрів початкової освіти, зокрема його загальнопедагогічну і дидактико-методичну складові;

подальшого розвитку набули ідеї використання особистісно зорієнтованого, компетентнісного, технологічного підходів у процесі підготовки магістрів початкової освіти в закладах вищої освіти; особливості формування їх готовності до застосування технології контекстного навчання.

Практичне значення одержаних результатів: створення навчально-методичних посібників контекстного типу «Практикум з методики навчання математики в початковій школі» для різних класів; методичних рекомендацій для викладачів педагогіки та методик початкового навчання щодо застосування технології контекстного навчання.

Матеріали дослідження впроваджено в освітній процес Бердянського державного педагогічного університету (довідка № 57–28/585 від 15.05.2018 р.), Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (довідка № 212/1-н від 19.04.2018 р.), Херсонського державного університету (довідка № 11–31/869 від 16.05.2018 р.), Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка (довідка № 23 від 16.05.2018 р.), Київського університету імені Бориса Грінченка (довідка № 30-н від 21.05.2018 р.).

Особистий внесок автора. У спільних публікаціях з Л. Коваль [96; 97; 98] автором розроблено систему практико-орієнтованих завдань контекстного типу.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження повідомлялися й обговорювалися на науково-практичних конференціях: *міжнародних*: «Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті педагогічних ідей Фрідріха Фребеля» (Херсон, 2014), «Проблеми та перспективи розвитку освіти» (Київ, 2015), «Підготовка конкурентноздатного фахівця дошкільної та початкової освіти: реалії й перспективи» (Луцьк, 2015), «Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology» (Budapest, Hungary, 2015), «Педагогічні ідеї Софії Русової у контексті сучасної освіти» (Чернігів, 2016), «Формування професійної майстерності майбутніх фахівців в умовах освітньо-виховного середовища вищого навчального закладу» (Житомир, 2016), «Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст.» (Львів, 2017), «Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі» (Одеса, 2017), «Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку» (Бердянськ, 2018), «Інтернаціоналізація вищої освіти України в умовах полікультурного світового простору: стан, проблеми, перспективи» (Маріуполь, 2018), «Еколого-валеологічне виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку» (Суми, 2018); *всеукраїнських*: «Підготовка майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах варіативності змісту початкової освіти» (Бердянськ, 2011), «Упровадження нового змісту початкової освіти: теорія і практика» (Полтава, 2012), «Формування професійної компетентності вчителя початкової школи в контексті об'єктивної парадигми освіти» (Київ, 2012), «Дошкільна та початкова освіта: проблеми, перспективи, наступність» (Суми, 2012), «Реалізація компетентнісного підходу в системі професійної освіти педагога» (Євпаторія, 2013), «Ідеї К. Д. Ушинського в розвитку вітчизняної освіти» (Чернігів, 2013), «Сучасні технології реалізації освітньо-професійної програми підготовки фахівців з початкової освіти» (Київ, 2013), «Педагогічна освіта і наука: традиції, реалії,

перспективи» (Умань, 2014, 2015), «Реалізація наступності в математичній освіті: реалії та перспективи» (Одеса, 2016), «Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку» (Бердянськ, 2017), «Підготовка майбутніх педагогів у контексті стандартизації початкової освіти» (Бердянськ, 2017), «Ідея провідництва в освіті України (XIX–XX ст.)» (Бердянськ, 2018), «Підготовка сучасного педагога дошкільної та початкової освіти в умовах розбудови Нової української школи» (Херсон, 2018), «Інновації в початковій освіті: проблеми, перспективи, відповіді на виклики сьогодення» (Полтава, 2018).

Публікації. Основні результати дисертації відображено в 20 публікаціях автора (17 одноосібні), з них: 5 статей у наукових фахових виданнях України з психолого-педагогічних наук, 1 стаття в зарубіжному науковому виданні, 10 тез доповідей у матеріалах конференцій, 1 колективна монографія, 3 навчально-методичні посібники контекстного типу, підготовлені у співавторстві з Л. Коваль.

Структура та обсяг дисертації. Дослідження складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаної літератури (308 джерел), додатків. Загальний обсяг дисертаційної роботи становить 269 сторінок, із них – 170 сторінок основного тексту. Робота містить 7 таблиць, 5 рисунків. Додатки розміщено на 66 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Теоретичний аналіз основних понять дослідження

Вивчення проблеми підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання передбачає визначення термінологічного поля дослідження, зважаючи на його комплексний і міждисциплінарний характер.

Тезаурус роботи умовно можна поділити на дві групи, ураховуючи його специфіку. До першої групи понять віднесені терміни, що характеризують підготовку здобувачів другого рівня вищої освіти: вища освіта, педагогічна освіта, магістр, магістратура, освітня програма (освітньо-професійна й освітньо-наукова), профіль освітньої програми, кваліфікаційна рамка, кваліфікація, магістр початкової освіти, викладач педагогіки та методик початкового навчання.

До другої групи належать поняття, які пов'язані з проблематикою контекстного навчання магістрів початкової освіти: контекст, професійний контекст, освітнє середовище контекстного типу, квазіпрофесійна діяльність.

З'ясувати значення термінів «вища освіта» і «педагогічна освіта» можна тільки після розкриття сутності поняття «освіта».

У Законі України «Про освіту» зазначено, що «метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу

українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору» [72].

На філософському рівні проблему освіти досліджували В. Андрущенко [2], В. Кремень [123], В. Лутай [138], О. Огнев'юк [187] та ін. Так, академік В. Кремень стверджує, що вона – це «один із найоптимальніших і найінтенсивніших способів входження людини у світ науки і культури. Саме під час здобуття освіти людина засвоює духовні цінності. ... Водночас здобуття освіти – це процес трансляції культурно оформлених зразків поведінки і діяльності, а також сталих форм громадського життя» [123, с. 51].

Як «процес і результат засвоєння особистістю певної системи наукових знань, практичних умінь і навичок і пов'язаного з ними того чи іншого рівня розвитку її розумово-пізнавальної і творчої діяльності, а також морально-естетичної культури, які у своїй сукупності визначають соціальне обличчя особистості та її індивідуальну своєрідність» подається тлумачення поняття «освіта» в педагогічному словнику С. Гончаренка [39, с. 27].

Отже, освіта – найбільш загальне педагогічне поняття, яке означає одночасно і соціальне явище, і педагогічний процес. З одного боку, освіта вводить об'єкт педагогіки в соціальний контекст, а з іншого – відкриває можливості опосередкованого тлумачення цієї дефініції.

Невід'ємними складниками системи освіти є: дошкільна освіта; повна загальна середня освіта; позашкільна освіта; спеціалізована освіта; професійна (професійно-технічна) освіта; фахова передвища освіта; вища освіта; освіта дорослих, у тому числі післядипломна освіта [72].

З огляду на проблему дослідження виокремимо поняття «вища освіта». Так, у Законі України «Про вищу освіту» (2014) воно інтерпретується як сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у закладах вищої освіти (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти, що за

складністю є вищими, ніж рівень повної загальної середньої освіти [71].

Основою вищої освіти XXI століття вважається симбіоз традиційних та інноваційних засобів навчання.

Вища освіта по праву вважається вершинною стадією багаторічного формування професіонала. Тому в різних словниках та енциклопедіях одноставно визначають вищу освіту як процес та результат поєднання навчання і професійної підготовки [61, с. 100].

У контексті нашого дослідження важливим є також поняття «педагогічна освіта», яке розкриємо на основі аналізу нормативно-правових документів і наукових праць (О. Дубасенюк [55], Д. Мазоха [140], Н. Мачинська [153] та ін.).

У галузевій Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (Наказ МОН № 1176 від 14.08.13 р.) зазначається, що вона є базовою для будь-якого фахівця, причетного до навчання, виховання, розвитку та соціалізації людини [218]. Специфіка педагогічної освіти визначається підвищеними соціальними вимогами до професійної діяльності та особистості учителя, вихователя як суб'єкта педагогічного спілкування й освітнього процесу [140, с. 31].

Зміст педагогічної освіти з відповідних спеціальностей для різних освітньо-кваліфікаційних рівнів визначається стандартами вищої педагогічної освіти і, враховуючи її особливості, передбачає фундаментальну, психолого-педагогічну, методичну, інформаційно-комунікаційну, практичну і соціально-гуманітарну підготовку [219, с. 107].

Завдання педагогічної освіти, як уважає Д. Мазоха, полягає у формуванні вчителя як фахівця і як людини високої культури, яка має особистий позитивний вплив на індивідуальність учня. До завдань педагогічної освіти можна віднести: підготовку педагога, здатного забезпечити всебічний розвиток особистості; організацію профорієнтаційної роботи та відбору здібної молоді для навчання в закладах вищої освіти; розробку і запровадження державних стандартів педагогічної освіти; формування державного замовлення на підготовку педагогічних працівників [140, с. 32].

Проблеми педагогічної освіти, зумовлені модернізацією системи вищої школи, входженням України до європейського освітнього простору, органічно взаємопов'язані, оскільки йдеться про досягнення єдиної мети – підвищення якості національної освіти та забезпечення підготовки людини до життя в сучасному динамічному суспільстві [153, с. 189].

Система педагогічної освіти спрямовується на підготовку педагога з високим рівнем професійної компетентності, що ґрунтується на новітніх досягненнях психолого-педагогічної науки, сучасних соціальних знаннях певної галузі; критичного мислення; здатності застосовувати наукові надбання на практиці; запроваджувати цінності демократичної правової держави [61, с. 735].

Педагогічна освіта в Україні, на думку О. Дубасенюк, пов'язується з європейським вектором розвитку. Учена зазначає, що в освіті ХХІ століття відбуваються такі зміни: перенесення центру ваги з навчання на учіння, більш тісний зв'язок з життям зміна моделі освіти, здобуття її незалежно від місця проживання за допомогою дистанційної освіти, можливість отримати домашню освіту, розвиток інтелекту людини (її творчого потенціалу та критичного мислення) [55, с. 23].

Отже, реформування педагогічної освіти розглядається як спеціально організований процес взаємодії викладачів і студентів, спрямований на створення умов їх підготовки до професійної діяльності. Важливим є запровадження інноваційних форм організації професійної підготовки, зокрема проведення майстер-класів, у тому числі в режимі відеоконференцзв'язку, корпоративного навчання, дистанційного, ситуаційного і контекстного навчання тощо [109].

Вивчення основних дефініцій дослідження спонукає нас розкрити зміст понять «магістр», «магістратура».

Так, магістр (з лат. – «magistr») означає «вчитель», «наставник», «викладач гуманітарних дисциплін».

У Середні віки поняття «магістр» вживалося на позначення своєрідного наукового звання. Починаючи з ХІХ ст., магістром називався нижчий у

порівнянні з докторським учений ступінь на філософських факультетах університетів Західної Європи.

В Україні ступінь магістра поряд із вченими ступенями кандидата і доктора наук був введений спеціальним імператорським наказом у січні 1803 року. Такий ступінь вводився на всіх університетських факультетах, крім медичного. Він присуджувався особам, які закінчили повний університетський курс, витримали особливі усні випробування у певній галузі науки і публічно захистили дисертацію. Ступінь магістра мав досить високий науковий статус, а самі магістерські дисертації носили характер вагомих наукових праць, багато з яких стали основою цілих напрямів досліджень. Після революції 1917 року учений ступінь магістра було ліквідовано [30, с. 29].

Проголошення незалежної Української держави (1991) активізувало розвиток української національної системи освіти. Так, у 1993–1994 навчальному році, як експеримент, за згодою Міністерства освіти і науки України у Державному університеті «Львівська політехніка» було розпочато підготовку магістрів після отримання диплома спеціаліста з терміном навчання 1 рік (два семестри) (Наказ Міністерства освіти і науки України № 48 «Про проведення педагогічного експерименту з кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III-IV рівня акредитації»).

У 2001 р. розпочався новий етап процесу підготовки фахівців другого (магістерського) рівня вищої освіти, зокрема спеціальності «Початкова освіта». Так, за згодою Міністерства освіти і науки України в цьому році здійснено набір магістрів початкової освіти в Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова, Вінницькому державному педагогічному університеті імені М. Коцюбинського, Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича, Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника, Південноукраїнському національному педагогічному університеті імені К. Д. Ушинського, Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини, Бердянському державному педагогічному

університеті. З кожним роком чисельність таких закладів вищої освіти постійно зростала.

У чинному Законі України «Про вищу освіту» (2014) магістр – це освітній ступінь, що здобувається на другому рівні вищої освіти та присуджується закладом вищої освіти в результаті успішного виконання здобувачем відповідної освітньої програми [71].

Звернемо увагу на те, що в науковій літературі, як правило, розмежовуються поняття «магістрант» – «той, хто готується захищати дисертацію на ступінь магістра» [185] і «магістр» як завершений науковий ступінь, а також особа, що її отримала та здобула поглиблені спеціальні вміння та знання інноваційного характеру та має досвід їх застосування у певній галузі науки та техніки [30, с. 198]. У зв'язку з цим цілком виправданим є застосування нами поняття «магістр» для осіб, які вже здобули другий рівень вищої освіти і завершили курс навчання в магістратурі.

Магістратура (від лат. «magistratus») – чиновник, начальник, керівник, голова, загальна назва державних посад у Стародавньому Римі.

Аналіз існуючих визначень поняття «магістратура», яке активно вживається науковцями різних галузей, дозволяє розмежувати їх як 1) спеціально організована соціальна сфера; 2) спеціалізована частина підготовки фахівців різних напрямів.

Магістратура як спеціально організована соціальна сфера, яка має формувати відповідальну науково-педагогічну еліту, здатну виконувати культурно-освітні завдання згідно вимог держави та суспільства. Саме життя і діяльність педагога, їх зміст та сенс, акцентують увагу дослідники, тісно взаємопов'язаний з існуванням держави як соціального інституту, яка без молодих фахівців не має майбутнього [257, с. 139].

За Н. Мачинською, магістратура – це спеціалізована частина підготовки фахівців за напрямками, які мають основною метою підготовку кадрів до наукової дослідницької та педагогічної діяльності. Дослідниця наголошує, що сучасні

випускники магістратури є тими компетентними фахівцями, здатними реалізувати вирішення актуальних проблем сучасності, і саме вони є необхідним потенціалом вищої освіти та основою інноваційного розвитку суспільства загалом [153, с. 97].

Осмислення суті поняття магістратури дає змогу дійти висновку, що нині вона уможливорює мотивацію та стимулювання наукової, творчої і науково-методичної діяльності магістрантів; дозволяє адаптуватися до майбутньої педагогічної діяльності викладача ЗВО [160, с. 32].

У Концепції організації підготовки магістрів в Україні визначено три її напрями: дослідницький (поглиблення досліджень в одній з наукових галузей); професійний (розвиток професійних і формування управлінських компетенцій у певній галузі професійної діяльності); кар'єрний (удосконалення (просування) здобутих теоретичних знань і практичного досвіду для кар'єрного зростання та підготовки до здійснення управлінської діяльності) [164].

У зв'язку з подальшими процесами реформування вищої освіти, які закріплені в Законі України «Про вищу освіту» зазначається, що ступінь магістра здобувається за освітньо-професійною або за освітньо-науковою програмою [71].

У Законі України «Про вищу освіту» (2014) визначено, що освітня (освітньо-професійна, освітньо-наукова чи освітньо-творча) програма це – система освітніх компонентів на відповідному рівні вищої освіти в межах спеціальності, що визначає вимоги до рівня освіти осіб, які можуть розпочати навчання за цією програмою, перелік навчальних дисциплін і логічну послідовність їх вивчення, кількість кредитів ЄКТС, необхідних для виконання цієї програми, а також очікувані результати навчання (компетентності), якими повинен оволодіти здобувач відповідного ступеня вищої освіти. Обсяг освітньо-професійної програми за освітнім рівнем магістра (на основі диплома бакалавра) – 90 кредитів ECTS, обсяг освітньо-наукової програми за освітнім рівнем магістра – 120 кредитів ECTS [71].

У Законі України «Про освіту» (2017) освітня програма подається як єдиний комплекс освітніх компонентів (предметів вивчення, дисциплін,

індивідуальних завдань, контрольних заходів тощо), спланованих і організованих для досягнення визначених результатів навчання [72].

Отже, підготовка здобувачів другого рівня вищої освіти орієнтована на саморозвиток, самовдосконалення і самоосвіту майбутнього фахівця, що дозволяє ефективно зберігати і розвивати тенденції української вищої школи в умовах євроінтеграції та входження у світовий простір.

У межах формування наукового тезаурусу дослідження процесу підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання актуальним є аналіз тлумачення поняття «кваліфікація», яке не можна усвідомити без аналізу сучасних нормативних документів. Зокрема, Національна рамка кваліфікацій це – системний і структурований за компетентностями опис кваліфікаційних рівнів освіти. Кожен рівень – це завершений етап освіти, що характеризується рівнем складності освітньої програми, сукупністю компетентностей особистості, які визначені, як правило, стандартом освіти та відповідають певному рівню Національної рамки кваліфікацій. Національна рамка кваліфікацій призначена для використання органами виконавчої влади, установами та організаціями, що реалізують державну політику у сфері освіти, зайнятості та соціально-трудова відносин; навчальними закладами, роботодавцями, іншими юридичними і фізичними особами з метою розроблення, ідентифікації, співвіднесення, визнання, планування і розвитку кваліфікацій [165].

Україна наразі здійснює модернізацію своїх освітніх і професійних стандартів, формує відповідну законодавчо-нормативну базу, створює умови для залучення до процесів розбудови нової інноваційної Національної системи кваліфікацій (НСК) за сприяння Європейського фонду освіти (ЄФО) та зацікавлених сторін (стейкхолдерів).

У «Конвенції про визнання кваліфікації з вищої освіти в Європейському регіоні» (Лісабон, 1997) дано визначення двох базових понять із концептом «кваліфікація». «Кваліфікація з вищої освіти» означає будь-яке звання, диплом, або інше свідоцтво, що видане компетентним органом і засвідчує успішне

закінчення програми з вищої освіти. «Кваліфікація, що надає допуск до вищої освіти» означає будь-який диплом або інше свідоцтво, що видане компетентним органом засвідчує успішне закінчення освітньої програми і надає власнику кваліфікації право брати участь у процедурі допуску до вищої освіти. Зазначені європейські кваліфікації ще називають академічною кваліфікацією та професійною. Академічна кваліфікація – це власне документ, що засвідчує рівень освіти, де присвоюється професійна кваліфікація [167].

У Законі «Про освіту» поняття «кваліфікація» подається як «визнана уповноваженим суб'єктом та засвідчена відповідним документом стандартизована сукупність здобутих особою компетентностей (результатів навчання)» [72]. Інший законодавчий документ, а саме Закон «Про вищу освіту», дає таке тлумачення цього терміна: «Кваліфікація – офіційний результат оцінювання і визнання, який отримано, коли уповноважена установа встановила, що особа досягла компетентностей (результатів навчання) відповідно до стандартів вищої освіти, що засвідчується відповідним документом про вищу освіту» [71].

Починаючи з 2004 року, у зв'язку з переходом вищої освіти на ступеневу, Міністерство освіти і науки України видавало накази, у яких регламентувалися кваліфікації до кожної спеціальності, зокрема, спочатку, з 2004 року, магістрам зі спеціальності «Початкова освіта» присвоювалася кваліфікація «Викладач педагогіки»; з 2007 року і в усіх подальших наказах – «Викладач педагогіки та методик початкового навчання» («за Наказом №1/9-736 від 06.12.2007 р.» [223], (за Наказом № 586 від 13.05.2014) [51], (№ 506 від 12.05.2016 р.) [222].

Отже, у сучасних умовах реформування системи вищої освіти в Україні надається можливість закладам вищої освіти самостійно присуджувати другий рівень вищої освіти здобувачам відповідної освітньої програми. Заклади вищої освіти, які брали участь у нашому педагогічному експерименті, здійснюють підготовку здобувачів другого рівня вищої освіти зі спеціальності «Початкова освіта» та присвоюють кваліфікацію «Викладач педагогіки та методик початкового навчання».

Аналіз та осмислення процесу підготовки магістрів початкової освіти (здобувачів другого рівня вищої освіти) дозволив констатувати доцільність застосування інноваційних технологій, серед яких чільне місце відведено контекстному навчанню. Для більш глибокого розуміння цього терміну вважаємо за необхідне подати тлумачення поняття «контекст».

У Великому тлумачному словнику під контекстом (від лат. *contextus* – з'єднання, зв'язок) розуміють відносно закінчений уривок письмової або усної мови (тексту), у межах якого найбільш точно виявляється значення окремих слів, які входять до його складу, висловів тощо [25].

В Українському словнику медіакультури контекст визначено як форму семантичного поєднання елементів тексту, а також позатекстових смислових відношень, що утворюються в процесі духовної та практичної діяльності людини [20, с. 17].

Поняття контексту в психології (Л. Виготський [35], Т. Дубовицька [57], Н. Жукова [69], В. Калашников [81], В. Семиченко [240], О. Ткаченко [270] та ін.) розкривається як категорія, що базується на змістовному підґрунті, дозволяє краще зрозуміти не тільки відображення на різних рівнях, але й формування особистості в контексті життя та діяльності [69].

Контекст, як стверджує О. Ткаченко, активізує мислення суб'єкта і вводить його в стан проблемної або творчої ситуації, занурюючи у все нові контексти, що може підвести його навіть до відкриття. Це означає, що розуміння виглядає як єдність процесів антиципації і рефлексії, коли сьогодення набуває для людини смислу тільки в контексті минулого та майбутнього [270, с. 160].

У науковій літературі виділяють внутрішній і зовнішній контексти. Г. Барська відзначає, що «внутрішній контекст – це індивідуально-психологічні властивості, знання і досвід людини; зовнішній – предметні, соціокультурні, просторово-часові та інші характеристики ситуації, у яких вона діє» [7, с. 20]. Такий розподіл контексту, на думку А. Вербицького, є досить абстрактним та формальним, тому він вносить певні уточнення, ототожнюючи внутрішній

контекст з предметно-професійним, а зовнішній – із соціальним [108, с. 7].

Визначення контексту пов'язане з поняттям «ситуація», що розуміється як «система зовнішніх щодо суб'єкта умов, які спонукають та опосередковують його активність», тобто контекст і ситуація близькі за змістом поняття, проте ситуація, на відміну від контексту, включає не тільки умови, але й самого суб'єкта та інших людей, з якими він спілкується та взаємодіє [240].

Принципи (розширення, взаємозв'язок, варіативність) використання контексту як інструменту організації освітньої діяльності розглядає В. Желанова. Принцип розширення контексту полягає у включенні досліджуваного об'єкта, феномену в нові зв'язки й стосунки, що забезпечує різнобічність його вивчення. Варіативність контексту полягає в його різноманітті. Принцип взаємозв'язку контекстів реалізується в єдності внутрішнього та зовнішнього контекстів [66].

Педагогічного втілення категорія контекст отримала саме в теорії та технології контекстного навчання, де великого значення набуває створення контексту професійної діяльності, тобто професійного контексту. Поняття «професійний контекст» вчена розглядає як смислоутворювальну категорію, що впливає на процес оволодіння реальною предметною діяльністю завдяки надання їй особистісного смислу [65].

Доцільність упровадження в процес підготовки фахівців педагогічного профілю професійного контексту обґрунтовує Н. Дем'яненко, а саме: професійно-особистісний контекст діяльності студента в освітньому процесі, що передбачає організацію діяльності студента як системи розв'язання професійно значущих освітніх завдань; професійно-розвивальний контекст діяльності студента в освітньому процесі, що полягає в суб'єктному здійсненні освітньої діяльності, яка характеризується самостійним вибором і розв'язанням студентом завдань, що пов'язані з власною освітою; професійно-діяльнісний контекст студента в освітньому процесі як системи поліспрямованих освітніх завдань, які постійно змінюють одне одного; контекст професійно-педагогічної взаємодії в діяльності студента в освітньому процесі, що передбачає розгортання діяльності студента у

взаємодії з викладачами й іншими студентами; контекст професійного простору діяльності студента, що пов'язаний з розгортанням діяльності студента в певному освітньому середовищі [49].

Отже, контекст – це система внутрішніх і зовнішніх умов і чинників поведінки та діяльності людини, яка впливає на сприйняття, розуміння і перетворення нею як конкретної ситуації загалом, так і її компонентів. У психолого-педагогічній літературі виокремлено та охарактеризовано різні види контекстів: професійної діяльності; змісту предметів; педагогічний; соціальний тощо.

Аналіз наукових праць (В. Калашников [82], О. Кіліченко [87], В. Коткова [115], А. Маджуга [82], М. Марусинець [149], Л. Хоружа [283], О. Шевченко [292] та ін.) переконливо свідчить, що сформувані особистісні та професійні якості магістра не можливо фрагментарним застосуванням контекстів різних типів. Доцільним буде побудова освітнього середовища контекстного типу. Це поняття вперше до наукового обігу було введено А. Маджугою як сукупність методів і прийомів організації освітньої діяльності, що ґрунтується на методології контекстного підходу [82, с. 36].

Створення освітнього середовища контекстного типу, на думку В. Калашникова, забезпечує оптимальні умови для формування ключових компетенцій у будь-якій сфері людської життєдіяльності, що відповідає вимогам сьогодення. До специфічних характеристик освітнього середовища контекстного типу дослідник відносить: 1) урахування принципу контекстного підходу; 2) широке використання методу моделювання контекстів; 3) підвищення рефлексивності освітньої діяльності; 4) використання підручника (навчально-методичного посібника) контекстного типу; 5) орієнтування на розвиток особистості в крос-культурному контексті [82, с. 40].

Контекстне освітнє середовище у процесі підготовки магістрів має передбачати використання підручника контекстного типу. Це підсистема цілісної системи навчання певного предмета, покликана моделювати майбутню

професійну діяльність студента в її предметному та соціальному аспектах за допомогою тексту, контексту й підтексту. Такий компонент, як «текст», представлений у підручнику матеріалом для засвоєння, «контекстом» є майбутня професійна діяльність, а «підтекстом» – ціннісні орієнтації, установки, соціальні відносини. Підручники, структуровані таким чином, використовуються в спеціально змодельованому освітньому середовищі контекстного типу. Крім того, підручник контекстного типу має бути інтегративним, системоутворювальним, що об'єднує, комбінує різні підходи, концепції і методи у сфері освіти [292, с. 41].

Отже, освітнє середовище контекстного типу, яке створюється за допомогою професійного контексту, підручників контекстного типу, забезпечує формування цілісної моделі майбутньої професійної діяльності магістра початкової освіти та відтворюється за допомогою педагогічних ситуацій, що моделюють процес квазіпрофесійної діяльності.

Слово «квазіпрофесійний» (від лат. *quasi* – наче, начебто) означає уявний [25, с. 296]. Тому квазіпрофесійна діяльність – це уявна імітація професійної діяльності.

Складовою системи професійної підготовки вчені (Н. Бекузарова [10], А. Вербицький [27], Н. Дем'яненко [48], О. Єрмакова [27], І. Іщук [80], В. Коткова [115] та ін.) вважають квазіпрофесійну діяльність – таке практико-орієнтоване навчання, яке здійснюється шляхом моделювання цілісних фрагментів педагогічної діяльності, оволодіння вміннями розв'язувати професійні задачі в реальному освітньому процесі закладах вищої освіти, тобто передбачає створення контексту майбутньої педагогічної праці [27].

У цілому квазіпрофесійна діяльність спрямовує магістрантів на цілеутворення, аналіз і оцінювання проблемних ситуацій, самооцінювання у професійній діяльності, конструювання моделей взаємодії, осмислення змісту діяльності в умовах варіативності педагогічної освіти, пошук оптимальних рішень для досягнення успіху у професійній сфері [48, с. 114].

Квазіпрофесійна діяльність магістрів реалізується через рольові та проектні

методики моделювання педагогічних ситуацій, що формує методичні вміння і стимулює до самоаналізу та професійного самовдосконалення [10, с. 113].

Квазіпрофесійна діяльність реалізується на основі комплексу методів і методик у процесі створення освітнього середовища контекстного типу. Перевага зазвичай надається змішаному навчанню («blended learning») – поєднанню актуальних для сучасного суспільства дидактичних засобів, форм і методів. У зарубіжних освітніх практиках цей термін вживається для визначення освітньої програми, яка охоплює декілька методів подання матеріалу, а також для опису навчального процесу, де комплексно застосовуються різні методики, наприклад електронні навчальні програми, елементи індивідуальних занять викладача зі студентом, індивідуальні магістерські програми із самостійним встановленням та регулюванням оптимальної швидкості й інтенсивності процесу навчання. Головна мета «blended learning» – надати інструменти навчання, відтворити ситуації, завдяки яким магістранти можуть набути різнобічного досвіду, що в цілому дає змогу віднайти найоптимальніший стиль навчання, прийнятний для всіх учасників педагогічного процесу. Різноманітність елементів навчання гарантує високу мотивованість учасників. Виділяють такі моделі змішаного навчання: 1) спрямовану на знання – передбачає поєднання взаємодії з консультантом за допомогою електронної пошти, дискусій у форумах, безпосередніх консультативних зустрічей із самонавчанням, наприклад веб-курсами; 2) орієнтовану на співробітника – передбачає поєднання традиційного навчання в аудиторній формі з онлайн-навчальними заходами, використовується для освоєння контенту, який спрямований на застосування магістрантами нових способів поведінки у середовищі (за допомогою форумів, вебінарів, групових проєктів, он-лайн-обговорення з використанням чат-модулів); 3) орієнтовану на компетентності – передбачає поєднання онлайн-засобів із «живим» наставництвом, оскільки оволодіння компетентностями відбувається швидше у спостереженні та співробітництві з експертами під час виконання безпосередньої роботи [10, с. 114].

Таким чином, квазіпрофесійна діяльність спрямовує магістрантів на цілеутворення, аналіз і оцінювання проблемних ситуацій, самооцінювання у професійній діяльності, конструювання моделей взаємодії, осмислення багатоманітності педагогічних варіантів, проблематизацію освітнього процесу та пошук оптимальних рішень для досягнення успіху у професійній діяльності.

Отже, наведений тезаурус і коротка характеристика змісту й структури основних дефініцій (вища освіта, педагогічна освіта, магістр, магістратура, кваліфікація, магістр початкової освіти, контекст, освітнє середовище контекстного типу, квазіпрофесійна діяльність) у нашому дослідженні дали можливість структурувати теорію та перейти до узагальнених, системотвірних понять, якими є технологія контекстного навчання, підготовка магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання.

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

Інтеграція України в єдиний європейський освітній простір орієнтує на якісно новий рівень професійної підготовки здобувачів другого рівня вищої освіти. Актуальними стають завдання, пов'язані зі «всебічним розвитком людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей» [72]. У Законі України «Про вищу освіту» зазначається, що «освітній процес у закладах вищої освіти – це інтелектуальна, творча діяльність, що реалізується через систему впровадження сучасних технологій, які мають бути спрямовані на передачу, засвоєння, примноження і використання знань, умінь та інших компетентностей студентів» [71].

У Концепції гуманітарного розвитку України на період до 2020 року серед іншого зазначається, що головними завданнями реформування вищої освіти є така її організація, яка на основі застосування новітніх наукових досягнень дозволить

здійснювати підготовку до професійної діяльності на високому фаховому рівні [109].

Метою Концепції педагогічної освіти є випереджаюча її модернізація для створення бази підготовки педагогічних працівників нової генерації та забезпечення умов для становлення і професійного та особистісного розвитку педагогів, які стануть ключовою умовою впровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року [224; 184].

Усі здобувачі освіти мають отримати доступ до найсучасніших знань, які можуть бути опановані ними на відповідних освітніх рівнях, та за допомогою нових освітніх технологій [224].

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

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

Технологія в педагогічних дослідженнях має різні визначення. Виходячи з етимології (з грец. *techne* – мистецтво, майстерність, уміння і *logos* – слово, учіння) та проаналізувавши різні словники, з'ясували, що це: а) сукупність способів переробки матеріалів, виготовлення виробів, надання послуг; процеси,

що супроводять ці види робіт [248, с. 573]; б) практичне застосування знань і використання методів у виробничій діяльності [24].

Термін «технологія» набув поширення в минулому столітті. Так, у 40-х рр. він пов'язувався із застосуванням нових аудіовізуальних засобів навчання, у 60-70-х рр. розглядався під кутом зору програмного навчання та використання обчислювальної техніки, у 80-х роках – із створенням авторських концепцій учителями-новаторами (Ш. Амонашвілі, І. Волков, Є. Ільїн, С. Лисенкова, В. Шаталов та ін.) на основі впровадження в освітній процес ідей педагогіки співробітництва [259].

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

Останнім часом зміст поняття «технологія» значно розширився і його стали паралельно вживати з термінами «педагогічна технологія», «навчальна технологія», «технологія навчання», які активно використовуються дослідниками проблем організації процесу навчання (В. Беспалько [12], І. Богданова [18], В. Бондар [19], Н. Глузман [38], В. Євдокимов [62], Л. Коваль [94], О. Комар [103], Т. Назарова [163], О. Пехота [211], І. Прокопенко [224], Г. Селевко [238], С. Сисоєва [243], С. Стрілець [256], Д. Чернілевський [289] та ін.).

Загальноприйнятим є визначення педагогічної технології як «сукупності взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого впливу на формування особистості з заданими якостями», що забезпечують «досягнення бажаного педагогічного ефекту в освітньому процесі» [12].

Уміла реалізація педагогічних технологій під час професійної підготовки майбутніх фахівців – це своєрідний зразок стратегії й тактики дидактичного вибору, який допоможе швидше оволодіти основами педагогічної майстерності, знайти свій стиль роботи [225].

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

Аналіз наукових розробок (К. Баханов [9], С. Гончаренко [39], Л. Коваль [94], Т. Назарова [163], О. Пехота [211], І. Смолюк [250], П. Сікорський [244], Д. Чернілевський [289] та ін.) дозволяє стверджувати, що термін «технологія навчання» є дещо вузьким, ніж поняття «навчальна технологія».

Досліджуючи спеціально проблему технологізації освітнього процесу, Л. Коваль стверджує, що навчальну технологію доцільно розглядати як «упорядковану сукупність дій педагога, послідовність яких забезпечує управління продуктивною навчально-пізнавальною діяльністю учнів з метою набуття ними міжпредметних і предметних навчальних компетентностей» [94].

Співзвучним є визначення навчальної технології, дане П. Сікорським. Він вважає її цілісним алгоритмом організації ефективного засвоєння знань, умінь та навичок, що, по-перше, характеризується оптимальною комбінацією основних навчальних компонентів (зміст, прийоми і методи, форми і засоби) з урахуванням вимог наукової організації праці, збереженням і зміцненням здоров'я суб'єктів навчання і, по-друге, забезпечує досягнення запланованих освітніх результатів [244, с. 231].

Цілком погоджуємося з думкою Т. Назарової, яка однією з перших переконливо довела: технологія навчання відображає процес засвоєння конкретного навчального матеріалу в межах теми, питання, що забезпечує його високоефективність [163, с. 23].

К. Баханов вважає, що термін «технологія навчання» вживається стосовно освітнього процесу та розглядається як сукупність науково обґрунтованих прийомів педагогічного впливу на особистість, а сам вплив – навчальними цілями та обставинами, специфікою ситуативних умов [9].

Серед провідних ознак технології навчання І. Смолюк називає: «діагностичне цілеутворення, результативність, здатність до алгоритмування та

проектування, цілісність, керованість, візуалізацію, здатність до корекції, економічність» [250]. Діагностичне цілеутворення та результативність передбачають наявність мети, намагання досягти запланованого результату. Алгоритмування завдань, що проектуються, та їх цілісність засновані на ідеї відтворюваності педагогічного процесу. Коригування означає наявність швидкого зворотного зв'язку між студентами і викладачем. Візуалізація – це застосування аудіо- та відеоапаратури, комп'ютерів, використання розроблених наочних посібників.

Творчі задуми, нові технології навчання, на думку В. Бондаря, можуть розробляти лише професійно підготовлені педагоги, які володіють програмним матеріалом, закономірностями освітньо-виховних процесів, методикою, психологією педагогічної взаємодії, здатні діагностувати й коригувати впливи навчання на особистість [19, с. 177].

Використання інноваційних технологій навчання у вищій школі, як зазначає В. Стрельников, дозволяє уникнути багатьох недоліків, пов'язаних із пасивністю студентів та часто формальним характером знань як наслідок недостатнього впливу на їх практико-перетворювальну сферу особистості. Інноваційні моделі сприяють набуттю досвіду розв'язання професійних проблем, здатності до рефлексії, продуктивного професійного спілкування, трансформації засвоєних знань у внутрішній план дій [254].

Технології навчання, виникаючи на різних етапах еволюції, ураховують усе цінне з попередніх дидактичних систем, залежать від того, на якому етапі педагог застосовуватиме ту чи іншу технологію. Тобто, у загальнонауковому розумінні «...технології можуть удосконалюватися на основі нових теорій і практики» [19, с. 46].

Успішне оволодіння сучасними технологіями навчання, зокрема тими, які моделюють контекст майбутньої професійної діяльності фахівців початкової освіти, на думку С. Стрілець, допоможе їм органічно розпочати практичне застосування наукових знань у процесі самостійної педагогічної праці [255, с. 85].

У процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з початкової освіти актуальним є створення квазіпрофесійної діяльності на основі застосування інформаційно-комунікаційних технологій, як зазначає В. Коткова. Адже в умовах інформатизації та комунікації педагог повинен орієнтуватися в численних змінних потоках інформації, критично ставитись до неї, мати змогу створювати, обробляти та передавати необхідну інформацію, постійно самовдосконалюватись в особистісному та професійному плані до вимог розвитку суспільства. Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій, як стверджує автор, не лише оптимізує процес навчання студентів, а й створює можливості для реалізації компетентнісного підходу [115, с. 43].

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

Аналіз наукових досліджень щодо проблематики контекстного навчання А. Вербицький, С. Качалова (особливості навчально-виховного процесу контекстного типу) [26; 84]; Н. Лаврентьева (форми і методи навчання контекстного типу) [130]; Є. Ширшова, О. Чурбанова (педагогічна технологія контекстного типу) [293]; М. Ільзова (ситуаційно-контекстний підхід до навчання студентів вищих навчальних закладів) [78]; В. Желанова (технологія контекстного навчання у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи) [66] та ін. дозволяє з'ясувати значення поняття «технологія контекстного навчання» в науковому дискурсі.

Ідея розробки концепції контекстного навчання належить А. Вербицькому (1981). Здійснивши глибокий аналіз основних тенденцій розвитку професійної освіти, він дійшов висновку: в освіті домінує авторитарний стиль педагогічної взаємодії, де студент є «об'єктом» навчальних впливів; не забезпечуються умови для розвитку активної позиції студента в навчально-пізнавальній діяльності, а отже, ускладнюються процеси його професійного самовизначення [229].

У своїх дослідженнях А. Вербицький використовує поняття «знаково-контекстне навчання». Розмежовуючи терміни «інформація» й «знання», він визначає інформацію в навчанні як певну знакову систему, що існує об'єктивно, незалежно від людини. Через знаки-замінники на понятійному рівні студент може економно й швидко освоїти професійну реальність. Учений обґрунтовує положення, що інформація отримує статус знання тільки за умови створення ситуацій майбутньої професійної діяльності [28, с. 32].

Окрім того, вчений стверджує: щоб бути теоретично й практично компетентним, студенту необхідно зробити подвійні розумові перетворення – від знака до думки, а від неї – до дії, вчинку. Перехід від інформації до її використання опосередковується думкою, що і робить цю інформацію знанням [28, с. 37].

Дослідження проблем контекстного навчання було актуальним і для зарубіжного досвіду. Зокрема, у США вийшла книга Елейн Джонсон «Контекстне викладання й учіння» [301], у якій розглянуто історію контекстного навчання як вагомого напрямку освіти, його становлення, наведено приклади практичного впровадження в освітніх закладах. У системі контекстного навчання Е. Джонсон виокремлює 8 компонентів: 1) установлення смислових зв'язків; 2) виконання значущої роботи; 3) навчання, що саморегулюється; 4) співпраця в навчанні; 5) критичне й творче мислення; 6) виховання особистості; 7) досягнення високих результатів; 8) адекватна оцінка. При цьому дослідниця зауважує, що процес аналізу проблем, здійснення певного вибору, знаходження необхідної інформації, обґрунтування висновків тощо, як правило, пов'язаний з контекстом певних життєвих ситуацій і в цілому надає навчанню смислоутворювального характеру.

Різноманітні психолого-педагогічні інтерпретації проблеми контекстного навчання висвітлюються в дослідженнях Н. Бакшаєвої [4], Ю. Верхової [29], Т. Дубовицької [57], В. Желанової [66], Н. Жукової [69] та ін.).

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

Авторка розуміє антиципацію як здатність діяти й приймати рішення з певним просторово-часовим випередженням щодо очікуваних майбутніх подій, а рефлексію – як здатність особистості до самоаналізу, самоусвідомлення. При цьому вчена розглядає зазначені феномени в єдності й обґрунтовує інтегральну цілісність рефлексивно-антиципаційних процесів як єдиного механізму регуляції мислення в контекстному навчанні [69].

Різні смислові аспекти контекстного навчання, а саме ціннісно-смислову рефлексію розглянуто в дослідженні Ю. Верхової як доцільне використання синтезу міждисциплінарної навчальної інформації в реалізації внутрішньої активності особистості щодо знаходження смислів майбутньої професії [29].

Система термінів технології контекстного навчання, розроблена В. Желановою, складається з трьох підсистем, а саме: термінів, що характеризують теоретико-методологічні аспекти контекстного навчання; термінів, пов'язаних з психологічними основами контекстного навчання; термінів, які визначають практичний аспект застосування технології контекстного навчання. Логіка такої диференціації підсистем відповідає рівням методології наукового пізнання: філософському, загальнопедагогічному, методичному й технологічному [66, с. 305].

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

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

- у становленні соціальної зрілості: відсутність цілеспрямованого розвитку соціально-моральних і громадянських якостей [33, с. 37].

Серед переваг технології контекстного навчання М. Жалдак і О. Хомік називають такі: діяльнісна позиція студента; засвоєння знань у процесі аналізу та розв'язання спеціально змодельованих викладачем професійних ситуацій, що стимулює розвиток пізнавальної та професійної мотивації, формування особистісного смислу навчання; поєднання індивідуальних і колективних форм роботи; набуття досвіду використання навчальної інформації як засобу регуляції своєї діяльності, що забезпечує її перетворення в особистісні смисли; центрованість освітнього процесу на особистість та індивідуальність майбутнього фахівця, що складає реальну «гуманізацію освіти»; інтеграція навчальної, наукової й професійної діяльності студентів; забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії [64].

Для реалізації технології контекстного навчання С. Скворцова пропонує впроваджувати активні форми організації навчальної діяльності студентів у вищій школі, зокрема проблемні лекції, за допомогою яких формується предметний контекст діяльності; практичні заняття з елементами дискусії, рольових та імітаційних ігор, моделювання майбутньої професійної діяльності, аналіз конкретних професійних ситуацій, що складає основу квазіпрофесійної діяльності [245, с. 89].

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

- визначення концептуальних положень і сутності контекстного навчання (А. Вербицький [26; 27], В. Калашников [81], Н. Лаврентьева [130], М. Левківський [133] та ін.);

- характеристика психологічних основ контекстного навчання (Т. Дубовицька [57], І. Жукова [68] та ін.);

- реалізація компетентнісного підходу в системі контекстного навчання майбутнього фахівця (А. Вербицький, О. Єрмакова [27], І. Жукова [68], С. Скворцова [245], В. Тєніщева [266] та ін.);

- формування ціннісно-мотиваційної сфери особистості майбутнього фахівця в процесі контекстного навчання (Н. Бакшаєва [4], А. Вербицький [26] та ін.);

- організаційні форми контекстного навчання (А. Вербицький [26], О. Ларіонова [131] та ін.);

- технологія контекстного навчання в практиці професійної підготовки фахівців (В. Желанова [66], С. Качалова [84] та ін.);

- система навчальної взаємодії та спілкування студентів у контекстному навчанні (А. Вербицький [26]); реалізації контекстного підходу в процесі мовної освіти: рідної та іноземної (М. Макарченко [143], В. Тєніщева [266] та ін.);

- упровадження контекстного підходу в систему фахової підготовки майбутніх учителів природничо-наукових дисциплін (О. Ларіонова [131], М. Макарченко [143] та ін.);

- виховний потенціал контекстного навчання (Л. Бурдейна [23], А. Вербицький, О. Єрмакова [27] та ін.).

Окремі питання впровадження технології контекстного навчання висвітлюються в дослідженнях таких науковців: Г. Барська – використання контекстного навчання в процесі професійної освіти майбутніх правознавців [7]; В. Іщук – проектування професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання на засадах контекстного навчання [80]; В. Коткова – формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкової школи в квазіпрофесійній діяльності [115]; І. Марчук – формування професійних якостей майбутнього соціолога у процесі контекстного навчання [150] та ін.

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

впровадження алгоритмізованої послідовності певних дій, спрямованих на відтворення в процесі фахової підготовки майбутніх фахівців предметного і соціального контекстів майбутньої професійної діяльності.

Щоб довести значущість застосування технології контекстного навчання в процесі підготовки магістрів початкової освіти як мета-технології їх професійної діяльності, спробуємо встановити взаємозв'язок технології контекстного навчання з іншим, про що свідчать ґрунтовні наукові праці К. Баханова [9], І. Богданова [18], П. Гусака [46], Н. Дем'яненко [47], О. Євдокимова [62], В. Желанової [66], Л. Коваль [95], О. Комар [103], І. Прокопенко [224], С. Скворцової [245], І. Смолюк [250], С. Стрілець [255], О. Ткаченко [270] та ін.

Апелюючи до поглядів О. Комар [103], І. Осадченко [194], О. Пометун [215], О. Шевченко [292] та ін., доведемо взаємозв'язок між технологіями контекстного навчання та інтерактивного.

Визначення самого терміна «інтерактивні технології» (англ. interact, де inter – взаємний і act – діяти) – здатний до взаємодії, діалогу) є предметом уваги багатьох учених (О. Комар [103], О. Пометун [215], Г. Селевко [238], О. Шевченко [292] та ін.). Використання інтерактивних технологій у системі вищої школи досліджували В. Євдокимов [62], Н. Глузман [38], Л. Коваль [94], А. Панченко [200], І. Прокопенко [224] та ін.

Інтерактивне навчання, як стверджує О. Пометун, – це специфічна форма організації пізнавальної діяльності, яка має передбачувану мету – чітко спланований очікуваний результат. Учена запропонувала класифікацію інтерактивних технологій: кооперативна (групова) навчальна діяльність (два-чотири-всі разом, карусель, акваріум, робота в малих групах); фронтальна (мікрофон, мозковий штурм, навчаючи-вчуся, ажурна пилка, case-метод, дерево рішень); навчання в грі (дидактична гра, рольова гра); навчання в дискусії (метод прес, обери позицію, зміни позицію, безперервна шкала думок, дискусія, дискусія в стилі телевізійного ток-шоу, дебати) [215, с. 33].

Дослідниця проблем інтерактивного навчання О. Комар зазначає, що на практиці воно реалізується як особлива педагогічна технологія з усіма характерними для цього феномена ознаками і постає в сукупності способів (методів, форм, прийомів, операцій, вправ) педагогічної взаємодії, передбачаючи певний результат. Під технологією інтерактивного навчання авторка розуміє таку організацію освітнього процесу, за якої кожен студент бере участь у колективному взаємодоповнювальному процесі навчального пізнання, заснованому на взаємодії та спілкуванні всіх його учасників [103].

Застосування інтерактивної технології навчання в процесі професійної підготовки розглядають І. Прокопенко, В. Євдокимов, акцентуючи увагу на тому, що вона забезпечує таку організацію освітнього процесу майбутніх фахівців, де на основі створення педагогічних ситуацій відбувається постійна активна взаємодія студентів і викладачів, а також студентів між собою. Крім того, оволодіння інтерактивними технологіями (навчальними, навчально-діловими, імітаційними, рольовими іграми, дискусіями; моделюванням педагогічних ситуацій, «інтелектуальним штурмом» тощо) – вирішальна умова реалізації контекстного навчання в професійній підготовці [224, с. 111].

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

Наукового підтвердження потребує встановлення дидактичної взаємозалежності технології контекстного та ситуаційного навчання. Аналіз психолого-педагогічної літератури (С. Гончаренко [39], І. Осадченко [194], О. Пометун [215], В. Радул [231] та ін.) дозволяє з'ясувати сутність технології ситуаційного навчання.

У педагогічній літературі поняття «метод ситуаційного навчання» (по-іншому метод «case-study», з англ. «case» – випадок, а «case-study» – навчальний випадок) ототожнюється О. Пометун [215], І. Осадченко [194] та ін. із поняттями: ситуаційний метод навчання, метод конкретних ситуацій, метод аналізу ситуацій, ситуаційний аналіз, технологія ситуаційного навчання.

Зокрема, О. Пометун стверджує, що під час застосування технології ситуаційного навчання є можливість для кожного студента отримати зворотній зв'язок – реакцію інших на свої дії (адже можливі різні варіанти розв'язання педагогічної ситуації), а також відрефлексіювати прийняте рішення. Завдання педагога – лише спонукати студентів до самостійної рефлексії здійсненої роботи. Надзвичайно важливим за умови ситуаційного навчання є компетентність самого викладача та специфіка взаємодії обох суб'єктів навчання: студента та викладача. Ефективність технології ситуаційного навчання, на думку дослідниці, полягає в тому, що вона може забезпечити тісний зв'язок теорії з практикою завдяки аналізу та розв'язанню різноманітних професійних педагогічних проблем практичного характеру за короткий час [215, с. 102].

Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, як стверджує розробниця концептуальних положень технології ситуаційного навчання І. Осадченко, доцільно здійснювати на основі його ефективного впровадження, оскільки це дозволить сформувати здатність до конкурентоспроможності, уміння вирішувати конфлікти в умовах командної роботи. Технологію ситуаційного навчання дослідниця розглядає як спеціально організоване квазіпрофесійне навчання, в основі якого лежить аналіз конкретної педагогічної ситуації (ситуативного завдання, задачі, проблеми тощо) як основної дидактичної одиниці шляхом застосування традиційних та інтерактивних методів навчання. Технологія ситуаційного навчання спрямована на активізацію самостійної діяльності студентів, завдяки чому відбувається творче оволодіння професійними знаннями, навичками, уміннями, а зона найближчого розвитку студентів розширюється до конкретних проблемних ситуацій [194].

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

Суттєво для нашого дослідження з'ясувати різні аспекти реалізації технології контекстного навчання в магістратурі (Г. Барська [7], Н. Бекузарова [10], Н. Дем'яненко [47], Т. Дубовицька [57], В. Калашников [81], М. Левківський [133], О. Ткаченко [270] та ін.).

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

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

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

Соціальна навчальна модель передбачає спільну творчу діяльність студентів у процесі розв'язання спланованої викладачем проблемної ситуації [270, с. 160].

У свою чергу Н. Дем'яненко теоретично обґрунтовує контекстно-професійну практико орієнтовану модель навчання в магістратурі, що передбачає організацію квазіпрофесійної діяльності, міждисциплінарну взаємодію, надання можливостей для саморозвитку і самореалізації особистості студента, створення

додаткових організаційно-педагогічних умов, спрямованих на посилення мотивації студентів до навчання (кредитно-трансферна система, елективні курси, метод проектів тощо). Відповідно, створюється інтегративний образ випускника закладу вищої освіти, де мета, зміст і результати навчання сприймаються комплексно з урахуванням змін у професійній діяльності та спрямовані на формування широкої соціально-професійної компетентності. Остання включає не лише кваліфікацію, що визначається системою набутих знань і вмінь, але й базові особистісні якості, а також універсальні вміння й здібності, які характеризуються більш широкою сферою застосування [47].

У підготовці магістрів, як переконує О. Ковальчук, головними є ідеї формування активної професійної позиції, що в подальшому визначає їх життєтворчість [100].

Своє бачення технології контекстного навчання як мета технології організації дидакалогічної підготовки студентів у вищій педагогічній школі пропонує Н. Гузій, яка ґрунтується на вдалому поєднанні репродуктивного та творчого навчання [42, с. 364].

Використання технології контекстного навчання як інструменту організації освітньої діяльності в магістратурі запропонувала Т. Дубовицька, а саме: розширення, взаємозв'язку, варіативності професійного контексту, що забезпечує багатовимірність сприйняття явища [57]. В. Калашников доповнив цей перелік іншими положеннями: 1) контекстна зумовленість, що передбачає здатність аналізувати явище; 2) системність контексту, яка поєднує структурне й функціональне моделювання; 3) доповнюваність контекстів, або евристична контекстуальність, що є проекцією одного об'єкта в різних контекстах [81, с. 93].

Досліджуючи проблему контекстного навчання в педагогічній магістратурі Н. Дем'яненко розглядає його теоретичні та практичні засади: психолого-педагогічне забезпечення особистісного включення студента в навчальну діяльність; послідовне моделювання цілісного змісту, форм і прийомів навчальної діяльності студентів; проблемність змісту навчання в ході його розгортання в

освітньому процесі; суб'єктність відносин «викладач-студент», «студент-студент»; поєднання нових і традиційних педагогічних технологій; відкритість навчання тощо [48, с. 12].

Крім того, важливим для відтворення предметного і соціального контекстів професійної діяльності Н. Дем'яненко вважає можливості змістової реалізації компетентнісного підходу, оскільки його впровадження забезпечує системність і міжпредметність знань, динамічність процесу навчання студентів [48, с. 13].

Реалізацію компетентнісного підходу на другому рівні здобувачів вищої освіти Н. Бекузарова пов'язує з упровадженням технології контекстного навчання, перевагами якого є: 1) формування магістрантами індивідуальних маршрутів, які найбільш повно відповідають їхнім особистісно-професійним потребам; 2) розвиток суб'єкт-суб'єктних відносин «викладач-студент» в освітньому середовищі контекстного типу на рівні співтворчості; 3) створення умов для успішного інтегрування випускника в сучасну систему професійних відносин, а також для підвищення його конкурентоспроможності на ринку педагогічної праці; 4) становлення суб'єктної позиції магістранта, яка дає змогу набувати гнучкості мислення й поведінки, самостійності, здатності до рефлексивної діяльності тощо [10, с. 113].

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

- забезпечувати змістовно-контекстне відображення педагогічної діяльності;
- поєднувати різноманітні форми та методи навчання з урахуванням дидактичних і психологічних принципів;
- реалізовувати різні типи зв'язків між формами навчання;
- забезпечувати зростання складності змісту та форм навчання, що є основою реалізації цілісного освітнього процесу [33].

О. Гура зазначає, що науково-методичне забезпечення професійної підготовки викладачів у закладах вищої освіти буде більш досконалим на основі використання технології контекстного навчання (організаційно-діяльнісна гра,

тренінг, виконання практико-орієнтованих завдань тощо); інтерактивних мультимедійних засобів, які забезпечують самостійну роботу магістрантів; педагогічного супроводу, що передбачає підтримку професійного становлення та розвитку особистості [43].

На важливість моделювання майбутньої професійної діяльності на засадах контекстного підходу наголошує С. Вітвицька, обґрунтовуючи це тим, що такий процес забезпечує орієнтацію студента на цілісний зміст підготовки, відображаючи виконання обов'язків педагога (система професійних проблем, завдань, функцій тощо). У докторському дослідженні подаються беззаперечні результати апробації контекстно-модульної технології навчання в професійній підготовці магістрів [30].

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

- принцип проблемності (подання лекційного матеріалу у формі проблемних ситуацій і залучення слухачів до спільного аналізу і пошуку рішень);
- принцип ігрової діяльності (використання ігрової діяльності за допомогою ігрових процедур: розігрування ролей, «мозкової атаки», бліц ігри, ділові ігри тощо);
- принцип діалогічного спілкування (використання певних методичних прийомів залучення слухачів до спілкування, яке відбувається у формі зовнішнього та внутрішнього діалогів;

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

- принцип двоплановості (впровадження в лекцію ігрових елементів: перший – умовний, ігровий; другий – реальний, спрямований на формування та розвиток здібностей і навичок за спеціальністю) [30].

Досліджуючи особливості застосування технології контекстного навчання під час педагогічної практики, Л. Драгієва зазначає, що такий процес передбачає рух знань магістранта від текстових знакових систем з їх переважно вербалізованими засобами пізнання до співвідношення цієї інформації з ситуаціями майбутньої професійної діяльності та перетворення набутих знань у смисли, які забезпечують його особистісну включеність у вирішення квазіпрофесійних завдань. Вочевидь, із застосуванням навчальної інформації відбувається суб'єктивне її проживання магістром у формах професійної поведінки, одиницею якої виступає предметна дія, що й забезпечує досягнення практично корисного ефекту [54].

Під час упровадження технології контекстного навчання мислення педагога наповнюється специфічним предметним змістом, оскільки задачі, на вирішення яких воно спрямоване, потребують застосування нетрадиційних підходів, творчих методів і прийомів. Тому педагогічне мислення визначається як особливий тип професійного, якому притаманні загальні й специфічні властивості: здатність використовувати педагогічні ідеї в реальних ситуаціях діяльності; уміння бачити в конкретному явищі його загальну педагогічну суть; можливість успішно вирішувати нові педагогічні задачі й протиріччя; розуміти, аналізувати й порівнювати явища педагогічної дійсності [255].

Таким чином, сформулюємо базове поняття дослідження «підготовка магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання» – це процес, спрямований на формування в магістрів початкової освіти (майбутніх викладачів педагогіки та методики початкового навчання) нового педагогічного

мислення як інтегрованого утворення, в основі якого є здатність прогнозувати, планувати та моделювати практико-орієнтоване навчання студентів.

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

1.3. Сучасний вектор розвитку професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи

До стратегічних завдань удосконалення процесу підготовки здобувачів другого рівня вищої освіти на етапі її реформування в реаліях глобалізаційного суспільства відносимо формування компетентних магістрів початкової освіти, здатних працювати в освітньому середовищі, яке постійно змінюється; готових реагувати на нестандартні ситуації та приймати відповідні рішення; зорієнтованих на професійну мобільність, активне впровадження інноваційних технологій у майбутній педагогічній діяльності.

Навчання в магістратурі здійснюється на підставі нормативно-правових документів України, що відповідають європейським та світовим вимогам вищої освіти: Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту) (1998); Лист Міністерства освіти і науки «Про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)» (2001); Наказ Міністерства освіти і науки «Щодо Положення про організацію наукової, науково-технічної діяльності у вищих навчальних закладах III та IV рівнів акредитації» (2006); Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра» (2010); Постанова Кабінету Міністрів України «Про

затвердження Національної рамки кваліфікацій» (2011), Закон України «Про вищу освіту» (2014), Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» (2015); Закон України «Про освіту» (2017) тощо. Аналіз зазначених документів переконливо доводить, центральний орган виконавчої влади у сфері освіти і науки спрямовує зусилля на модернізацію змісту вищої освіти, зокрема впровадження Національної рамки кваліфікацій, приведення рівнів та ступенів освіти у відповідність з її кваліфікаційними рівнями; утворення Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО), уповноваженого на реалізацію державної політики у цій сфері; підготовка здобувачів вищої освіти всіх рівнів і ступенів за спеціальностями; розробка Стандартів вищої освіти, що визначає вимоги до компетентності майбутнього фахівця, та стандарту освітньої діяльності як сукупності мінімальних вимог до кадрового, навчально-методичного, матеріально-технічного та інформаційного забезпечення освітнього процесу; уведення нових підходів до механізму формування, місця і ролі науково-методичних комісій як структур, відповідальних за розроблення освітніх стандартів [208].

Сучасне суспільство гостро потребує високоінтелектуальних конкурентоздатних науково-педагогічних кадрів з інноваційним мисленням, орієнтованим на глобалізаційні цінності в освіті, готових прийняти ідеї саморозвитку та навчання впродовж життя як системоутворювальних для професійного самовизначення. На підтвердження зазначеного наводимо думку українських учених С. Сисоєвої, Н. Батечко: «Інтелект нації формують висококваліфіковані фахівці нової генерації, які володіють потужним інтелектуальним потенціалом, професійними компетенціями. Таких фахівців може виховувати лише система вищої освіти, орієнтована на новітні технології» [242].

Вивчаючи проблеми професійної підготовки магістрів, Н. Батечко характеризує їх як інтелектуальний потенціал нації, здатний до глобального

мислення, цілісного світобачення, усвідомлення пріоритетної ролі освіти в подоланні культурної кризи цивілізаційного виміру, аналітичного вивчення та порівняння світових освітніх реалій та тенденцій розвитку, що загалом зможе забезпечити виховання студентської молоді в руслі сучасного розвитку інформаційного суспільства, духовних та культурних надбань українського народу. Серед пріоритетів магістерської підготовки в системі професійної освіти в Україні вчена називає такі: взаємозв'язок фундаментальної та практичної підготовки, адаптованість магістерських програм до вимог ринку праці та постійне їх оновлення [8, с. 143].

Розглядаючи теоретичні та методичні засади модернізації професійної підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури, В. Кравченко пріоритетом вбачає оновлення її цілей та змісту, переорієнтацію форм і методів організації на засадах гуманістичної людиноцентричної парадигми з опертям на національні освітні традиції та позитивний зарубіжний досвід, який може бути адаптований до українського менталітету, сучасних вимог суспільства й особистісних потреб магістрів. Учений переконує, що сучасний викладач має володіти високим рівнем професійної компетентності та фахової культури; психологією спілкування, хоча б однією іноземною мовою; бути комунікабельним, мобільним, ерудованим, доброзичливим, ввічливим тощо [117, с. 97].

Досліджуючи особливості проблеми підготовки магістрів початкової освіти, слід зазначити, що тривалий час взагалі не було документів державного зразка, які б засвідчували фах «викладач вищого навчального закладу», що по суті не давало права викладачам здійснювати науково-педагогічну діяльність. Крім того, не були розроблені вимоги до спеціальних знань, умінь і способів діяльності викладача вищої школи; не визначені групи спеціальностей; не було спеціальних навчальних підрозділів, що забезпечували б цю підготовку [102].

Підготовка магістрів – майбутніх викладачів вищої школи – розпочалася в Україні у зв'язку з входженням до європейського освітнього простору,

приєднанням до Болонського процесу та переходом до ступеневої освіти [71], що стало фіксуватися в дипломах державного зразка. До цього науково-педагогічних працівників готували в аспірантурах та докторантурах.

На вимогу часу у вітчизняних наукових дослідженнях (Н. Батечко [8], С. Вітвицька [30], В. Кравченко [117], З. Слєпкань [247] та ін.) щодо підготовки викладачів почали розроблятися концепції та моделі, які базувалися на таких ідеях: фундаменталізації та «педагогізації» предметної підготовки; професійної спрямованості методичної підготовки; підвищення науково-теоретичного і практичного рівня підготовки магістрів; реалізації особистісно-діяльнісного підходу; упровадження сучасних педагогічних та інформаційних технологій навчання тощо [247].

Якісна ступенева підготовка у вищій школі потребувала розробки принципово нових підходів, змісту, методів та форм навчання магістрів [30, с. 250], зокрема досліджувався історичний аналіз становлення вищої освіти (С. Вітвицька [31]); організація фахової підготовки магістрів (Н. Батечко [8], Л. Коваль [95], В. Осадчий [195] та ін.); розвиток професіоналізму викладача вищої школи (Н. Гузій [41], О. Дубанесюк [55], В. Лозова [164], М. Супрун [258], Л. Хоружа [283], Д. Чернілевський [289] та ін.); формування педагогічної культури майбутнього викладача вищої школи в умовах магістратури (В. Гриньова [40], І. Пальшкова [199], О. Цюняк [287], С. Чорна [290] та ін.) тощо.

Аналіз упровадження ступеневої підготовки у педагогічних закладах вищої освіти України дозволяє виділити загальні підходи в реалізації магістерських програм, зокрема:

- орієнтація на бакалаврський рівень підготовки;
- варіативність, гнучкість і мобільність магістерської освіти, урахування сучасних соціально-економічних тенденцій та регіональних потреб;
- науково-педагогічне спрямування та індивідуальний підхід в організації освітнього процесу [255].

Вивчаючи підготовку педагога вищої школи, В. Осадчий виділяє її декілька етапів: загальнокультурний допрофесійний (середня школа), загальний професійний (заклади вищої освіти), професійно-науковий (магістратура, коли відбувається вузька спеціалізація з педагогіки), науковий (аспірантура та докторантура, де готують кадри найвищої кваліфікації) [195, с. 123].

Під час підготовки здобувачів другого рівня вищої освіти особлива увага звертається на організацію самостійної роботи, яка має будуватися на основі постійного зворотного зв'язку й контролюватися викладачем, кафедрою. Вони можуть відшукати в бібліотеці, за допомогою світової мережі Інтернет та інформаційних фондів необхідні навчальні матеріали, опрацювати їх, підготувати реферативний огляд тощо [242].

Фахова підготовка магістрів передбачає включення в навчальні плани значної кількості курсів за вибором: вибором навчального закладу та студента. Зміст фахової підготовки магістрів визначається з урахуванням здійснення ним виробничих функцій: магістр-викладач, магістр-дослідник [42, с. 75].

Під час магістерської підготовки у закладі вищої освіти виокремлюють дослідницьку складову, що вимагає відповідного змістового наповнення освітніх програм, форм і методів організації освітнього процесу:

- знання сучасних парадигм у предметній галузі науки та орієнтирів розвитку педагогічної освіти;
- засвоєння форм, методів та прийомів проведення наукових досліджень за результатами практичної діяльності;
- вміння використовувати експериментальні та теоретичні методи дослідження в професійній діяльності;
- вміння адаптувати сучасні досягнення науки і наукомістких технологій до освітнього процесу тощо [299].

Метою формування основ професіоналізму викладача ЗВО має стати такий рівень його підготовки, який забезпечує гармонійне поєднання професіоналізму, духовності, розвиток відповідно до національних та загальнолюдських цінностей.

Побудова освітнього процесу, який сприяє розвитку професійних і моральних якостей викладачів, розкриттю творчого потенціалу його особистості, характеризується постійним оновленням змісту навчальних дисциплін, упровадженням інноваційних педагогічних технологій тощо [258, с. 78].

У контексті реалізації компетентнісного підходу Л. Воротняк досліджує особливості формування полікультурної компетенції магістрів, метою якої є становлення високоосвіченої особистості, здатної до творчої діяльності, готової до самореалізації та самовизначення в професійній, суспільній і особистій сферах життєдіяльності, вільної від негативних етнокультурних стереотипів, з позицією громадянина світу, члена світового співтовариства, з почуттям загальнолюдської відповідальності за долю нашої планети. Серед умов, що мають сприяти формуванню полікультурної компетентності магістрів, науковець називає такі: удосконалення навчально-методичного забезпечення, урахування особливостей позааудиторної міжкультурної комунікації, соціально-педагогічна адаптація індивідуальних особистісних потреб тощо [34, с. 49].

Стрижнем у підготовці магістрів, на думку С. Вітвицької, є формування здатності їх до інноваційної педагогічної діяльності, яке дослідниця розглядає як складне, багатокомпонентне утворення, що має динамічну структуру і включає професійну спрямованість, розвинені педагогічні здібності, систему наукових знань, умінь і навичок, компетентностей і компетенцій [30].

Отже, проаналізувавши нормативно-правове забезпечення магістратури в Україні загалом, наукові дослідження з проблеми професійного становлення здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти, можна зробити висновок, що вони мають оволодіти поглибленими знаннями з обраної спеціальності, вміннями інноваційного характеру, новим педагогічним мисленням, орієнтованим на глобалізаційні цінності в освіті, навичками науково-дослідної (творчої) роботи, набути певного досвіду застосовувати фахові компетентності для вирішення завдань у майбутній професійній діяльності, а також професійного саморозвитку та самовдосконалення. Не є винятком і здобувачі другого рівня вищої освіти зі

спеціальності «Початкова освіта», тобто майбутні викладачі педагогіки та методик початкового навчання.

До прийняття Закону України «Про вищу освіту» (2014) центральний орган виконавчої влади у сфері освіти і науки для якісної підготовки здобувачів другого рівня вищої освіти зі спеціальності «Початкова освіта» вимагав розробки стандартів вищої освіти, які склалися з освітньо-кваліфікаційної характеристики, освітньо-професійної програми та засобів діагностики якості освіти [71].

Освітньо-кваліфікаційна характеристика визначала цілі професійної підготовки випускника закладу вищої освіти, його компетентності, систему виробничих функцій і типових завдань діяльності та умінь для їх реалізації.

Освітньо-професійна програма встановлювала нормативний зміст підготовки кадрів з вищою освітою та нормативний термін навчання за певним напрямом (спеціальністю) відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня, перелік навчальних дисциплін, обсяг часу, відведеного для їх вивчення, форми підсумкового контролю [71].

Варто зазначити, що й дотепер триває процес створення Державного стандарту для здобувачів другого рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта. Проте на сучасному етапі цей процес відбувається на якісно іншому рівні, оскільки здійснюється активне реформування вищої освіти, де провідну роль відіграє Міністерство освіти і науки України, зокрема імплементація Законів «Про вищу освіту» (2014) [71], «Про освіту» (2017) [72], автономія закладів вищої освіти, запровадження пілотних проектів «Нова українська школа» тощо.

Паралельно зі створенням Державного стандарту (голова – С. Скворцова; робоча група – Л. Бірюк, О. Будник, Н. Ігнатенко, Л. Коваль, О. Красовська, Р. Пріма, В. Шпак) активно здійснюються наукові дослідження (О. Кіліченко [88], Л. Коваль [95], С. Мартиненко [146], О. Матвієнко [152], М. Марусинець [149], Л. Петухова [252], Л. Пермінова [207], С. Стрілець [255], Л. Хоружа [283] та ін.) різних проблем підготовки магістрів початкової освіти. Зокрема, її

загальнопедагогічні та методичні аспекти на засадах реалізації компетентнісного підходу висвітлюються в працях Л. Бірюк [15], В. Денисенко, І. Гриценко [154], А. Крамаренко [120], О. Красовської [122], Л. Пермінової [207], О. Попової [216], С. Скворцової [245], К. Степанюк [253] та ін.; організація освітнього процесу на засадах технологічного підходу (О. Кіліченко [87], Л. Коваль [94], О. Комар [103], Л. Петухова [209], С. Стрілець [256] та ін.); розвиток здатності магістрів початкової освіти до рефлексивної та діагностичної діяльності (С. Мартиненко [146], М. Марусинець [149] та ін.); формування педагогічної культури, етичної компетентності майбутніх фахівців (В. Гриньова [40], І. Пальшкова [199], О. Федій [273], Л. Хоружа [282], І. Шумілова [295] та ін.) тощо.

У контексті професіоналізму викладачів вищої школи, зокрема педагогіки і методик початкового навчання, як стверджує Л. Хоружа, прогрес їхнього розвитку залежить від варіативного та інваріантного в діяльності. Варіативність потребує самовдосконалення, постійного пошуку нових освітніх технологій, використання ресурсного забезпечення: науково-методичного, інформаційного; удосконалення змісту, урахуваючи предметну специфіку. Інваріантність як фундамент варіативності в діяльності викладача передбачає визнання ним загальнолюдських цінностей, принципів і норм академічної етики, творчості і відповідальності, потреби в саморозвитку, що загалом уможлиблює становлення поведінкових, особистісних і когнітивних якостей педагога, ефективну його самореалізацію в професійній діяльності [282, с. 43].

Основним ресурсом удосконалення професійної підготовки майбутніх викладачів, на думку М. Марусинець, є впровадження «інноваційно-рефлексивного підходу», що впливає на розвиток їх рефлексивної позиції щодо самопізнання, складання довгострокових програм професійного зростання, здатність до аналізу прогнозування явищ педагогічної дійсності. Учена стверджує, що важливою в цьому контексті є рефлексія, що передбачає аналіз власних переконань, педагогічних дій, станів. Саморефлексія дозволяє викладачу

усвідомити проблеми, стимулює бажання не тільки змінити ситуацію, а й удосконалити себе. Особливе значення має переосмислення педагогом існуючих у свідомості типових стереотипів на основі професійно-етичних норм і цінностей, тому, що етика є сутнісною стороною свідомості [149].

Інформаційному суспільству необхідні фахівці, що самостійно мислять, здатні до самореалізації, яка базується на об'єктивній самооцінці. Сучасний освітній процес, як стверджують О. Співаковський, Л. Петухова, визначається наявністю трисуб'єктних відносин, які встановлюються між студентом, викладачем та інформаційно-комунікаційним середовищем – сукупністю знанневих, технологічних і ментальних сутностей, що в синхронній інтеграції забезпечують якісне оволодіння системою відповідних компетентностей. Крім того, використання інформаційно-комунікаційних технологій як інтелектуального інструментарію особистості майбутнього фахівця має знайти інтенсивне запровадження в практиці роботи всіх ланок неперервної системи освіти, зокрема в процесі підготовки магістрів початкової освіти [252].

Прогнозуючи стратегію подальших інноваційних змін у професійній підготовці магістрів початкової освіти необхідно передбачити посилення культуротворчої спрямованості освітнього процесу. Саме такий підхід, як зазначає Л. Коваль, має забезпечити бачення перспектив розвитку педагогічної галузі, де головним є здатність до самоосвіти та самовдосконалення, навчатись упродовж життя, спрямованість на кар'єрне зростання, пропагування толерантності в полікультурному середовищі, а також цінностей здорового способу життя [93].

У процесі підготовки магістрів початкової освіти, на думку Г. Тарасенко, важливу роль відведено їх професійному саморозвитку, що включає такі компоненти: цілемотиваційний (забезпечує спрямованість на особистісно-професійні зміни, і перш за все, на формування педагогічної спрямованості); змістовий (передбачає розробку системи особистісно набутих знань щодо механізмів професійно-педагогічної діяльності та саморозвитку: майбутній

педагог має засвоїти систему понять, концепцій, що розкривають сутність особистісно-зорієнтованих технологій, особистісно-професійної рефлексії, отже, продуктом його педагогічної підготовки мають бути персоналізовані педагогічні знання, вміння і навички); операційний (включає систему шляхів, способів, прийомів здійснення педагогічної, науково-дослідницької діяльності та самовдосконалення); інтегративний (передбачає формування вміння проектувати програму самовдосконалення своєї особистості та студента); аксіологічний (включає в себе вміння формувати людські та загальнолюдські цінності); світоглядний (вміння створювати власну педагогічну концепцію) [264, с. 8].

Вивчаючи особливості формування професійного іміджу майбутнього викладача, Т. Довга стверджує, що це інтегральний образ, який поєднує в собі внутрішній світ, зовнішній вигляд та сформовані професійно значущі характеристики. Професійний імідж позитивно впливає на організацію суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу, допомагає викладачеві виконувати функціональні обов'язки й забезпечує індивідуальний стиль його педагогічної діяльності [53].

Розглядаючи формування професійної культури майбутнього магістра початкової освіти О. Цюняк зазначає, що він має бути: науковцем (володіти підходами і методами дослідницької роботи); педагогом (знати, вміти та застосовувати на практиці педагогічну теорію); психологом (знати основи психології, вікові та індивідуальні психологічні особливості вихованців); технологом (володіти методикою і технологією освітнього процесу, втілюючи наукові ідеї в практику); організатором (володіти навичками управління-менеджера для управління академічною групою, студентським колективом); артистом (уміти володіти правильною дикцією, художнім словом) тощо. Тому сьогодні заклад вищої освіти покликаний давати не тільки знання, а й формувати особистість, виховувати такого педагога, який за словами Т. Шевченка був би апостолом правди і науки та уособленням совісті нації [287].

В аспекті професійної підготовки нової генерації педагогічних кадрів зростає науковий і суто практичний інтерес до проблеми формування професійної мобільності педагога, яка стає «ключем» до конкурентоздатності фахівця в галузі початкової освіти. Професійна мобільність детермінує активність, суб'єктивність, творче ставлення до педагогічної діяльності, особистісного розвитку, що сприяє ефективному розв'язанню фахових проблем [218].

Основними вимогами до сучасного викладача педагогіки та методик початкового навчання, на думку І. Гриценко та В. Денисенко, є його фундаментальна підготовка, високий світоглядний і методичний рівень проведення лекцій і семінарських (практичних) занять, інноваційне педагогічне мислення, загальна культура, моральні цінності й гуманістична спрямованість діяльності [154].

Методична підготовка магістрів початкової освіти має сприяти розвитку їх здатності до комунікації (спілкування з колективом і різними категоріями студентів), як зазначає О. Попова. Усвідомлення викладачем унікальності особистісних якостей, зокрема комунікативних можливостей, визначають його творчу індивідуальність, характер стосунків зі студентами [216].

Одним із шляхів організації освітнього процесу в магістратурі, як стверджує О. Кіліченко, є використання навчально-професійних ситуацій, які допомагають сформувати психолого-педагогічні знання, розвинути комунікативні, діагностичні, пізнавальні, аналітичні, прогностичні, практичні уміння, здатність адекватно, відповідно до ситуації реагувати, відшукувати шляхи їх реалізації. Створення навчально-професійних ситуацій передбачає визначення її місця в освітньому процесі, умови організації, характеристику учасників і виокремлення завдань, що є наслідком цієї ситуації. З метою досягнення результативності при розв'язуванні навчально-професійних ситуацій варто дотримуватися контекстного підходу [86].

Отже, проаналізувавши сучасний вектор розвитку професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи, зокрема викладачів педагогіки та методик

початкового навчання, слід зазначити, що цей процес спрямовується на підвищення науково-теоретичного і практичного рівня загальнопедагогічної та методичної складових; становлення рефлексивної позиції; упровадження сучасних педагогічних та зокрема інформаційних технологій навчання; варіативність, гнучкість і мобільність магістерських програм, які передбачають пріоритет дослідницької діяльності; урахування сучасних соціально-економічних тенденцій та регіональних потреб. Удосконалення підготовки магістрів початкової освіти, на нашу думку, має здійснюватися на основі інтенсифікації впровадження активних форм і методів навчання, зокрема технології контекстного навчання.

Висновки до розділу 1

У розділі подано теоретичний аналіз основних термінів дослідження; проаналізовано особливості підготовки майбутніх викладачів вищої школи, зокрема педагогіки та методик початкового навчання; висвітлено проблему впровадження технології контекстного навчання як мета-технології їх професійної діяльності.

Осмислення сутності підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання дозволило визначити тезаурус понять дослідження, який складається з двох груп. Перша група термінів дослідження: вища освіта, педагогічна освіта, магістр, магістратура, освітня програма (освітньо-професійна й освітньо-наукова), профіль освітньої програми, кваліфікаційна рамка, кваліфікація, магістр початкової освіти, викладач педагогіки та методик початкового навчання. До другої групи віднесені поняття, пов'язані з проблематикою контекстного навчання: контекст, професійний контекст, освітнє середовище контекстного типу, квазіпрофесійна діяльність.

Контекстне навчання в науковому дискурсі розглядається, по-перше, як освітня система, у якій поєднуються конкретні ідеї, методи, засоби, форми

діяльності, моделі навчання; по-друге, як технологія, що передбачає впровадження алгоритмізованої послідовності певних дій, спрямованих на відтворення в процесі фахової підготовки майбутніх фахівців предметного і соціального контекстів майбутньої професійної діяльності.

Вивчення наукових джерел з проблеми дослідження дозволяє стверджувати, що модернізація освітнього процесу підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання відбувається на основі впровадження компетентнісного підходу як ключової методології, що вимагає суттєвого оновлення змісту, співпраці, співтворчості викладача й студента, відповідного технологічного забезпечення; організації якісно іншого освітнього середовища. Активне впровадження технології контекстного навчання в процес підготовки магістрів початкової освіти доцільно вважати своєрідною мета-технологією їх професійної діяльності.

Отже, усе це дає можливість вперше сформулювати визначення поняття «підготовка магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання» – процес, спрямований на формування в майбутніх викладачів педагогіки та методики початкового навчання нового педагогічного мислення – інтегрованого утворення, в основі якого є здатність прогнозувати, планувати та моделювати практико-орієнтоване навчання студентів.

Аналіз підготовки здобувачів другого рівня вищої освіти, зокрема майбутніх викладачів педагогіки та методик початкового навчання, слід зазначити, що цей процес спрямовується на підвищення науково-теоретичного і практичного рівня загальнопедагогічної та методичної складових; становлення рефлексивної позиції; упровадження сучасних педагогічних та зокрема інформаційних технологій навчання; варіативність, гнучкість і мобільність магістерських програм, які передбачають пріоритет дослідницької діяльності; урахування сучасних соціально-економічних тенденцій та регіональних потреб. Удосконалення підготовки магістрів початкової освіти, на нашу думку, має

здійснюватися на основі інтенсифікації впровадження активних форм і методів навчання, зокрема технології контекстного навчання.

Основні положення розділу викладені в авторських публікаціях [172; 174; 175; 178; 179; 181; 183].

РОЗДІЛ 2

МОДЕЛЮВАННЯ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ

2.1. Модель підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання

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

Поняття «модель» (з франц. *modele* – міра, зразок, норма; лат. – образ, зменшений варіант, спрощений опис складного явища чи процесу) трактується як зразок, що відтворює, імітує будову та дію будь-якого об'єкта, а, відтак, використовується для отримання нових знань про нього [25]. Співзвучне визначення моделі подається в іншому словнику як штучно створений взірець у вигляді схеми, знакових форм і формул, що відтворює в більш узагальненому вигляді якості, взаємозв'язки й відношення між елементами об'єкта [185].

У наукових дослідженнях (В. Краєвський [118], О. Пехота [211], Л. Хоружа [282] та ін.) знаходимо такі визначення моделі:

- система із своєю структурою і функцією, що відображає об'єкт дослідження, подаючи тим самим нову інформацію про нього [135, с. 51];
- схематичне зображення якогось процесу чи явища, що використовується як спрощена його заміна [128];
- результат абстрактного узагальнення практичного досвіду [118];
- теоретичний взірець-еталон технологічного процесу навчання [197, с. 27].

Побудова моделі (моделювання) розглядається в наукових працях (В. Маслова [151], В. Семиченко [240] та ін.).

Активні дослідження процесів моделювання в педагогіці розпочинаються в першій половині ХХ століття. Зокрема, В. Маслов стверджує, що моделювання

здійснюється на наукових засадах системного підходу і відображає творчий цілеспрямований процес конструктивно-проектної, аналітико-синтетичної діяльності з метою відображення об'єкта (системи) в цілому або його окремих складових, які визначають функціональну спрямованість, забезпечують стабільність існування та розвитку [151, с. 5].

Важливість використання методу моделювання в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців доводять численні дослідження В. Бондаря [19], С. Гончаренка [39], В. Кушніра [129], І. Малафійк [144], В. Маслова [151], О. Пехоти [211], А. Семенової [239] та ін.

Так, А. Семенова, характеризуючи теоретичні й методичні засади парадигмального моделювання в професійній підготовці майбутніх учителів, зазначає, що з позицій методології воно є відображенням складних системних об'єктів (середовищ); основою для побудови відкритих нелінійних динамічних об'єктів системи освіти як «цілого в цілому» і здатне ефективно змінити педагогічну реальність. Крім того, дослідниця вважає моделювання опосередкованим теоретичним або практичним дослідженням об'єкта (середовища), завдяки якому безпосередньо вивчається штучна або природна система, що: 1) знаходиться в реальній відповідності з об'єктом; 2) здатна заміщати його в певних відносинах або надавати нову інформацію про нього [239].

За визначенням В. Кушніра, під моделюванням у педагогічному процесі розуміють опосередковане практичне чи теоретичне дослідження педагогічного об'єкта, під час якого безпосередньо створюється допоміжна система [129, с. 53].

Аналіз педагогічної літератури (К. Баханов [9], І. Богданов [17], Н. Глузман [38], В. Жигірь [67], Л. Коваль [94], О. Комар [103], М. Марусинець [148], М. Оліяр [191], І. Осадченко [194], І. Пальшкова [199], Л. Петухова [209], Р. Пріма [217], С. Сисоєва [243], Л. Хомич [279] та ін.) свідчить про активне вживання поняття «модель фахівця», що пов'язується з унаочненням основних характеристик майбутньої педагогічної діяльності та ефективної

підготовки до неї.

Досліджуючи проблему професійної підготовки майбутніх учителів у контексті сучасної початкової освіти, Л. Коваль зазначає, що обізнаність із сутністю різних моделей впливає на обґрунтованість вибору змісту, форм, методів, засобів, прийомів організації освітньої діяльності студентів відповідно до конкретних умов [94, с. 88].

Дидактичну модель технології ситуаційного навчання в підготовці майбутніх учителів початкової школи, яка розкриває цілі, функції, компетенції, правила та критерії досягнення мети, розробила І. Осадченко. Дослідницею визначено та охарактеризовано етапи її реалізації: теоретичний, тренувально-формульвальний та практичний [194, с. 222].

Н. Глузман спроектувала динамічну модель системи формування методико-математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів, результатом упровадження якої є готовність студентів до впровадження компетентісно зорієнтованого навчання молодших школярів математики [38, с. 179].

Модель формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкової школи, на думку Р. Пріми, відображає різноманітні його професійні функції та особистісні якості, що виступають системоутворювальним фактором з метою відбору змісту освіти та форм його реалізації в освітньому процесі [217, с. 201].

Л. Петухова розробила модель формування інформаційно-комунікаційних компетентностей майбутніх учителів початкової школи, яка складається з таких основних компонентів: соціальне замовлення суспільства, освітньо-кваліфікаційна характеристика та освітньо-професійна програма (нормативна частина), блок цілепокладання, концептуальні вихідні положення, змістово-процесуальний блок, блок управління, де представлені особливості створення інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища [209].

Досліджуючи формування професійної рефлексії майбутніх учителів початкової школи, М. Марусинець зазначає, що модель їх підготовки

спрямовується на засвоєння рефлексивної позиції щодо самопізнання і самовдосконалення під час опанування теоретичними знаннями та практичними вміннями. Розроблена вченою модель складається з чотирьох блоків: теоретико-методологічного, категоріального, формувального (педагогічні умови і засоби), оцінно-результативного [148].

Отже, аналіз наукової літератури процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи дав змогу встановити, що створення моделі фахівця забезпечує перехід від суб'єкт-об'єктної парадигми, де домінуючим є «озброєння» знаннями, орієнтир на програму та чітко визначений план, прийняття викладачем усієї відповідальності на себе, до особистісно зорієнтованої, компетентнісної парадигми, яка характеризується як сфера духовного співробітництва, спрямована на формування фахової мобільності, розвиток педагогічної культури, складовою якої є інформаційна, на самостійне створення нових технологій, самореалізацію та самовдосконалення педагога.

Для нашого дослідження важливо проаналізувати моделі підготовки майбутніх педагогів із застосуванням технологій контекстного навчання (В. Желанова [66], І. Жукова [68], В. Іщук [80], В. Коткова [115], М. Макарченко [143], І. Марчук [150] та ін.).

Структурно-логічну модель технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів у форматі рефлексивної парадигми освіти розробила у своєму дослідженні В. Желанова. Відповідно до її основних положень результативно-цільовою основою зазначеної освітньої системи є формування двох груп рефлексивних конструктів: по-перше, ті, які становлять суть рефлексивної компетентності, по-друге, рефлексивно детерміновані, що визначають мотиваційну, діяльнісну та інші сфери майбутнього фахівця [66, с. 241].

Модель підготовки майбутніх вчителів фізичного виховання на засадах контекстного навчання дослідила В. Іщук, яка акцентує увагу на особливостях квазіпрофесійної діяльності таких фахівців та обґрунтовує доцільність створення й аналізу студентами педагогічних ситуацій [80].

Ураховуючи методологію контекстної проблематики, В. Коткова в дисертаційному дослідженні зробила спробу побудувати модель формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів. Вона відображає взаємозалежність між структурними елементами освітнього процесу, де висвітлює роль квазіпрофесійної діяльності в ньому [115, с. 90].

М. Макаренко подає модель контекстного навчання майбутніх учителів математики. Методичну підготовку студентів-бакалаврів автор розглядає як цілісну систему практико-зорієнтованої діяльності, що має відобразитися на кожному етапі (цільовий, мотиваційно-стимулювальний, змістовий, операційно-технологічний, результативний) [143].

У контекстному навчанні основний акцент робиться на формуванні професійної мотивації розвитку особистості. Як зазначає І. Жукова, зміст навчальної діяльності студента визначається не тільки логікою дисциплін, але й ураховує його власну внутрішню активну позицію [68].

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

Проектуючи модель підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання (рис. 2.1), ми відображали такі її складові, як мета, наукові підходи, дидактичні принципи, педагогічні умови, етапи, система навчально-професійних завдань (загальнопедагогічних, дидактико-методичні, рефлексивно-проектувальних); критерії, показники й рівні готовності; результат професійної підготовки.

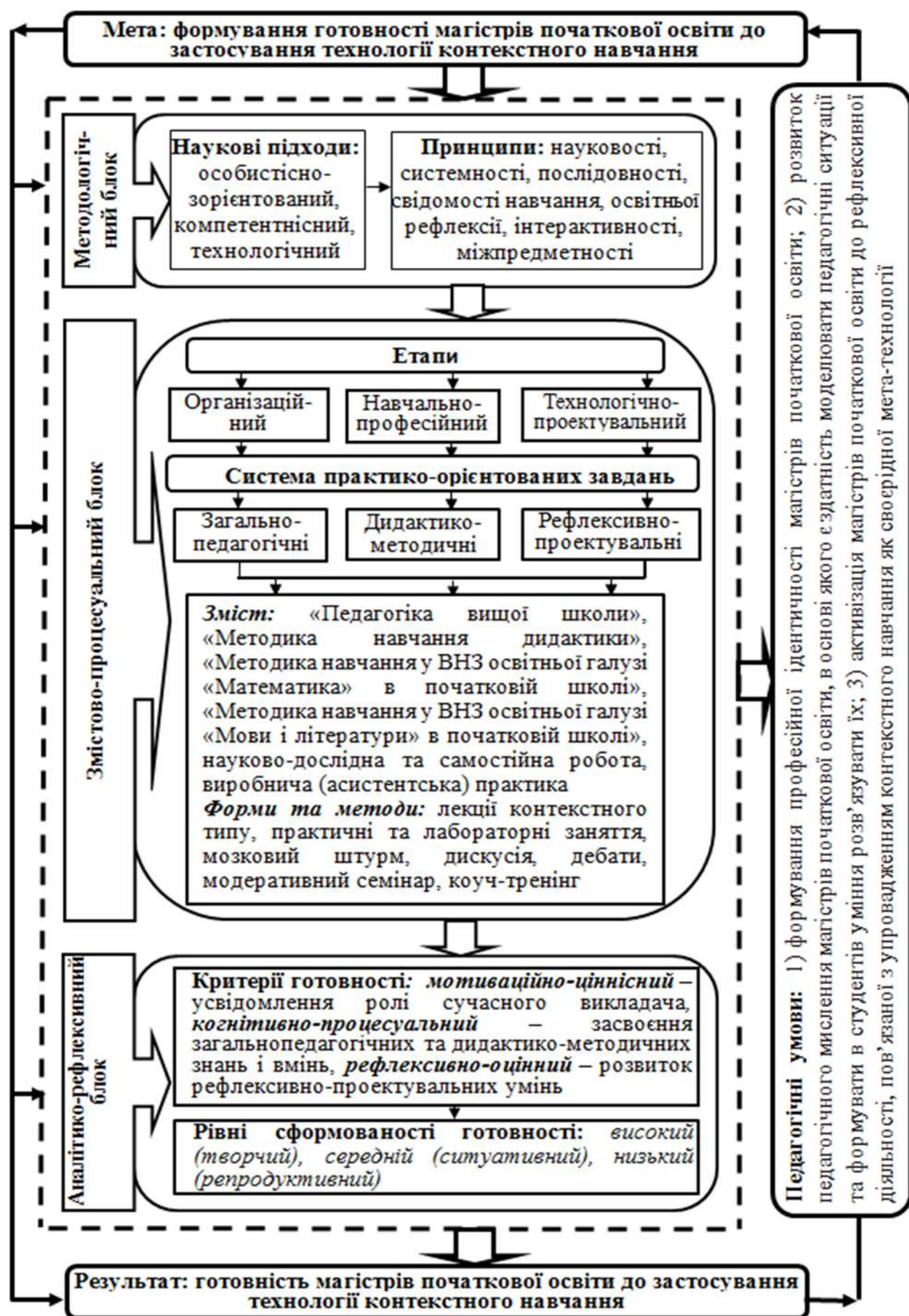


Рис. 2. 1 Модель підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання

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

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

Важливою складовою методологічного блоку моделі підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання є розкриття сутності наукових підходів, якими для нашого дослідження визначено: особистісно зорієнтований, компетентнісний та технологічний. Розглянемо детально кожен з них.

Проблемам особистісно зорієнтованого підходу присвячені праці І. Беха [13], О. Дубасенюк [56], Л. Коваль [94], В. Лозової [164], О. Пехоти [211], О. Савченко [236], Г. Селевка [238], С. Стрілець [255], І. Якиманської [297] та ін.

Основними векторами особистісно зорієнтованого підходу в освіті І. Бех визначає: максимальну індивідуалізацію освітнього процесу, інтеграцію змісту фахових і психолого-педагогічних дисциплін, створення умов для саморозвитку особистості, самореалізації потреб і природних задатків майбутніх фахівців [13, с. 124].

Зокрема, І. Якиманська підкреслює, що в основі особистісно зорієнтованого підходу «лежить визнання індивідуальності, самоцінності кожної людини, її розвитку не як колективного об'єкта, а перш за все, індивіда, наділеного своїм неповторним суб'єктивним досвідом» [297, с. 9].

Розглядаючи проблему висвітлення наукових підходів до педагогічних досліджень, В. Лозова зазначає, що саме особистісно зорієнтований підхід зосереджений на самостійності вибору пріоритетів, освітніх векторів, формуванні власного сприйняття змісту, що вивчається [164, с. 227].

Упровадження особистісно зорієнтованого підходу під час підготовки

магістрів початкової освіти, на думку Л. Коваль, дозволяє, з одного боку, оволодіти професійними компетентностями, без яких неможлива майбутня діяльність, а з іншого, – сформувати їх творчий індивідуальний стиль і активну особистісну позицію [94, с. 250].

Зміст професійної підготовки магістрів початкової освіти на засадах особистісно зорієнтованого підходу, як стверджує С. Стрілець, зосереджений на формуванні професійного мислення, компетентних практичних діяч. Цей процес має проектувати соціальну складову, що забезпечує здатність працювати в колективі, бути керівником, менеджером [255]. Разом з тим, гуманістичні умови навчання впливають на створення середовища міжособистісної взаємодії та спілкування між викладачами і студентами [26].

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

Особистісно зорієнтований підхід в освіті безпосередньо пов'язаний з компетентнісним, який активно впроваджується в професійній підготовці майбутніх фахівців і розроблений як вітчизняними, так і зарубіжними вченими (Н. Бібік [14], В. Бондар [19], Н. Глузман [38], Є. Зеєр [74], В. Краєвський [118], В. Лозова [164], О. Овчарук [104], В. Химинець [278], А. Хуторський [105] та ін.).

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

практико-перетворювальний характер [104].

Реалізація компетентнісного підходу в професійній педагогічній освіті, яка базується на теорії контекстного навчання, на думку Н. Дем'яненко, полягає у створенні психолого-педагогічних, дидактичних і методичних умов. Дослідниця наголошує на інтеграції можливостей теорії контекстного навчання й методології компетентнісного підходу, що дозволяє авторці робити висновок про існування «контекстно-компетентнісного підходу до реформування освіти» [47].

В. Химинець переконує, що застосування компетентнісного підходу в підготовці майбутнього педагога переміщує акценти з процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок у площину формування й розвитку здатності практично діяти та творчо застосовувати набутий досвід у різних педагогічних ситуаціях [278].

Перехід на компетентнісну стратегію навчання магістрів початкової освіти, на думку Л. Коваль, пов'язується, по-перше, з модернізацією змісту професійної підготовки, що передбачає його відбір і структурування з одночасним визначенням результативної складової освітнього процесу – набуття компетентностей; а, по-друге, постає потреба навчати майбутніх викладачів цілеспрямовано формувати в студентів міжпредметні й предметні компетенції [95, с. 250].

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

людей, носіїв різних поглядів і культур [44, с. 4].

Таким чином, за умови реалізації компетентнісного підходу процес навчання магістрів початкової освіти (цілі, зміст, форми, методи, засоби тощо) має бути зорієнтований на формування готовності до застосування технології контекстного навчання, що забезпечує його практико-зорієнтований характер, спрямовує на співпрацю, діалог та самовдосконалення.

Технологічний підхід відкриває нові можливості для варіативності в організації особистісно зорієнтованого освітнього процесу магістрів початкової освіти. Поняття технологічного підходу в галузі освіти з'явилося в середині ХХ століття на основі програмованого навчання, характерними ознаками якого було чітке формулювання навчальної мети і послідовне її досягнення. Ґрунтовні дослідження К. Баханова [9], В. Євдокимова [62], М. Євтуха [63], М. Кларіна [89], Л. Коваль [94], О. Комар [103], Т. Назарової [163], О. Пехоти [211], Г. Селевка [238] та інших щодо впровадження технологічного підходу у вищій школі дають підстави стверджувати про переорієнтацію навчання студентів з процесу на гарантований освітній результат.

Зокрема, Л. Коваль зазначає, що технологічний підхід дозволяє викладачеві ЗВО структурувати навчальний матеріал і обирати способи діяльності майбутніх фахівців таким чином, щоб усіх можна було включити в активний процес пізнання. Технологічний підхід, на думку дослідниці, реалізується через упровадження педагогічно обґрунтованої сукупності сучасних технологій навчання, які мають чітку процесуальну структуру, визначені умови й етапи їх успішного застосування, прогнозовані результати, що підлягають кількісному та якісному оцінюванню [94, с. 83].

Серед основних характеристик технологічного підходу вчені (К. Баханов [9], В. Беспалько [12], Г. Селевко [238], Д. Чернілевський [289] та ін.) виділяють: системність, науковість, концептуальність, відтворюваність, діагностичність, ефективність навчання, його вмотивованість, алгоритмічність, інформаційність, оптимальність тощо [196].

Теоретично обґрунтовано необхідність упровадження технологічного підходу у вищих закладах освіти в дослідженні І. Смолюка, де розкриваються основні шляхи реалізації, які впливають на організацію навчально-пізнавальної діяльності студентів, формуванню їх організаційно-педагогічних якостей, що сприятимуть вирішенню конкретних педагогічних завдань [250].

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

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

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

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

Принцип системності й послідовності ґрунтується на тому, що навчання магістрів початкової освіти має здійснюватися в логічній послідовності, яка забезпечує збереження наступності змістової і процесуальної сторін навчання, формування компетентностей, особистісних якостей студентів, їх послідовний

розвиток і вдосконаленням. Цей принцип забезпечує розвиток пізнавальної діяльності з обов'язковим досягненням прогнозованого результату.

Відповідно до принципу свідомості й інтерактивності навчання ґрунтується на тому, що магістр початкової освіти у сучасній педагогіці визначається як суб'єкт, який усвідомлює цілі учіння, здатний планувати, організовувати, дискутувати, відстоювати свою професійну позицію; самостійно, свідомо й цілеспрямовано виконувати роботу; усвідомлювати особистісну значущість її результатів [61].

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

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

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

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

Метою організаційного етапу є формування позитивного ставлення до майбутньої викладацької діяльності, усвідомлення значущості застосування в ній технології контекстного навчання, що сприятиме становленню фахівця нової генерації.

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

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

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

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

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

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

У філософському енциклопедичному словнику поняття «готовність людини до діяльності» визначається як певний стан її свідомості [274].

За психологічним словником, готовність – це стан підготовленості, у якому організм налаштований на дію чи реакцію; такий стан людини, при якому вона готова отримати користь із певного досвіду [228].

Педагогічний словник тлумачить готовність відповідно до галузі знань. Зокрема, педагогічна готовність – виявлення факторів, умов, засобів для цілеспрямованого формування готовності, психологічна готовність – це встановлення характеру зв'язків між станом готовності та ефективністю діяльності; соціальна – розвиток комплексу психологічних властивостей особистості, яка взаємодіє в соціумі для ефективного встановлення і розвитку соціальних відношень [205].

Питання готовності до професійної діяльності розглядається як:

- інтеграційна характеристика мотивації до певного виду діяльності, особистісних якостей і творчих здібностей особистості [203];

- складне структуроване утворення, що забезпечує необхідні внутрішні умови для успішного формування професійної грамотності особистості, її сталого професійного зростання [212];

- особливий особистісний стан, що передбачає наявність у людини мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння знаннями, способами й засобами досягнення її цілей [213].

- педагогічний професійний потенціал, сукупність об'єднаних у систему природних і набутих якостей, що визначають здатність педагога виконувати свої обов'язки на визначеному рівні [226].

- складне новоутворення особистості, яке містить комплекс професійних компетентностей [190, с. 34].

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

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

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

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

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

прагнути до самовдосконалення; здійснювати рефлексію педагогічної діяльності та навчати студентів цьому процесу.

Процес формування готовності магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання впливає на організацію експериментального навчання загалом та його результативність зокрема, що перевірялося шляхом здійснення моніторингу (лат. monitor – той, що нагадує, наглядає, застерігає) – спеціальної системи накопичення, опрацювання й поширення інформації про стан освіти, прогнозування на підставі об'єктивних даних динаміки та основних тенденцій її розвитку щодо підвищення ефективності функціонування галузі [164].

Аналіз педагогічних досліджень (Н. Бібік [14], О. Локшина [161], Т. Лукіна [136] та ін.) свідчить, що моніторинг в освіті заснований на: узгодженості нормативно-правового, організаційного та науково-методичного забезпечення його складових; об'єктивності одержання інформації; комплексності дослідження різноманітних аспектів освітнього процесу; обробці та аналізі результатів; безперервності та тривалості спостережень за станом освіти; рефлексивності, що проявляється в аналізуванні на всіх рівнях управління якістю результатів навчально-виховної діяльності, здійсненні самооцінки й самоконтролю; гуманістичній спрямованості моніторингу – створенні обстановки доброзичливості, довіри, поваги до особистості, максимально сприятливих умов, позитивного емоційного мікроклімату; неможливості використання результатів досліджень для застосування будь-яких репресивних дій [136].

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

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

Кінцевим результатом моделі підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання виступає особистість майбутнього викладача педагогіки та методики початкового навчання з високим рівнем сформованості готовності забезпечувати цей процес відповідно до вимог галузевих стандартів. Належну роль під час проведення експерименту відводиться створенню ресурсного забезпечення – навчально-методичних посібників контекстного типу «Практикум з методики навчання математики в початковій школі (1 клас)» у співавторстві з доктором педагогічних наук, професором Л. В. Коваль (лист № 1/11-9314 від 17.06.14 р.) [97]; «Практикум з методики навчання математики в початковій школі (2 клас)» у співавторстві з доктором педагогічних наук, професором Л. В. Коваль, рекомендований рішенням вченої ради БДПУ (протокол № 7 від 29.03.2016 р.) [98], а також методичних рекомендацій для викладачів педагогіки та методик початкового навчання щодо застосування технології контекстного навчання.

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

2.2. Наукове обґрунтування педагогічних умов реалізації моделі підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання

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

У Словнику-довіднику з професійної педагогіки «педагогічні умови» тлумачаться як обставини, від яких залежить цілісний продуктивний освітній процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю як конкретної особистості, так і цілої групи [249, с. 243].

Досліджуючи проблему розвитку професійних умінь майбутніх викладачів педагогіки, Н. Дяченко зазначає, що «педагогічні умови» забезпечують організацію навчально-пізнавальної діяльності магістрів та спрямовуються на формування певних компетентностей [60].

Вивчаючи педагогічні умови застосування медіаосвітніх технологій у підготовці магістрів, Н. Духаніна трактує цей феномен як систему взаємопов'язаних елементів: середовище, обставини педагогічного процесу, діяльність суб'єктів; зміст, форми, способи, методи навчання; технології та засоби навчально-виховної взаємодії [59].

Під педагогічними умовами формування раціонально-критичного мислення майбутніх фахівців у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін К. Костюченко розглядає таку сукупність об'єктивних можливостей і заходів освітнього процесу, яка виступає результатом цілеспрямованого відбору, конструювання і використання елементів змісту, методів, організаційних форм для досягнення поставленої мети [114].

Стратегічною педагогічною умовою ефективної підготовки викладачів дидактико-методичних дисциплін, на думку Л. Коваль, є їх здатність до інноваційної діяльності, самоорганізації, постійного вдосконалення професійної компетентності. Не менш важливо враховувати те, що педагогічні умови підпорядковуються зовнішнім (організація освітнього процесу, зміст навчального матеріалу, міжособистісна взаємодія) і внутрішнім (професійна мотивація; нахили; уподобання, зацікавленість у професійному становленні) чинникам [94].

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

1. Формування професійної ідентичності магістрів початкової освіти.

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

3. Активізація магістрів початкової освіти до рефлексивної діяльності, пов'язаної з упровадженням контекстного навчання як своєрідної мета-технології.

Формування професійної ідентичності магістрів початкової освіти.

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

Питаннями розвитку професійної ідентичності майбутніх фахівців займалися В. Дундюк [58], З. Курлянд [128], О. Романішина [234], Н. Тавровецької [263] та ін. Так, поняття «ідентичність» (англ. identity –) трактується як:

- почуття неперервності свого буття як сутності, відмінної від усіх інших [21, с. 112];
- результат активного процесу, який відображає уявлення суб'єкта про себе, власний шлях розвитку [245];
- психологічне усвідомлення свого Я, що характеризується суб'єктивним відчуттям власної самототожності й цілісності [90, с. 37].

У ґрунтовному дослідженні теоретичних й методичних засад формування професійної ідентичності майбутніх учителів О. Романішина визначає цей феномен як сукупність емоційно-поведінкового і когнітивного уявлення особистості про власні педагогічні можливості, здібності, співвідношення вимог навколишнього середовища з реальною можливістю відповідати їм у процесі професійного розвитку [234].

Вивчаючи проблему формування професійної ідентичності майбутніх педагогів, В. Дундюк виокремлює спектр чинників, які умовно можна розділити на дві великі групи, тісно пов'язані між собою: внутрішні (особистісні) та зовнішні (соціальні). До внутрішніх віднесено систему цінностей, норм і правил, яких дотримується особистість, її життєві цілі; до зовнішніх – систему суспільних стереотипів й установок, зокрема про престижність чи не престижність тих чи інших професій, затребуваності фахівців певного профілю на ринку праці, перспективності їх працевлаштування тощо. Зв'язок внутрішніх і зовнішніх факторів проявляється в тому, що зовнішні чинники впливають на цілі й цінності особистості, у тому числі й професійні. Саме в цьому аспекті вивчення професійної ідентичності пов'язане з проблемами особистісного й професійного самовизначення, становлення, побудови життєвого й професійного шляху, вивчення уявлень про життєвий успіх [58].

Набуття професійної ідентичності, на думку Н. Тавровецької, відбувається в процесі формування «Я-концепції» майбутнього фахівця, інтеріоризації певних цінностей. Професійна ідентичність, розвинена на найвищому рівні, передбачає врівноваження базових потреб особистості з її можливостями та обдарованістю, тобто професія набуває для неї особистісно-значущої цінності [263, с. 76].

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

- 1) пошук педагогом сенсу виконання певних професійних функцій;
- 2) самовизначення спочатку в конкретній професійній ситуації, а потім щодо спеціалізації;
- 3) галузеве самовизначення, становлення педагога як суб'єкта професійної діяльності з особистісно значущими цінностями [122, с. 258].

Формування структурних компонентів професійної ідентичності відбувається, як зазначає З. Курлянд, під час: по-перше, формування Я – образу, Я – концепції; по-друге, професійної підготовки у ЗВО (становлення позитивного образу професії та професійного ідеалу); по-третє, професійної діяльності

(розвитку образу «Я – професіонал» і професійної кар'єри), що свідчить про цілісність та безперервність цього процесу протягом усього свідомого життя людини [128, с. 104].

З метою формування професійної ідентичності магістрів початкової освіти впроваджувалися лекції контекстного типу (А. Вербицький [26], Н. Дем'яненко [47], В. Желанова [66] а ін.), де матеріал подається на основі залучення здобувачів другого рівня вищої освіти до рефлексивної діяльності, демонструючи творчу співпрацю, що стимулює критичність мислення, усвідомлення власних професійних труднощів, аргументованість висловлювань тощо. Підсилює значущість таких лекцій вдале використання мультимедійних технологій, які демонструють контекст майбутньої професійної діяльності.

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

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

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

Дискусія як інтерактивний метод використовується для формування професійної ідентичності магістрів початкової освіти і є важливим засобом розвитку їх пізнавальної діяльності й значною мірою сприяє становленню

критичного мислення. У процесі дискусії поглиблюються знання з обговорюваної проблеми, вдосконалюються навички відстоювати власну позицію, що забезпечує здатність майбутніх викладачів педагогіки та методик початкового навчання до організації комунікативної взаємодії.

Дебати – це командна, рольова інтелектуальна гра, котра спрямовується на розвиток критичного мислення. Суть дебатів полягає в тому, що одні її учасники аргументовано доводять ідеї, обрані для обговорення, інші – виступають опонентами. Обов'язок кожної з команд – кваліфіковано та в межах певного часу представити свою позицію, власні аргументи «за» чи «проти». Гру оцінюють викладачі, працедавці, які слідкують за дотриманням демократичності, чесності, поваги до опонента, толерантності, надаючи рівні можливості всім учасникам. Під час організації дебатів слід дотримуватися такої послідовності: орієнтація, підготовка до проведення дебатів, власне дебати, обговорення дебатів, післядія [294].

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

У педагогічному словнику цей термін розглядається як форма інтерактивного навчання [205, с. 426]. Тренінг – це сукупність навчальних методів, спрямованих на розвиток навичок самопізнання й саморегуляції, навчання й міжперсональної взаємодії, комунікативних і професійних умінь [116, с. 69]. Застосування тренінгів визначається змістом дисципліни загалом та окремих її модулів, тем, метою та завданням проведення заняття зокрема (І. Осадченко [194], А. Панченко [200], О. Пометун [214] та ін.).

Проведення тренінгів базується на дотриманні таких правил: «тут і «зараз»; персоніфікація висловлювань; максимальна активність учасників; достовірність інформації; активна дослідницька позиція; дотримання конфіденційності [297].

Специфіка модеративного семінару полягає в тому, щоб забезпечити кожному з його учасників подальше особистісне зростання, надати можливість висвітлити власне розуміння тієї чи іншої професійної проблеми, яка відкрито обговорюється. Під час застосування різних форм проведення модеративного семінару (індивідуальних, парних, підгрупових, колективних) забезпечується максимальна візуалізація процесу осмислення сутності змісту питання, створюються умови для підтримки полілогічного спілкування [36, с. 47].

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

Особливістю коуч-тренінгу є те, що він лише допомагає самостійно дійти до вирішення проблеми за допомогою ряду запитань. Організатор (коуч) має володіти вміннями ставити проблемні питання, які провокують аудиторію на здійснення відкриттів, спонукають до активності. Як правило, коуч-тренінги проводять роботодавці, викладачі, методисти, студенти старших курсів [43, с. 127].

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

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

Педагогічне мислення – це важлива характеристика особистості, яка дозволяє їй ефективно оперувати науковими фактами та практичним досвідом з метою оптимального розв'язання професійних завдань. Зазвичай, розвиток педагогічного мислення розширює ресурсні можливості педагога, забезпечує можливість відходити від шаблону, встановлювати причиново-наслідкові зв'язки і відношення між різноманітними педагогічними явищами, бачити нестандартні способи розв'язання проблем, які допомагають орієнтуватися в незнайомих умовах, обґрунтовувати свої судження, робити узагальнені висновки, моделювати педагогічні ситуації, які розв'язуються за допомогою навчально-професійних завдань, що загалом є підґрунтям професійного самовдосконалення [158].

У дослідженнях учених (Л. Кондрашова [106], В. Моляко [159], А. Семенова [239], Л. Спірін [251] та ін.) моделювання – це одна з основних категорій теоретичного пізнання; метод опосередкованого вивчення процесів і явищ, при якому використовуються різного роду моделі; управління пізнавальною діяльністю студентів при розв'язуванні педагогічних задач [239].

Педагогічна задача в психолого-педагогічних дослідженнях розглядається як:

- система, обов'язковими компонентами якої є предмет та модель, що відображає стан предмета відповідно до умови задачі [5, с. 32];
- модель проблемної ситуації [275, с. 15];
- результат усвідомлення особистістю суперечностей між метою задачі й шляхами її досягнення [251, с. 26];
- осмислення педагогічної ситуації, яка склалась, і прийняття на цій основі рішень та плану необхідних дій [85];
- аналіз конкретних умов, на основі яких педагог прогнозує свою діяльність, обирає ефективні методи взаємодії [158, с. 192];

- усвідомлення педагогом цілей навчання та виховання, умов і способів їх практичної реалізації, у результаті розв'язання яких у студента з'являються новоутворення у формі знань, умінь та навичок, якостей особистості [63, с. 5].

Аналіз наукових праць (Н. Дяченко [60], М. Кашапов [85], М. Левина [132], Л. Мільто [158], О. Пехота, А. Старєва [211] та ін.) дозволяє зробити висновок, що кожен педагогічну задачу можна розв'язати лише на основі аналізу педагогічної ситуації. Це поняття трактується як:

- аспект педагогічної діяльності, який указує на суперечність між бажаним рівнем розвитку учнів і досягнутим [205, с. 38];

- ситуація навчання та виховання учнів [60];

- сукупність умов, засобів спілкування, мотивів і цілей суб'єктів педагогічної діяльності на тому чи іншому предметному змісті [85, с. 315];

- пошук особистого і професійного сенсу, проектування образу й моделі, оцінка результатів оптимальних шляхів творчого саморозвитку [212, с. 59].

Узагальнення психолого-педагогічних досліджень (В. Беспалько [12], О. Кіліченко [88], С. Скворцова [245] та ін.) дозволяє розглянути послідовність (етапність) створення педагогічних ситуацій, які забезпечать моделювання квазіпрофесійної діяльності магістрів початкової освіти.

Зокрема, В. Беспалько пропонує таку градацію: репродуктивні (як правило, передбачають виконання завдань за зразком або детальною інструкцією); репродуктивно-творчі (створення нових умов, повідомлення загальної ідеї, прийом виконання дій, як правило, з використанням міжпредметних зв'язків); проблемні (самостійне створення ідей та пошук шляхів їх розв'язання) [12].

Окремо охарактеризуємо проблемні ситуації, оскільки активне застосування їх в освітньому процесі забезпечує розвиток педагогічного мислення майбутніх магістрів початкової освіти. Цій проблемі присвячені праці А. Вербицького [26], Н. Гавриш [36], М. Кашапова [85], Л. Коваль [94], Л. Мільто [158], Л. Петухової [210], С. Скворцової [245] та ін). Так, А. Вербицький акцентує увагу на тому, що в проблемних ситуаціях студент не має готового зразка, алгоритму,

правила їх розв'язання, а пробує відшукати самостійно. Науковець стверджує: створення особистісно значущих проблемних ситуацій є основою впровадження контекстного навчання в системі професійної підготовки, що важливо для нашого дослідження [26, с. 59].

Педагогічні проблемні ситуації, на думку М. Кашапова, мають своєрідну психологічну основу й безпосередньо впливають на формування педагогічного мислення, оскільки є частиною професійної діяльності та передбачають конструювання спеціальних завдань, які дозволяють співвідносити розумові й практичні дії педагога з їх змістом, умовами реалізації [85, с. 321].

У дослідженні Л. Мільто детально охарактеризовано процес розв'язання проблемних ситуацій студентів: виокремити проблему; систематизувати інформацію й вільно нею оперувати; відібрати гіпотетичні шляхи своїх дій; створити загальний позитивний настрій з метою досягнення результату; здійснити рефлексивну діяльність, що загалом позитивно впливає на розвиток педагогічного мислення [158, с. 172].

Останнім часом у наукових джерелах вчені стверджують, що поняття «задача» можна використовувати лише як «питання, переважно математичного характеру, яке розв'язується шляхом обчислень за визначеною умовою» [249].

У нашому дослідженні ототожнюємо терміни «педагогічна задача» і «практико-орієнтоване завдання», оскільки вагомим аргументом є думки про те, що педагогічна задача – це не що інше, як спеціальне завдання, під час виконання якого в магістрів початкової освіти формується готовність до застосування технологій контекстного навчання в майбутній професійній діяльності. У процесі експериментального навчання нами спеціально моделювались педагогічні ситуації, які розв'язувались за допомогою системи практико-орієнтованих завдань, представлених трьома групами: загальнопедагогічні, дидактико-методичні та рефлексивно-проектувальні (таблиця 2.1).

Загальнопедагогічні практико-орієнтовані завдання пропонувались магістрам початкової освіти з метою формування відповідних знань, які є

науково-теоретичною основою їх підготовки до застосування технології контекстного навчання («Педагогіка вищої школи», «Методика навчання дидактики»). Дидактико-методичні завдання сприяли засвоєнню магістрами початкової освіти відповідних знань та вмінь, які складають процесуальну основу їх підготовки до застосування технології контекстного навчання («Методика навчання у ВНЗ освітньої галузі «Математика» в початковій школі», «Методика навчання у ВНЗ освітньої галузі «Мови і літератури» в початковій школі»). Рефлексивно-проектувальні завдання спрямовувалися на формування в магістрів початкової освіти здатності до саморозвитку й самовдосконалення, що забезпечує їх повноцінний процес рефлексивної діяльності щодо застосування технології контекстного навчання, моделювання педагогічних ситуацій та навчання студентів розв'язувати їх.

Таблиця 2.1

Система практико-орієнтованих завдань

| Вид завдання та його зміст | Функціональне призначення завдання |
|--|---|
| 1 | 2 |
| <i>I. Загальнопедагогічні завдання</i> | |
| 1. Завдання на засвоєння загальнопедагогічних знань | – формування позитивної мотивації; – розвиток мисленневих операцій, аналізу, синтезу, узагальнення; – підготовка до організації освітнього процесу (розвиток умінь розподіляти час, обирати форми, методи й засоби навчання студентів, особливо інтерактивні навчальні технології). |
| <i>II. Дидактико-методичні завдання</i> | |
| 1. Завдання на засвоєння магістрами початкової освіти теоретичних і практичних основ щодо застосування технології контекстного навчання з урахуванням предметної специфіки | – усвідомлення дидактико-методичних теоретичних положень; – формування знань і вмінь дидактико-методичного характеру з конкретних навчальних дисциплін. |

Продовження таблиці 2.1

| | |
|---|--|
| 2. Завдання на організацію освітнього процесу студентів із застосуванням технології контекстного навчання з урахуванням предметної специфіки | <ul style="list-style-type: none"> – моделювання педагогічних ситуацій із застосуванням технології контекстного навчання з урахуванням предметної специфіки (мікрвикладання); – навчання студентів моделювати практико орієнтовані завдання для учнів; – розвиток педагогічного мислення. |
| <i>III. Рефлексивно-проектувальні завдання</i> | |
| 1. Завдання на розвиток здатності здійснювати рефлексію щодо застосування технології контекстного навчання з урахуванням предметної специфіки | <ul style="list-style-type: none"> – здатність здійснювати рефлексію щодо впровадження технології контекстного навчання з урахуванням предметної специфіки; – уміння навчати студентів здійснювати рефлексію педагогічної діяльності |
| 3. Завдання на формування вміння здійснювати саморозвиток і самовдосконалення | <ul style="list-style-type: none"> – знаходження дидактико-методичних помилок у процесі моделювання педагогічних ситуацій та навчання студентів розв'язувати їх у реальному освітньому процесі закладах вищої освіти; – формування потреби здійснювати науково-дослідну діяльність відповідно до сучасних досягнень педагогічної практики, інноваційних змін у психолого-педагогічній науці; – розвиток умінь знаходити невідповідність між критеріями та результатами власної педагогічної діяльності. |

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

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

Рефлексивна діяльність є невід'ємною властивістю нового педагогічного мислення, що виявляється в застосуванні теоретичних знань до конкретних ситуацій. Без рефлексивного відпрацювання професійні предметні знання, з яких складаються цілісні смислові концепти, є немовби «розсипаними» у свідомості, що не дозволяє стати їм безпосереднім керівництвом до дії. Тобто, постійне рефлексивне переосмислення набутої теоретичної бази з позицій щоденного вирішення практичних педагогічних завдань забезпечує компетентність учителя [247, с. 97].

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

Ураховуючи індивідуальність рефлексії, О. Дубасенюк пов'язує її з орієнтацією педагога на саморозвиток. Тому в навчально-професійній діяльності необхідно створювати такі ситуації, які б актуалізували рефлексивну позицію майбутнього педагога, формували його позитивне самосприйняття, стимулювали процеси самоствердження [56].

Джерелом новацій і розвитку, основою для перебудови особистості педагога, її індивідуальної свідомості М. Марусинець вважає рефлексію, яка забезпечує здатність до перетворювальної діяльності, самостійного подолання труднощів, самоактуалізації; створювати довгострокові програми життєдіяльності та професійного зростання. Розглядаючи різні аспекти формування педагогічної рефлексії та вважаючи її мета-діяльністю майбутніх учителів початкової школи, дослідниця зазначає, що це інтегральне особистісне утворення, яке визначається сукупністю здібностей, способів та стратегій, що забезпечують подолання

професійних проблем у процесі розв'язання педагогічних завдань через усвідомлення, осмислення і переосмислення, що склалися в результаті внутрішньої активності її суб'єкта [149].

Одним із провідних чинників становлення рефлексивної позиції є створення відповідного рефлексивного середовища, під яким О. Сущенко розуміє комплекс умов для тривалої взаємодії суб'єктів та набору її специфічних форм, де можлива самореалізація особистості. Цілком очевидно, що об'єктивно задане рефлексивне середовище за допомогою створення проблемних ситуацій є внутрішнім механізмом творчості кожного педагога [261].

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

Дослідники (Н. Батечко [8], В. Бобрицька [16], І. Богданова [18], Л. Ващенко [24], І. Дичківська [52], О. Дубасенюк [55], І. Коновальчук [107], О. Матвієнко [152], Г. Селевко [238], 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 [52]; здатності змінювати способи діяльності, стиль мислення [89, с. 55].

Сучасні дослідники виокремлюють в інноваційній діяльності технологічну й особистісну сторони. Перша пов'язана зі створенням використанням і поширенням інноваційних моделей і технологій навчання. Друга – характеризує виявлення особистісних якостей та особливості самореалізації вчителя в інноваційній діяльності [107].

Участь в інноваційній діяльності педагога дозволяє позбавитися авторитарних претензій на визнання правильною тільки власної точки зору,

відкриває шлях до засвоєння варіативного педагогічного досвіду [255].

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

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

Сучасний викладач закладу вищої освіти має бути: по-перше, орієнтованим на успіх, тому що тільки той, хто відчуває впевненість у своїй особистістській і професійній компетентності, може позитивно впливати на інших і бути джерелом успіху для студентів; по-друге, експресивність – здатність наповнювати процес спілкування та взаємодії зі студентами позитивними емоціями, переконувати в доцільності застосування технології контекстного навчання; по-третє, емпатійність, тобто здатність розуміти та поважати студента [95, с. 176].

Інноваційний потенціал викладача характеризується: творчою здатністю генерувати нові ідеї, що зумовлено професійною установкою на досягнення пріоритетних завдань; уміннями проектувати і моделювати на практиці: викладачу-новатору притаманний високий культурно-естетичний рівень, освіченість, інтелектуальна глибина і різнобічність інтересів; новизна, оригінальність у проведенні занять, дослідницька спрямованість, висока результативність [100].

З-поміж інновацій найбільш вдалим для формування в магістрів початкової освіти активізації до рефлексивної діяльності є мікровикладання [153, с. 317], яке доцільно використовувати як у процесі теоретичної (лекції), так і практичної підготовки (практичні й лабораторні заняття, самостійна та науково-дослідна робота, асистентська практика тощо). Аналізуючи досвід мікровикладання, Н. Мачинська, визначає такі його переваги:

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

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

в) можливість своєчасного виявлення прогалин у готовності виконувати професійні функції викладача, вибору ним індивідуальної траєкторії підготовки [153, с. 318].

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

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

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

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

Висновки до розділу 2

У розділі відповідно до мети, завдань, теоретичного аналізу досліджуваної проблеми розроблено модель підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання. Цільовим призначенням моделі, яка складається з трьох блоків (методологічного, змістово-процесуального, аналітико-рефлексивного), є формування готовності магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання.

Методологічний блок моделі розкриває наукові підходи (особистісно зорієнтований, компетентнісний та технологічний), які в комплексі складають її теоретичну основу. Серед наукових підходів дослідження саме технологічний вважаємо провідним, оскільки він безпосередньо проявляється в реалізації інноваційних ідей, переведенні освітнього процесу в площину активного застосування контекстного навчання в професійній підготовці як мета-технології, що забезпечує формування нового педагогічного мислення, яке сприятиме розвитку здатності прогнозувати, планувати та моделювати квазіпрофесійну діяльність.

Змістово-процесуальний блок включає три етапи підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання (організаційний, навчально-професійний, технологічно-проектувальний), які реалізуються за рахунок оновлення змісту навчальних дисциплін («Педагогіка вищої школи», «Методика навчання дидактики», «Методика навчання у ВНЗ освітньої галузі «Математика» в початковій школі», «Методика навчання у ВНЗ освітньої галузі «Мови і літератури» в початковій школі»), а також науково-дослідної, самостійної роботи й виробничої (асистентської) практики.

Аналітико-рефлексивний блок містить критерії й показники (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-процесуальний, рефлексивно-оцінний) та рівні готовності магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання: високий (творчий), середній (ситуативний), низький (репродуктивний).

У процесі експериментального дослідження нами була спеціально розроблена система практико-орієнтованих завдань, яка представлена трьома групами: загальнопедагогічні, дидактико-методичні та рефлексивно-проектувальні, виконання яких сприяло становленню готовності в магістрів початкової освіти застосовувати технологію контекстного навчання.

Результатом моделі підготовки магістрів початкової освіти є певний рівень сформованості в них здатності до застосування технології контекстного навчання в майбутній педагогічній діяльності.

Виокремлено та науково обґрунтовано педагогічні умови моделі підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання: формування професійної ідентичності магістрів початкової освіти; розвиток педагогічного мислення магістрів початкової освіти, в основі якого є здатність моделювати педагогічні ситуації та формувати в студентів уміння розв'язувати їх; активізація магістрів початкової освіти до рефлексивної діяльності, пов'язаної з упровадженням контекстного навчання як своєрідної мета-технології, які забезпечують ефективність її реалізації.

Основні положення розділу висвітлено в публікаціях автора [168; 169; 170; 171; 172; 173; 176; 177; 180; 182].

РОЗДІЛ 3

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ

3.1. Організація і проведення педагогічного експерименту

Теоретичне обґрунтування моделі підготовки здобувачів другого рівня вищої освіти до застосування технології контекстного навчання та вивчення сучасного вектору розвитку професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи дають змогу безпосередньо реалізувати експериментальне навчання.

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

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

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

імені Бориса Грінченка (педагогічний інститут), Херсонського державного університету (факультет дошкільної та початкової освіти). Загальна кількість респондентів – 289 осіб.

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

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

Логіка дослідження, яка реалізовувалася через поетапний характер навчання, обумовлювалася функціональними завданнями на кожному з них та навчально-змістовим ресурсом підготовки, простежувалася в процесі послідовного розгортання наукового пошуку. Взаємозв'язок і взаємозумовленість етапів процесу підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання відображено на рис. 3.1.

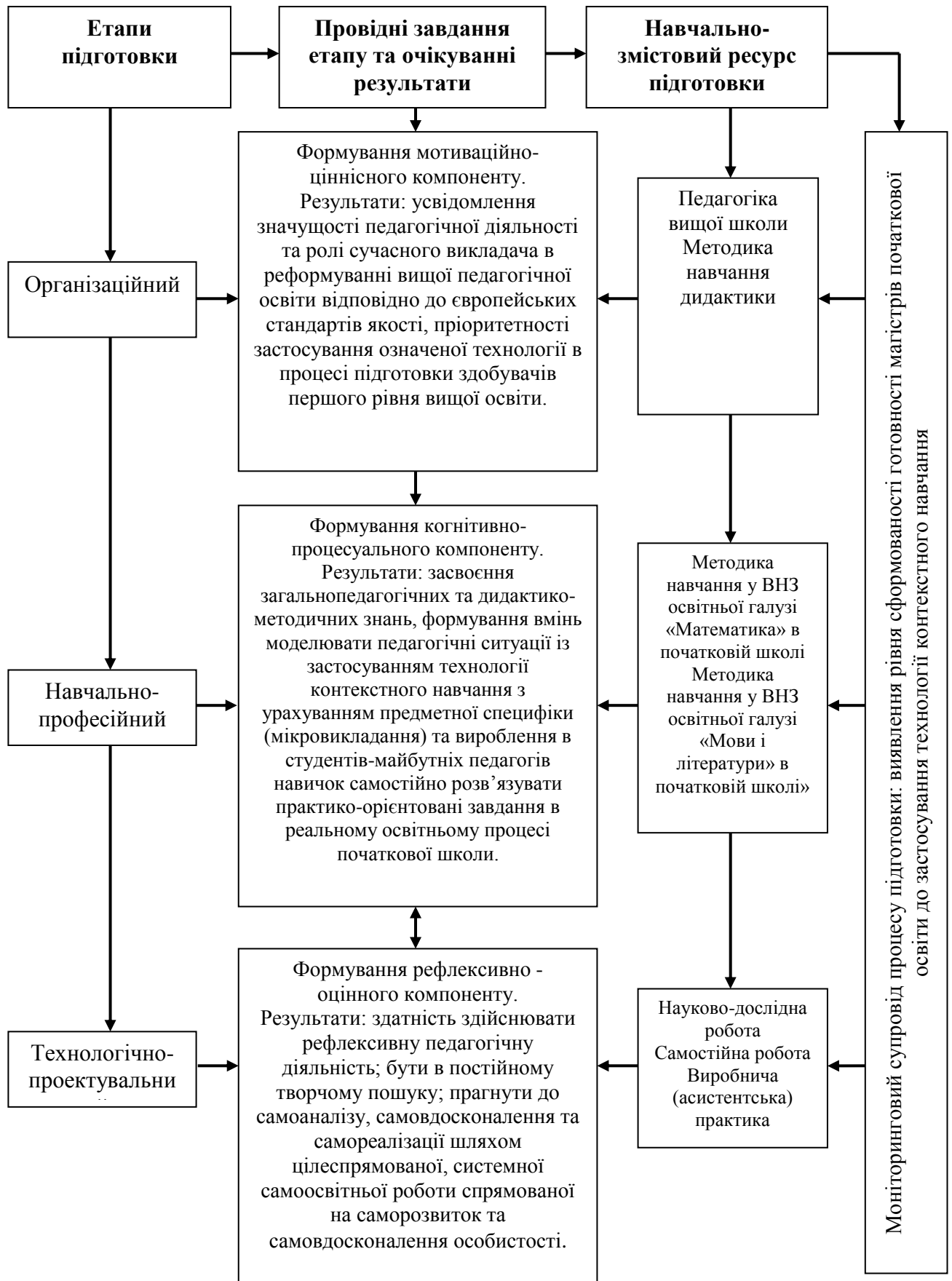


Рис. 3.1. Процес упровадження експериментальної моделі підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання

Як бачимо на рис. 3.1, на кожному етапі експериментального навчання основна увага приділялася формуванню певних компонентів готовності, але оскільки існувала гнучкість переходу від одного етапу до іншого або вони перетиналися, то між ними існував тісний взаємозв'язок, який підтверджував цілісність системи професійної підготовки магістрів початкової освіти.

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

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

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

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

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

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

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

План

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

Література

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

6. Цюняк О. Формування професійної культури майбутніх магістрів початкової освіти у вищих навчальних закладах: монографія. Івано-Франківськ: «ЯРИНА», 2016. 188 с.

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

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

життя» (Ірина Г., магістр 6 курсу, 61 групи).

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

Саме усвідомлення магістрами значущості професії викладача педагогіки та методик початкового навчання стало початком для аналізу першого питання лекції. Для реалізації контекстного навчання ми запропонували магістрам роботу в групах. Так, вони мали проаналізувати фрагменти (5-10 хвилин) різних практичних занять з дисципліни «Вступ до спеціальності» щодо виявлення ролі особистісних якостей викладача в організації освітнього процесу та його професійних функцій. Презентуючи результати своїх спостережень, кожна з груп обґрунтовувала розуміння ними значущості ролі викладача вищої школи, пріоритетність особистісних якостей та професійних функцій для здійснення педагогічної діяльності, що позитивно впливало на формування професійної ідентичності.

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

Наведемо декілька відповідей магістрів: «Вважаю, що викладач вищої школи має володіти професійно-педагогічною культурою, ефективними методами й прийомами міжособистісного спілкування, сучасними інноваційними технологіями навчання студентів, зокрема інформаційними; комунікативними компетенціями; як мінімум, однією іноземною мовою, що забезпечить його мобільність; здатністю до моделювання різних педагогічних ситуацій, які готують студентів до майбутньої педагогічної діяльності» (Валерія Б., магістр 6 курсу, 61 групи); «На мою думку, викладач має характеризуватися гуманністю, бездоганно володіти знаннями з дисципліни, якої навчає студентів; бачити нестандартні способи розв'язання навчально-професійних завдань; розвинене

педагогічне мислення, що є підґрунтям професійного самовдосконалення; сформований науковий світогляд, стійку систему національних і загальнолюдських духовно-моральних цінностей» (Юлія Т., магістр 6 курсу, 61 групи).

Відповідаючи, більшість здобувачів другого рівня вищої освіти вважала, що професіоналізм викладача, в першу чергу, пов'язаний зі здатністю його усвідомлено осмислювати ціннісні орієнтації педагогічної діяльності як фахівця нової генерації. Крім того, для успішного становлення йому потрібні ґрунтовні знання й широка ерудиція в науково-предметній галузі, нестандартне мислення, креативність; володіння сучасними формами, методами, засобами й технологіями навчання тощо.

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

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

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

1. Барбашова І. А. Дидактика: навч. посіб. Донецьк: ЛАНДОН, 2011. 228 с.
2. Волошина О. В. Педагогіка інновацій у вищій школі: навч.-метод. посіб. Вінниця, 2014. 161 с.

3. Гладуш В. А., Лисенко Г. І. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія. Навч. посіб. Дніпропетровськ, 2014. 416 с.

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

5. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ: Знання, 2005. 486 с.

6. Нагаєв В. М. Методика викладання у вищій школі: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ: Центр учбової літератури, 2007. 232 с.

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

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

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

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

Педагогічна ситуація

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

Практико-орієнтоване завдання

Чи правильно організував практичне заняття викладач? Доведіть свою

думку.

Наведемо приклади відповідей магістрів початкової освіти.

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

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

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

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

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

Педагогічна ситуація

На практичному занятті з навчальної дисципліни «Дидактика» викладач запропонував відеозапис фрагменту уроку української мови «Чергування голосних і приголосних звуків у коренях слів» (3 клас) для того, щоб у процесі

аналізу студенти поміркували та висунули ідеї щодо засобів забезпечення вчителем загальної атмосфери спілкування.

Усі висловлені пропозиції стисло заносилися одним учасником на інтерактивну дошку. Наведемо декілька відповідей магістрів. Так, Денис К. (VI курс) наголосив: «Вважаю, що вчитель правильно здійснював добір мовних і мовленнєвих засобів залежно від потреб і завдань взаємодії з учнями (спеціальні запитання щодо з'ясування усвідомлення учнями завдань «подумайте», «скажіть», «чи розумієте ви» тощо; стимулювання до подальшої діяльності «продовжуй», «поміркуй», «наведи приклади», «цікаво дізнатися твою думку про» тощо). Олена А. (VI курс) зазначила: «У реальній ситуації уроку учитель застосовував складну поліфонію реплік, оцінних суджень, зауважень, емоційних реакцій, що створювала специфічну комунікативну атмосферу». Вікторія П. (VI курс) вважає: «На уроці створювалася атмосфера позитивного спілкування через розв'язання навчально-пізнавальних завдань. Значну роль у цьому процесі, на мою думку, відіграла тональність педагога, спосіб реагування на поведінку його вихованців, здатність коректно й переконливо підтримувати їхню активність, щиро й безпосередньо висловлювати думки».

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

Отже, особливостями проведення мозкових штурмів є постійна взаємодія магістрів початкової освіти між собою та викладачем, досить довгий термін активності на практичному занятті, високий рівень відповідальності за власні дії,

висновки, а також активізація процесу мислення, формуванням чіткої своєї позиції.

Під час експериментального навчання на практичних заняттях активно впроваджувалися педагогічні дебати. Наприклад, на практичному занятті з дисципліни «Педагогіка вищої школи» на тему «Особливості інноваційної діяльності викладачів вищої школи» було проведено педагогічні дебати «Самоосвіта викладача: самоціль чи необхідність?». На початку викладач-модератор обґрунтувала актуальність теми дискусії, зосередила увагу учасників на проблемах самоосвіти викладача та представила дві команди-учасниці, які називалися «спікерами». Одна команда підтримувала надану тезу («стверджуюча команда»), інша – спростовувала її («заперечуюча команда»). Позицію команди обирали жеребкуванням.

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

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

Отже, узагальнюючи сутність організаційного етапу формування експерименту, слід зазначити, що формування професійної ідентичності магістрів початкової освіти відбувалося під час рефлексивно зорієнтованих лекцій контекстного типу, впровадження інтерактивних форм і методів навчання. Загальнопедагогічні знання стали підґрунтям для підготовки майбутніх викладачів педагогіки та методик початкового навчання до організації освітнього

процесу контекстного типу, розвитку пізнавальної та професійної мотивації, формування їх як суб'єктів педагогічної діяльності з особистісно значущими цінностями.

На другому навчально-професійному етапі педагогічного експерименту здійснювався розвиток педагогічного мислення магістрів початкової освіти, в основі якого є здатність моделювати педагогічні ситуації та формувати в студентів уміння розв'язувати їх. Його метою було формування когнітивно-процесуального компоненту готовності магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання, який передбачав усвідомлення ними дидактико-методичних знань, формування вмінь моделювати педагогічні ситуації із застосуванням технології контекстного навчання з урахуванням предметної специфіки та вироблення в студентів-майбутніх педагогів навичок самостійно розв'язувати практико-орієнтовані завдання в реальному освітньому процесі початкової школи.

Підготовка магістрів початкової освіти на навчально-професійному етапі забезпечувалася навчально-змістовим ресурсом, наповнення якого залежало від особливостей етапу експериментального навчання. Навчально-змістовий ресурс підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання відповідно до її етапів відображено в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

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

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

Отже, у таблиці 3.1 представлено навчально-змістовий ресурс, який забезпечує зміст підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання в педагогічному експерименті. Зasadничими, на нашу думку, у цьому процесі виступають три групи знань, умінь та навичок: загальнопедагогічні, дидактико-методичні та рефлексивно-проектувальні (таблиця 3.2).

Таблиця 3.2

Загальнопедагогічні, дидактико-методичні та рефлексивно-проектувальні знання, вміння й навички, які формуються під час експериментального навчання магістрів початкової освіти

| Загальнопедагогічні знання | Дидактико-методичні знання та вміння | Рефлексивно-проектувальні вміння |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - усвідомлення значущості застосування технології контекстного навчання як мета-технології професійної підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти; - про створення рефлексивно-інноваційного середовища контекстного типу (професійного контексту) як інструменту організації освітньої діяльності студентів; - основ організації практико-орієнтованого навчання студентів; - особливостей використання | <ul style="list-style-type: none"> - моделювати квазіпрофесійну діяльність студентів з урахуванням предметної специфіки; - здатність здійснювати мікрОВикладання; - створювати педагогічні ситуації та формувати в студентів вміння розв'язувати їх; - використовувати підручник контекстного типу з урахуванням предметної специфіки; - планувати й організовувати самостійну, науково-дослідну й індивідуальну роботу, педагогічну практику студентів на основі технології контекстного навчання з урахуванням предметної специфіки. | <ul style="list-style-type: none"> - моделювати та проводити практичні та лабораторні заняття на основі застосування технології контекстного навчання; - знаходити й усувати дидактико-методичні помилки в реальному освітньому процесі здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти в закладах вищої освіти; - здійснювати науково-дослідну діяльність відповідно до сучасних досягнень педагогічної практики, інноваційних змін у психолого-педагогічній науці; - розробляти та проводити моніторинг навчальних досягнень студентів; - знаходити невідповідність між критеріями та |

| | | |
|----------------------------------|--|--|
| підручника контекстного типу. | | результатами педагогічної діяльності. |
|----------------------------------|--|--|

Отже, як видно з таблиці 3.2, першу групу становлять загальнопедагогічні знання, які є науково-теоретичним підґрунтям підготовки майбутніх магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання; другу – дидактико-методичні знання та вміння, що складають процесуальну основу підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання; третю – рефлексивно-проектувальні вміння, сформованість яких свідчить про здатність майбутніх викладачів педагогіки та методик початкового навчання моделювати й проводити практичні та лабораторні заняття на основі застосування технології контекстного навчання в реальному освітньому процесі; до саморозвитку й самовдосконалення, що забезпечує їх повноцінний процес рефлексивної діяльності.

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

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

Педагогічна ситуація

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

Практико-орієнтоване завдання

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

Наведемо приклади відповідей магістрів початкової освіти.

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

Для ефективного засвоєння цієї теми пропоную такий план.

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

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

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

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

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

Інструкція для «викладача методики навчання математики».

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

Інструкція для «студентів».

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

Інструкція для «експертів».

Уважно спостерігайте й аналізуйте діяльність «викладача» щодо правильності організації й проведення практичного заняття із застосуванням технології контекстного навчання, а також доцільність добору «студентами» практико-орієнтованих завдань для учнів.

Наведемо приклади відповідей магістрів початкової освіти.

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

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

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

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

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

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

Магістри початкової освіти, які виконували роль «студентів», вчилися моделювати майбутню квазіпрофесійну діяльність, свідомо аналізувати та корегувати її, що свідчить про розвиток їхнього педагогічного мислення. Як учителі початкової школи, вони намагалися ознайомлювати учнів з різними

обчислювальними прийомами додавання чисел у межах 10 та методично правильно добирати завдання, які спрямовувалися на формування в молодших школярів уміння додавати й віднімати числа 3 та числа 4 з метою знаходження більш раціонального способу.

Наприклад, Оксана Г. у ролі «студентки», моделюючи квазіпрофесійну діяльність вчителя початкової школи на уроці математики, запропонувала учням виконати завдання №4 з підручника (С. О. Скворцова, О. В. Онопрієнко. Математика 1 клас. Частина 1. С. 97), застосувавши прийом переставної властивості додавання.

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

$$7 + 2 = 9$$

$$4 + 2 = 6$$

$$3 + 2 = 5$$

$$2 + 7$$

$$2 + 4$$

$$2 + 3$$

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

$$5+2$$

$$3+4$$

$$7+1$$

$$2+5$$

$$4+3$$

$$1+7$$

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

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

Під час практичного заняття з теми «Методика навчання нумерації цілих невід'ємних чисел» (навчальна дисципліна «Методика навчання у ВНЗ освітньої

галузі «Математика» в початковій школі») нами створювалися педагогічні ситуації та пропонувалися студентам практико-орієнтовані завдання.

Педагогічна ситуація

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

Практико-орієнтоване завдання

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

Наведемо приклади відповідей магістрів початкової освіти.

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

Легко

Знайди значення виразів:

$10 + 3 =$

$20 - 1 =$

$15 - 4 + 6 =$

$15 - 5 =$

$10 + 7 =$

$12 - 10 + 9 =$

$12 - 10 =$

$11 - 1 =$

$10 + 8 - 8 =$

Не важко

Знайди значення виразів та підкресли зменшуване:

$10 + 6 =$

$20 - 1 =$

$17 - 8 =$

$12 - 2 =$

$20 + 8 =$

$14 - 10 =$

$16 - 8 =$

$10 - 1 =$

$9 + 6 =$

Важко

Склади за даними таблиць вирази та знайди їх значення.

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

Дуже важко

Встав пропущені числа

$14 - \square = 4$

$20 - \square = 10$

$33 - \square = 3$

$\square + 3 = 13$

$5 + \square = 15$

$6 + \square = 16$

$\square - 1 = 19$

$16 - \square = 6$

$\square + 1 = 11$

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

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

Легко

Знайди значення виразів:

$20 + 3 =$

$40 - 1 =$

$15 - 8 + 6 =$

$35 - 5 =$

$30 + 7 =$

$12 - 10 + 9 =$

$42 - 40 =$

$20 - 1 =$

$7 + 7 - 8 =$

Не важко

Знайди значення виразів та підкресли зменшуване:

$50 + 6 =$

$70 - 1 =$

$17 - 8 =$

$32 - 2 =$

$20 + 8 =$

$14 - 10 =$

$86 - 80 =$

$60 - 1 =$

$9 + 6 =$

Важко

Склади за даними таблиць вирази та знайди їх значення.

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

Дуже важко

Встав пропущені числа

$54 - \square = 4$

$20 - \square = 19$

$33 - \square = 3$

$\square + 3 = 23$

$40 + \square = 45$

$60 + \square = 61$

$\square - 1 = 30$

$26 - \square = 20$

$\square + 1 = 50$

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

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

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

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

Таким чином, магістри початкової освіти відчули себе в ролі майбутніх

викладачів методики навчання математики в початковій школі, зокрема вчилися моделювати практичні завдання, використовуючи технологію диференційованого навчання, добирати питання для проведення рефлексії навчально-пізнавальної діяльності студентів; моделювати професійний контекст майбутньої діяльності здійснюючи мікрОВикладання.

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

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

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

У сучасній психолого-педагогічній науці виділяють такі види професійних умінь, зокрема: загальнопедагогічні (О. Дубасенюк, В. Сластьонін та ін.), дидактичні (П. Гусак, О. Мороз, та ін.), комплексні педагогічні (О. Острианська та

ін.), комплексно-кваліфікаційні (В. Бондар та ін.), технологічно-проектувальні (Л. Коваль та ін.) тощо. Незважаючи на загалом значний інтерес науковців до професійних умінь, відзначаємо, що рефлексивно-проектувальним умінням досліджень не приділялося достатньої уваги, але оскільки вони задекларовані як провідна складова професійної діяльності магістрів початкової освіти, то спробуємо їх охарактеризувати.

Так, у тлумачних словниках сучасної української мови під «уміннями» розуміють здобуту на основі досвіду здатність належно робити щонебудь [25, с. 1210]; [70]. Окрім цього, в Українському педагогічному енциклопедичному словнику та сучасній енциклопедії з педагогіки зазначається, що виконувати дії засновані на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок, які формуються шляхом виконання вправ не тільки у звичайних, а й у змінюваних умовах [39, с. 613].

У психології (Л. Виготський [35], В. Семиченко [240], І. Якиманська [297] та ін.) уміння вважаються знаннями в дії, здатністю індивіда до результативної діяльності, що характеризується свідомістю, інтелектуальністю, цілеспрямованістю, плановістю, прогресивністю тощо [35, с. 78]. Крім того, відзначається, що вміння – «це застосування знань у різних ситуаціях, використання їх на практиці в умовах, що відрізняються від навчальних. Уміння є процесом творчого мислення» [126, с. 16].

Сутність умінь як дидактичної категорії розглядалася в працях В. Бондаря [19], Н. Волкової [32], М. Гриньової [40], О. Савченко [230] та ін. Так, відома українська вчена О. Савченко характеризує вміння як категорію дидактики і вважає, що вони становлять «засвоєний суб'єктом спосіб виконання практичних і теоретичних дій на основі знань і життєвого досвіду, що формується під час навчання і передбачає застосування у звичайних та змінних умовах» [235, с. 211]. Уміння є складним процесом аналітично-синтетичної діяльності, який проходить кілька стадій: усвідомлення, оволодіння й реалізація [32, с. 63].

Важлива роль у розробці проблеми педагогічних умінь належить працям (К Баханова [9], М. Гриньової [40], О. Ковальчук [100], І. Новіцької [186] О. Остряньської [197], Є. Рапацевич [201], В. Семиченко [240] та ін.)

Досліджуючи вміння в структурі педагогічної культури М. Гриньова обґрунтування сутності та визначає характерні ознаки процесів формування умінь: інтелектуальних (розумова діяльність); комунікативних (спілкування); педагогічної техніки (складова педагогічної майстерності) [40].

Так, Є. Рапацевич, термін «педагогічні вміння» (професійні вміння) тлумачить як «сукупність різноманітних дій учителя, які співвідносяться з функціями педагогічної діяльності» [201, с. 618]. Означене поняття, В. Семиченко характеризує як форму функціонування теоретичних знань. Тобто, на думку вченої, в педагогічних вміннях реалізуються психолого-педагогічні знання як цілі, завдання, принципи, методи і прийоми навчання і виховання, а також способи організації педагогічного процесу [240, с. 55].

Комплексні педагогічні вміння (професійні вміння) майбутніх учителів початкової школи О. Остряньська визначає як структурне, ієрархічно взаємопов'язане й відносно закінчене утворення, яке поділяється на блоки, класи, роди, види та забезпечує взаємодію педагога з усіма суб'єктами освітнього процесу [197, с. 70].

Досліджуючи формування професійних умінь як складової професійної компетентності педагога, І. Новіцька стверджує, що вони є здатністю успішно виконувати специфічні завдання на основі адекватного інтерпретування педагогічних задач і володіння необхідним комплексом способів дій. Процес оволодіння професійними вміннями і навичками має такі складові: 1) визначення цілей, формування здатності самостійно ставити їх; 2) дотримання етапності, розвиток спочатку простих, а потім складніших; 3) використання діяльнісного підходу; 4) пріоритетність в організації та контролі самостійної діяльності студентів, виявлення припущених помилок і визначення методики їх корекції [186, с. 75].

Професійно-педагогічні вміння – це володіння способами і прийомами навчання та виховання, засноване на свідомому використанні психолого-педагогічних і методичних знань [242].

На думку Л. Коваль, професійно-педагогічні вміння визначають рівень професійної компетентності; орієнтують на досягнення мети, на можливість визначити умови та засоби цього процесу; забезпечують здатність здійснювати практичну діяльність, володіння розумовими діями та операціями; застосовуючи спочатку в змінених умовах, а потім у нових ситуаціях [94, с. 194].

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

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

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

дидактико-методичних дисциплін, що виступає підґрунтям професійного самовдосконалення.

У процесі виробничої (асистентської) практики відбувалося усвідомлення магістрами початкової освіти себе суб'єктами здійснення професійної діяльності, професійного саморозвитку, який активно пізнає, розуміє, рефлексує, переосмислює, неперервно розвивається, самостверджується й самовдосконалюється [286].

Метою виробничої (асистентської) практики магістрів початкової освіти було:

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

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

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

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

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

- виступити з повідомленням на студентській науковій конференції;
- за матеріалами виробничої (асистентської) практики скласти портфоліо.

Виробнича (асистентська) практика проводилася, як правило, за місцем здобуття другого рівня вищої освіти, де основна увага була зосереджена на виконанні посадових обов'язків викладача педагогіки та методик початкового навчання. Керівником виробничої (асистентської) практики, яка за навчальним планом становила 8 тижнів, за наказом призначався науковий керівник кваліфікаційної роботи.

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

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

створенням освітнього середовища контекстного типу, знайомлять з особливостями використання відповідних підручників тощо.

Так, Тетяна Д. (VI курс) у звіті про виробничу (асистентську) практику зазначила: «Аналіз навчальних планів та робочих навчальних програм дозволив мені усвідомити значущість застосування технології контекстного навчання в процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи». Олена М. (VI курс), загалом стверджуючи позитивну роль впровадження контекстного навчання, зауважила, що воно «сприяє організації практико-орієнтованого навчання студентів, яке на сучасному етапі розвитку вищої педагогічної освіти є актуальним».

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

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

Усвідомлення магістрами початкової освіти значущості контекстного навчання як мета-технології професійної підготовки здобувачів першого рівня вищої освіти й аналіз помилок, яких вони припускалися під час практичного застосування технології контекстного навчання, спонукало до вивчення сучасної психолого-педагогічної і методичної літератури, що забезпечило підґрунтя для практико-орієнтованого навчання студентів у реальному освітньому процесі ЗВО. Результати виконання четвертого завдання виробничої (асистентської) практики магістри презентували на засіданні випускових кафедр у вигляді круглого столу на тему «Технологія контекстного навчання в науковому дискурсі». Найкращі доповіді за рекомендацією наукових керівників кваліфікаційних робіт були подані для публікації в збірнику студентських наукових робіт і участі в підсумковій науковій конференції до Днів науки.

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

Формування рефлексивно-проектувальних умінь магістрів початкової освіти активно відбувалося в процесі самостійної роботи, яка визначається як їх планова індивідуальна або колективна діяльність, що виконується при методичному керівництві викладача, але без його безпосередньої участі [61, с. 804]. Посилення ролі самостійної роботи саме в здобувачів другого

рівня вищої освіти, на думку Н. Батечко, має розвивати в них уміння вчитися та творчо застосовувати знання в майбутній професійно-педагогічній діяльності [8, с. 330].

Своє бачення щодо самостійної роботи студентів обґрунтовує О. Малихін, а саме поняття трактує як комплексне інтегроване педагогічне явище, що має динамічну ієрархічну структуру та є провідною формою організації освітнього процесу у вищих педагогічних навчальних закладах [145].

Досліджуючи проблему організації самостійної роботи магістрів початкової освіти в процесі їх фахової підготовки, А. Крамаренко розкриває її як особливу форму навчальної діяльності, спрямовану на розвиток самостійності особистості за умови відповідної організації педагогічного процесу в закладі вищої освіти [120, с. 67].

Існують основні види самостійної роботи – це робота з книгою (підручником, навчальним посібником, довідником тощо), підготовка доповідей, звітів, рефератів, розв'язування задач, виконання практичних і лабораторних робіт, створення медіа презентацій, підготовка і проведення різних експериментів, участь у роботі наукових гуртків і в дослідженні кафедри тощо [37, с. 100].

Значну увагу в процесі організації самостійної роботи магістрів початкової освіти А. Крамаренко приділяє різноманітним засобам контролю навчальних досягнень, які, на її думку, є формою зворотного зв'язку, джерелом інформації для викладача про результати засвоєння теоретичного матеріалу; мотиваційною основою діяльності, що забезпечує системність і регулярність перевірки рівня умінь і навичок здобувати навчальну інформацію з різних джерел, надаючи особливого значення інтернет-ресурсам, й користуватися ними. Така діяльність викладача й магістра сприяє розвитку здатності до самоуправління та самоконтролю [121, с. 335].

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

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

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

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

Практико-орієнтовані завдання

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

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

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

4. Проаналізуйте спецкурс «Підручник математики для початкової школи» (автор – професор Коваль Л. В. і ст. викл. Ніконенко Т. В.), зокрема щодо планування самостійної роботи. Запропонуйте власні практико-орієнтовані завдання, які спрямовуються на організацію квазіпрофесійної діяльності майбутніх учителів початкової школи.

Змістовий модуль 6. Підходи до системи оцінювання навчальних досягнень студентів. Моніторинг якості навчальних досягнень майбутніх фахівців у курсі «Методика навчання математики в початковій школі»

Практико-орієнтовані завдання

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

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

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

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

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

Практико-орієнтовані завдання

1. Поміркуйте, з якою метою розглядаються такі питання: методика викладання української мови як наука та її місце в системі наук; передовий досвід та використання методичної спадщини минулого, наукові дослідження у галузі

методики викладання української мови у вищій школі, методи наукового дослідження, застосування статистичних методів обробки одержаних даних?

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

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

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

Практико-орієнтовані завдання

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

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

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

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

Особливого значення в процесі експериментального навчання магістрів набувала організація їх науково-дослідної роботи, яка передбачала написання та

захист кваліфікаційної роботи з актуальних проблем професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Результати власних досліджень магістри мали змогу обговорювати на засіданнях кафедр, наукових гуртків та секцій, брати участь у Всеукраїнській студентській олімпіаді зі спеціальності «Початкова освіта», «Педагогіка»; написанні наукових робіт; різного рівня студентських наукових конференціях, публікувати тези і статті. Усе це забезпечувало належний рівень формування проєктувально-рефлексивних умінь магістрів у нестандартних умовах.

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

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

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

Кваліфікаційна робота – це наукове дослідження, яке свідчить про належний рівень наукової компетенції, здатність здійснювати аналіз психолого-

педагогічної та методичної літератури з проблеми, уміння самостійно вести науковий пошук і розв'язувати конкретні професійні завдання [118].

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

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

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

1. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до організації практико-орієнтованого навчання учнів.
2. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку сучасної початкової освіти.
3. Формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів у квазіпрофесійній діяльності.
4. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до реалізації мистецької освіти на засадах контекстного навчання.
5. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до реалізації літературної освіти учнів на основі застосування технології контекстного навчання.

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

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

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

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

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

Підсумовуючи викладене, підкреслимо, що результат технологічно-проектувального етапу засвідчив про певний розвиток готовності магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання, провідну роль у якому відіграло формування в процесі виробничої (асистентської) практики, самостійної та науково-дослідної роботи, рефлексивно-проектувальних умінь як провідної складової майбутньої професійної діяльності. Специфіка цього етапу полягала в тому, що магістри самостійно моделювали й проводили практичні заняття на основі застосування технології контекстного навчання та вчилися здійснювати рефлексію педагогічної діяльності, яка забезпечувала потребу в саморозвитку та самовдосконаленні, усвідомленні професійної ідентичності, формуванні власної педагогічної позиції.

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

3. 2. Аналіз результатів педагогічного експерименту

Оцінювання ефективності моделі підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання відбувалося на основі з'ясування позитивної динаміки цього процесу, у якому високий (творчий) рівень свідчив про готовність майбутніх викладачів педагогіки та методик

початкового навчання активно впроваджувати технологію контекстного навчання як мета-технологію професійної діяльності.

Нами було сформовано 2 групи магістрів початкової освіти: експериментальна група – ЕГ (142 особи) і контрольна група – КГ (147 осіб), а також інструментарій для вимірювання рівнів їх готовності до застосування технології контекстного навчання [73].

Основні критерії встановлення рівня сформованості готовності магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання визначалися відповідно до її компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивно-процесуального та рефлексивно-оцінного.

Мотиваційно-ціннісний компонент оцінювали за такими критеріями:

- усвідомлювати значущість викладача як суб'єкта модернізації вищої педагогічної освіти; сформованість професійного інтересу;
- наявність позитивного ставлення магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання як мета-технології.

Критеріями когнітивно-процесуального компонента визначено:

- загальнопедагогічні знання і вміння;
- дидактико-методичні знання та вміння з урахуванням предметної специфіки;
- здатність здійснювати мікрвикладання, навченість магістрів початкової освіти формувати в студентів здатність розв'язувати практико-орієнтовані завдання.

Розвиток рефлексивно-оцінного компонента в педагогічному експерименті визначався за рівнем сформованості в магістрів початкової освіти рефлексивно-проектувальних умінь, які встановлювалися за сукупністю таких критеріїв:

- моделювати та проводити практичні й лабораторні заняття з урахуванням предметної специфіки на основі застосування технології контекстного навчання;
- прагнути до самовдосконалення та активізувати рефлексію педагогічної діяльності щодо впровадження технології контекстного навчання;

- навчати майбутніх учителів початкової школи здійснювати рефлексію педагогічної діяльності.

Мотиваційно-ціннісний компонент готовності магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання в педагогічному експерименті визначався за допомогою методів опитування, анкетування, бесіди, навчальних дискусій та ін.

Для встановлення рівня сформованості професійної мотивації магістрів використано методику К. Замфіра «Мотивація професійної діяльності» в модифікації А. Реана (додаток А), адаптованої для майбутніх викладачів педагогіки та методик початкового навчання, де з'ясовувалися її внутрішній та зовнішній аспекти. Високі показники тесту свідчать про те, що магістри свідомо обрали педагогічний фах, зацікавлені в подальшому професійному становленні як суб'єктів реформування вищої педагогічної освіти відповідно до європейських стандартів якості.

Наведемо зміст питань, що мав на меті виявити ставлення магістрів початкової освіти до викладацької діяльності загалом та до застосування технології контекстного навчання як мета-технології зокрема.

1. Чи пов'язуєте Ви свою майбутню кар'єру з педагогічною діяльністю, зокрема викладача педагогіки та методик початкового навчання, і що спонукає Вас до такого вибору?

2. Які особистісні та професійні якості викладача, на Вашу думку, є визначальними в реформуванні вищої педагогічної освіти?

3. Обґрунтуйте доцільність застосування технології контекстного навчання як мета-технології.

Аналіз результатів сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання дозволив виявити суттєві розбіжності в експериментальних і контрольних групах. Так, до проведення дослідного навчання значна частина здобувачів другого рівня вищої освіти була недостатньо спрямована на педагогічну

кар'єру, не впевнена в доцільності впровадження технології контекстного навчання, оскільки основним завданням ставила перед собою отримання диплома магістра як найбільш престижного в порівнянні з бакалаврським.

Після дослідного навчання значна частина опитаних магістрів експериментальних груп свідомо обирала фах викладача. Так, серед найбільш значущих особистісних якостей викладача педагогіки та методик початкового навчання респонденти називали орієнтацію на успіх у житті й професійній діяльності, гуманізм, експресивність, емпатійність, здатність до рефлексії. Професійні якості пов'язували з можливістю генерувати нові ідеї, розвиненим сучасним педагогічним мисленням, різнобічністю інтересів, активним упровадженням інноваційних технологій навчання загалом і застосуванням технології контекстного навчання як мета-технології професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи зокрема.

Наведемо приклади відповідей магістрів початкової освіти.

«За час навчання в магістратурі я переконалася в правильності обраного професійного шляху. Упевненості в цьому додала співпраця з досвідченими викладачами, які пройшли наукові школи відомих українських учених та працюють у нашому університеті. Їх поради та конкретні рекомендації щодо організації професійного самовдосконалення стимулювали мене до усвідомлення значущості застосування викладачем інноваційних технологій. Самостійне опрацювання праць А. Вербицького дозволило мені з'ясувати сутність технології контекстного навчання. Крім того, я ознайомилася зі статтями сучасних українських учених Н. Дем'яненко, В. Желанової, І. Іщук, В. Коткової, де розкривалися різні підходи впровадження технології контекстного навчання.

Прагнення спробувати застосувати технологію контекстного навчання я реалізувала під час виробничої (асистентської) практики. Особливо мене зацікавлювало моделювання практико-орієнтованих завдань для студентів, оскільки це дозволило мені по-іншому мислити й сприймати педагогічну реальність» (Тетяна Р., ЕГ).

За результатами прикінцевих зрізів була незначна частина магістрів експериментальних та контрольних груп з низьким рівнем сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання.

Порівняльний аналіз сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності магістрів початкової освіти контрольних та експериментальних груп на початку та наприкінці дослідного навчання подано в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Динаміка сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання

| Рівні сформованості мотиваційно-ціннісного компонента | На початку експерименту | | | | Наприкінці експерименту | | | |
|---|--------------------------|------|-------------------------|------|--------------------------|------|-------------------------|------|
| | КГ | | ЕГ | | КГ | | ЕГ | |
| | к-ть осіб (142 особи) | % | к-ть осіб (147 осіб) | % | к-ть осіб (142 особи) | % | к-ть осіб (147 осіб) | % |
| Високий (творчий) | 27 | 19,0 | 34 | 23,1 | 62 | 43,7 | 102 | 69,4 |
| Середній (ситуативний) | 75 | 52,8 | 81 | 55,1 | 51 | 35,9 | 42 | 28,6 |
| Низький (репродуктивний) | 40 | 28,2 | 32 | 21,8 | 29 | 20,4 | 3 | 2,0 |

З таблиці 3.3 видно, що кількість магістрів, у яких виявлено високий (творчий) рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компонента досліджуваної готовності, зросла в ЕГ порівняно з КГ, а з середнім (ситуативним) та низьким (репродуктивним) – відповідно зменшилась.

Підсумовуючи, слід зазначити, що магістри з високим (творчим) рівнем сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності до застосування технології контекстного навчання визнають, що їх кар'єрне зростання безпосередньо буде пов'язане з викладацькою діяльністю. Вони усвідомлюють свою роль у реформуванні вищої освіти як суб'єкта педагогічної діяльності, а

також переконані в значущості застосування технології контекстного навчання як мета-технології.

Магістри, які знаходились на середньому (ситуативному) рівні розвитку мотиваційно-ціннісного компонента, усвідомлювали значущість педагогічної діяльності викладача, визнавали його пріоритетну роль в оновленні сучасної педагогічної освіти, але не проявляли активної позиції щодо застосування технології контекстного навчання під час виробничої (асистентської) практики.

У магістрів початкової освіти з низьким (репродуктивним) рівнем розвитку мотиваційно-ціннісного компонента домінувала зовнішня мотивація, а тому вони були не впевнені, що в майбутньому кар'єру пов'язуватимуть з професією викладача. Під час виробничої (асистентської) практики до застосування технології контекстного навчання їх спонукав викладач, але, здійснивши спробу, такі магістри недостатньо переконалися в її значущості.

Визнаючи рівень розвитку когнітивно-процесуального компонента готовності магістрів початкової освіти контрольних та експериментальних груп до застосування технології контекстного навчання, ми надавали перевагу методу тестування, опитування та виконанню спеціально розроблених практико-орієнтованих завдань.

Перш ніж подати порівняльний аналіз динаміки сформованості когнітивно-процесуального компонента готовності магістрів початкової освіти застосовувати технологію контекстного навчання, встановимо рівень розвитку загальнопедагогічних та дидактико-методичних знань і вмінь, а саме здатність здійснювати мікрвикладання з урахуванням предметної специфіки та виробляти в студентів навички розв'язувати практико-орієнтовані завдання.

Так, виконуючи практико-орієнтоване завдання «Назвіть форми організації освітнього процесу в закладах вищої освіти із застосуванням технології контекстного навчання», магістр з ЕГ відповів так: «Під час засвоєння навчальної дисципліни «Педагогіка вищої школи» я мав змогу ознайомитися з методикою проведення лекцій, практичних і лабораторних занять, а в «Методиці навчання

дидактики» – зі створенням рефлексивно-інноваційного середовища контекстного типу, а саме: методикою проведення проблемних лекцій, інтерактивними формами й методами навчання (дискусія, дебати, «мозковий штурм», модеративний семінар, коуч-тренінг тощо). Особливо важливими вважаю ті заняття, які були присвячені знайомству з підручниками контекстного типу. Мені стало зрозуміло, як моделювати квазіпрофесійну діяльність майбутніх учителів початкової школи (Олег Д., 6 курс).

Наведемо приклад виконання практико-орієнтованого завдання на перевірку здатності магістрів початкової освіти здійснювати мікрОВикладання: «Під час моделювання фрагменту практичного заняття з курсу «Методика навчання математики в початковій школі» на тему «Методика навчання молодших школярів розв'язування сюжетних задач» я намагалася організувати співпрацю викладача зі студентами, створюючи ситуацію вільного вибору завдань. Вважаю, що мені вдалося змоделювати квазіпрофесійну діяльність студентів, оскільки я підбрала для них такі практико-орієнтовані завдання:

1. «Змоделюйте застосування інтерактивних вправ на уроці математики в першому класі в процесі вивчення теми «Ознайомлення з поняттям «задача».

2. «Які з перерахованих форм роботи над простою задачею характерні для початкової школи:

- диференціація під час роботи над простою задачею;
- розв'язання задач, що мають декілька способів;
- колективне розв'язання задачі під керівництвом учителя;
- вибір серед декількох малюнків того, що відповідає поданій задачі».

3. «Розробіть конспект фрагменту уроку, на якому розкривається зміст підготовчої роботи до введення поняття «задача».

Наприкінці практичного заняття, активно залучала майбутніх учителів початкової школи до здійснення рефлексивної діяльності, зокрема, студентам пропонувала відповісти на такі питання: «Які основні етапи Вашої траєкторії вивчення теми? Яких результатів досягли Ви на кожному етапі практичного

заняття? Проаналізуйте засоби, які Ви застосовували для їх реалізації» (Анастасія Н., 6 курс).

Проаналізувавши результати тестування, опитування та виконання магістрами початкової освіти експериментальних груп практико-орієнтованих завдань, виявили, що вони здатні навчати студентів моделювати педагогічні ситуації; організувати мікровикладання з урахуванням предметної специфіки, оскільки мають належний рівень сформованості загальнопедагогічних і дидактико-методичних знань і вмінь.

Порівняльний аналіз сформованості когнітивно-процесуального компонента готовності магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання контрольної та експериментальної груп на початку та наприкінці експериментального дослідження подано в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Динаміка сформованості когнітивно-процесуального компонента готовності магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання

| Рівні сформованості когнітивно-процесуального компонента | На початку експерименту | | | | Наприкінці експерименту | | | |
|--|--------------------------|------|-------------------------|------|--------------------------|------|-------------------------|------|
| | КГ | | ЕГ | | КГ | | ЕГ | |
| | к-ть осіб (142 особи) | % | к-ть осіб (147 осіб) | % | к-ть осіб (142 особи) | % | к-ть осіб (147 осіб) | % |
| Високий (творчий) | 25 | 17,6 | 32 | 21,8 | 59 | 41,6 | 103 | 70,1 |
| Середній (ситуативний) | 78 | 54,9 | 81 | 55,1 | 53 | 37,3 | 41 | 27,9 |
| Низький (репродуктивний) | 39 | 27,5 | 34 | 23,1 | 30 | 21,1 | 3 | 2,0 |

Як видно з таблиці 3.4, в експериментальних та контрольних групах покращився результат середнього (ситуативного) рівня сформованості когнітивно-процесуального компонента готовності магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання (відповідно 27,9 % і 37,3 %). В ЕГ

значно зріс контингент магістрів із високим (творчим) рівнем (70,1 %) порівняно з КГ (41,6 %). У ЕГ знизилася кількість магістрів низького (репродуктивного) рівня сформованості когнітивно-процесуального компонента (2,0 %).

Аналіз результатів сформованості когнітивно-процесуального компонента готовності магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання дозволяє констатувати, що значна частина респондентів мала високий (творчий) і середній (ситуативний) рівні.

Магістри початкової освіти з високим (творчим) рівнем сформованості когнітивно-процесуального компонента готовності до впровадження технології контекстного навчання мали ґрунтовні загальнопедагогічні та дидактико-методичні знання, що становили основу вмінь здійснювати мікрОВикладання з урахуванням предметної специфіки, а також були підготовлені до вироблення в студентів навичок моделювати практико-орієнтовані завдання.

Майбутні магістри початкової освіти, які знаходились на середньому (ситуативному) рівні сформованості когнітивно-процесуального компонента готовності до впровадження технології контекстного навчання, в цілому засвоїли загальнопедагогічні та дидактико-методичні знання, проте під час мікрОВикладання з урахуванням предметної специфіки відчували деякі труднощі, які долали за рекомендаціями викладача. Магістри цього рівня були здатні до формування в студентів умінь моделювати практико-орієнтовані завдання, хоча припускалися інколи незначних дидактико-методичних помилок.

Магістри з низьким (репродуктивним) рівнем сформованості когнітивно-процесуального компонента готовності до впровадження технології контекстного навчання хоча й засвоїли загальнопедагогічні та дидактико-методичні знання, проте в процесі мікрОВикладання з урахуванням предметної специфіки відчували значні труднощі та навіть за допомогою викладача вагалися знайти власні дидактико-методичні помилки. Магістри цього рівня не були підготовлені до формування в студентів умінь моделювати практико-орієнтовані завдання, не надаючи цьому належної уваги.

Рівень сформованості в магістрів початкової освіти рефлексивно-оцінного компонента готовності до впровадження технології контекстного навчання під час педагогічного експерименту визначався на основі їх здатності моделювати й проводити практичні та лабораторні заняття з урахуванням предметної специфіки, здійснювати рефлексію педагогічної діяльності щодо впровадження означеної технології та навчати студентів цьому процесу; усвідомлювати значущість професійного саморозвитку й самовдосконалення. Усе це характеризувало наявність рефлексивно-проектувальних умінь майбутніх викладачів педагогіки та методик початкового навчання.

Під час виробничої (асистентської) практики, коли практично завершувався педагогічний експеримент, ми мали можливість відстежити, наскільки в магістрів початкової освіти були сформовані рефлексивно-проектувальні уміння, що по суті характеризувало готовність майбутніх викладачів педагогіки та методик початкового навчання до застосування технології контекстного навчання як мета-технології.

Наведемо уривок звіту з виробничої (асистентської) практики магістрів початкової освіти, де представлено виконання ними навчально-професійних завдань.

«Під час виробничої (асистентської) практики я провела практичне заняття для студентів на тему «Методика навчання додавання і віднімання чисел з переходом через десяток у межах 20» із застосуванням технології контекстного навчання. Я зверталася до викладача за порадами щодо складання плану, рекомендованої літератури та розроблених практико-орієнтованих завдань. Під час перевірки конспекту практичного заняття він в основному погодився з доцільністю моїх напрацювань, разом з тим порадив більше уваги приділити організації квазіпрофесійної діяльності майбутніх учителів початкової школи, орієнтиром у цьому мали бути альтернативні підручники для початкової школи, навчально-методичні комплекти для вчителів, навчально-методичний посібник контекстного типу «Практикум з методики навчання математики в початковій школі» (автори:

Людмила Коваль, Тетяна Ніконенко), де до кожної теми з курсу розроблені практико-орієнтовані завдання для студентів та запропоновані шляхи здійснення рефлексивної діяльності.

Не менш важливою для мене була порада викладача підібрати такі завдання, які допоможуть на практичному занятті навчати студентів здійснювати педагогічну рефлексію при проведенні сучасного уроку математики в початковій школі.

Під час обговорення практичного заняття з магістрами і викладачем було відзначено, що в цілому я ефективно застосовувала технологію контекстного навчання. Про це свідчить правильно розроблені мною практико-орієнтовані завдання, які орієнтували студентів на системність уроків з теми «Додавання і віднімання чисел з переходом через десяток у межах 20» за чинними підручниками математики в другому класі, тому що вони правильно обирали завдання, які дозволяли молодшим школярам засвоїти різні обчислювальні прийоми при додаванні та відніманні з переходом через десяток та обирати найбільш зручний. Як позитивне, відзначали, що студенти на практичному занятті вчилися на основі застосування різних технологій (співпраці, диференційованого навчання, проектних, ігрових) розробляти для учнів комплекс завдань, які доцільно використовувати під час підготовки до вивчення нової теми та її усвідомлення в системі уроків з поданої теми.

Було відзначено, що мені вдалося спонукати студентів до рефлексивної діяльності, оскільки я постійно пропонувала їм аналізувати власні дії, визначати досягнення й труднощі, помічати та виправляти помилки (Оксана Г., VI курс).

На захисті виробничої (асистентської) практики магістри ділилися власними враженнями про науково-дослідну діяльність. Так, Тетяна Д. (VI курс) відзначила, що результати своєї пошукової роботи з теми «Контекстне навчання як мета-технологія професійної діяльності майбутніх учителів початкової школи» вона доповідала на засіданні кафедри початкової освіти.

«За порадами наукового керівника підготовку доповіді я почала з визначення основних дефініцій дослідження: контекст, професійний контекст,

освітнє середовище контекстного типу, підручник контекстного типу, квазіпрофесійна діяльність, технологія контекстного навчання.

Актуальність проблеми контекстного навчання я розкривала на основі аналізу наукових досліджень, зокрема А. Вербицького, С. Качалової – особливості навчально-виховного процесу контекстного типу; О. Андрєєвої, І. Брюховецької, К. Гамбург, Н. Лаврентьєвої, О. Ларіонової, Є. Ширшової, О. Чурбанової та ін. – впровадження різних форм і методів навчання контекстного типу; В. Желанової, В. Коткової, С. Качалової, Н. Муслімова, М. Уразової та ін. – застосування технології контекстного навчання в практиці професійної підготовки фахівців. Усе це дозволило усвідомити значення технології контекстного навчання в науковому дискурсі як освітньої системи, у якій поєднуються конкретні ідеї, методи, засоби, форми діяльності, моделі навчання, і як технології, що спрямовується на відтворення в процесі фахової підготовки майбутніх фахівців предметного і соціального контекстів майбутньої професійної діяльності.

Вивчення наукової літератури та проведення формувального етапу педагогічного експерименту дозволяють стверджувати, що активне впровадження технології контекстного навчання виступає основою реалізації компетентнісної освіти як ключової методології професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, оскільки спрямовується на формування в них нового педагогічного мислення як здатності прогнозувати, планувати та моделювати практико-орієнтоване навчання.

Науково-дослідна діяльність під час навчання в магістратурі, якою я активно займалася (доповіді на науково-практичних конференціях, публікація тез з теми дослідження, спільна з науковим керівником стаття, участь у конкурсі студентських наукових робіт тощо), зорієнтували мене на усвідомлення значущості професійного саморозвитку й подальшого самовдосконалення».

Проаналізувавши результати науково-дослідної діяльності магістрів початкової освіти, яка системно здійснюється під час самотійної роботи, виробничої (асистентської) практики, кваліфікаційного дослідження, можемо

констатувати про сформованість у них рефлексивно-проектувальних умінь застосовувати технологію контекстного навчання як мета-технологію.

Порівняльний аналіз сформованості рефлексивно-оцінного компонента готовності майбутніх магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання контрольної та експериментальної груп на початку та наприкінці експериментального дослідження подано в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

**Динаміка сформованості рефлексивно-оцінного компонента готовності
магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного
навчання**

| Рівні сформованості рефлексивно-оцінного компонента | На початку експерименту | | | | Наприкінці експерименту | | | |
|---|--------------------------|------|-------------------------|------|--------------------------|------|-------------------------|------|
| | КГ | | ЕГ | | КГ | | ЕГ | |
| | к-ть осіб (142 особи) | % | к-ть осіб (147 осіб) | % | к-ть осіб (142 особи) | % | к-ть осіб (147 осіб) | % |
| Високий (творчий) | 26 | 18,3 | 33 | 22,4 | 62 | 43,7 | 101 | 68,7 |
| Середній (ситуативний) | 75 | 52,8 | 78 | 53,1 | 49 | 34,5 | 40 | 27,2 |
| Низький (репродуктивний) | 41 | 28,9 | 36 | 24,5 | 31 | 21,8 | 6 | 4,1 |

На основі представлених у таблиці 3.5. даних можна зробити висновок, що кількість магістрів початкової освіти експериментальної групи, які мають високий (творчий) рівень сформованості рефлексивно-оцінного компонента готовності до застосування технології контекстного навчання, суттєво зросла (на 46,3 %) і зменшився контингент з низьким рівнем сформованості зазначеного компонента (на 20,4 %) порівняно з контрольною групою.

Ми звернули увагу на те, що для магістрів початкової освіти, у яких на високому (творчому) рівні показники сформованості мотиваційно-ціннісного і когнітивно-процесуального компонентів готовності до застосування технології контекстного навчання, характерними були розвинені вміння моделювати та

проводити практичні й лабораторні заняття на основі впровадження технології контекстного навчання з урахуванням предметної специфіки, а також здатність до самоаналізу та саморозвитку, здійснення рефлексивної діяльності та навчання студентів цьому процесу.

Для магістрів початкової освіти, у яких виявлені на середньому (ситуативному) рівні показники сформованості досліджуваної готовності, найбільш складним завданням було проаналізувати проведені практичні та лабораторні заняття на основі застосування технології контекстного навчання, тобто рефлексивна діяльність майбутніх викладачів значно відставала від здатності моделювати та проводити їх з урахуванням предметної специфіки.

Магістри початкової освіти, які мали низький (репродуктивний) рівень сформованості рефлексивно-оцінного компонента готовності до застосування технології контекстного навчання, відчували значні труднощі під час моделювання та проведення практичних і лабораторних занять на основі впровадження технології контекстного навчання (як правило, вони здійснювали таку роботу тільки за допомогою викладача); не надавали належної уваги рефлексивній діяльності. Особливо це характеризувало магістрів початкової освіти контрольної групи, оскільки на формування в них рефлексивно-проектувальних умінь у процесі професійної підготовки приділялося недостатньо уваги.

Аналіз і узагальнення результатів формувального експерименту дозволили виявити динаміку кількісно-якісних змін на всіх рівнях сформованості готовності магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання – високому (творчому), середньому (ситуативному) та низькому (репродуктивному).

Магістри з високим (творчим) рівнем сформованості готовності майбутніх магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання переконані в значущості педагогічної діяльності, цілком усвідомлюють роль сучасного викладача в реформуванні вищої педагогічної освіти і важливість застосування технології контекстного навчання в майбутній професійній діяльності як мета-технології. Їх вирізняли ґрунтовні загальнопедагогічні та дидактико-

методичні знання та вміння. Під час виробничої (асистентської) практики респонденти цього рівня продемонстрували вміння моделювати й проводити практичні та лабораторні заняття на основі застосування технології контекстного навчання з урахуванням предметної специфіки. Майбутні викладачі педагогіки та методики початкового навчання цієї групи знаходяться в творчому пошуку, постійно спрямовують свою діяльність на рефлексію і здатні навчати цього студентів, прагнуть до самоаналізу та самовдосконалення.

Для магістрів початкової освіти із середнім (ситуативним) рівнем сформованості готовності до застосування технології контекстного навчання характерна усвідомлена особистісна позиція щодо педагогічної діяльності й ролі сучасного викладача як суб'єкта реформування вищої освіти та достатня мотивація до застосування технології контекстного навчання як мета-технології. Майбутні викладачі педагогіки та методик початкового навчання в цілому оволоділи загальнопедагогічними та дидактико-методичними знаннями і вміннями; проявляли здатність моделювати й проводити практичні та лабораторні заняття на основі впровадження технології контекстного навчання, однак інколи зверталися за допомогою до викладача. Магістри не могли систематично здійснювати рефлексивну діяльність, їм бракувало здатності розвивати ці вміння в студентів; були спрямовані на самовдосконалення, проте не завжди знаходили правильні шляхи зростання творчого професійного потенціалу.

Низький (репродуктивний) рівень сформованості готовності до застосування технології контекстного навчання притаманний магістрам початкової освіти, які були не впевнені в правильності обраної професії загалом, а тому не надавали переваги застосуванню інноваційних технологій, зокрема й контекстному навчанню. Недостатнім було їх прагнення до систематичного оволодіння загальнопедагогічними та дидактико-методичними знаннями і вміннями; Під час моделювання й проведення практичних і лабораторних занять на основі застосування технології контекстного навчання, як правило, магістри потребували постійної методичної підтримки. Майбутні викладачі педагогіки та методик

початкового навчання не достатньо були орієнтовані та припускалися суттєвих помилок на етапі рефлексії, а тому були не здатні сформувати відповідні вміння в студентів. Магістри не приділяли належної уваги розвитку творчого потенціалу та самовдосконаленню

Результати поділу магістрів початкової освіти експериментальних і контрольних груп за рівнями сформованості готовності до застосування технології контекстного навчання подаємо в таблиці 3.6 та у вигляді кругових діаграм (рис. 3.2–3.3).

Таблиця 3.6

Рівні сформованості готовності магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання

| Рівні | КГ | | ЕГ | |
|--|----------------------|------|----------------------|------|
| | Кількість осіб (142) | % | Кількість осіб (147) | % |
| На початку експерименту (констатувальний етап) | | | | |
| Високий (творчий) | 26 | 18,3 | 33 | 22,5 |
| Середній (ситуативний) | 76 | 53,5 | 80 | 54,4 |
| Низький (репродуктивний) | 40 | 28,2 | 34 | 23,1 |
| Наприкінці експерименту (контрольний етап) | | | | |
| Високий (творчий) | 61 | 43,0 | 102 | 69,4 |
| Середній (ситуативний) | 51 | 35,9 | 41 | 27,9 |
| Низький (репродуктивний) | 30 | 21,1 | 4 | 2,7 |

Рівні сформованості готовності магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання подано на рис. 3.4.



Рис. 3.2. Кругова діаграма поділу ЕГ за рівнями сформованості готовності магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання



Рис. 3.3. Кругова діаграма поділу КГ за рівнями сформованості готовності магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання

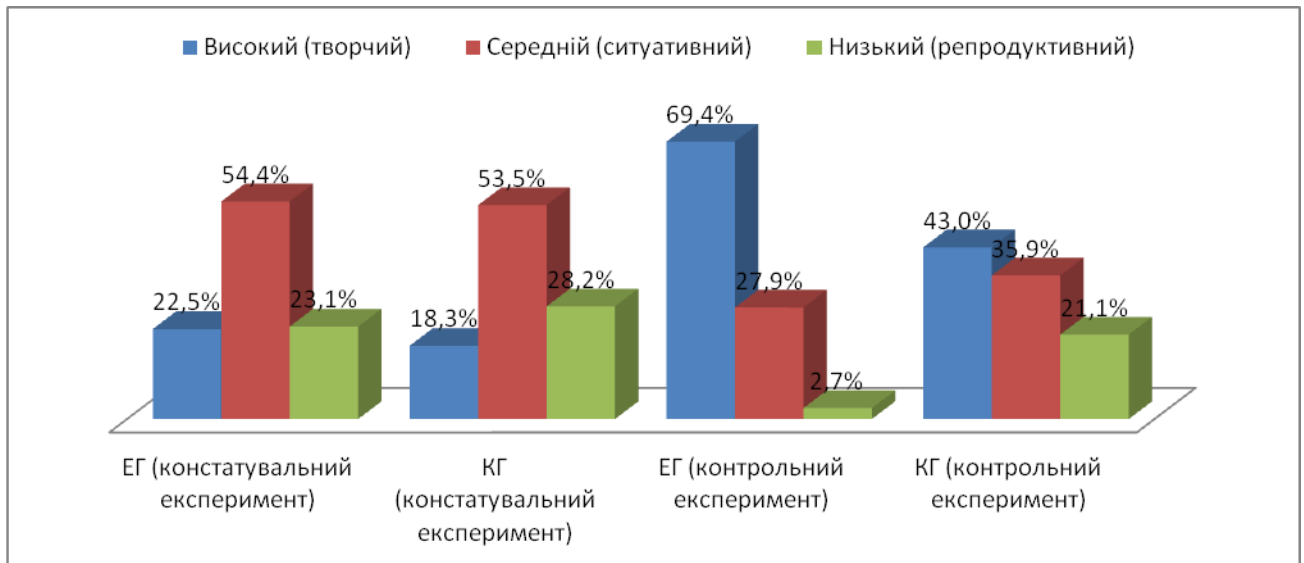


Рис. 3.4. Рівні сформованості готовності магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання

З метою перевірки теоретичного припущення й обробки експериментальних даних, які підтверджують гіпотезу дослідження, застосовано “критерій χ^2 ” Пірсона. Значення статистик обчислювались за формулою (3.1):

$$T = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^c \frac{(n_1 O_{2i} - n_2 O_{1i})^2}{O_{1i} + O_{2i}} \quad (3.1).$$

Де T – статистика критерію, O – спостережувані частоти (O_{1i} – число студентів у групі ЕГ, які відповідають категорії i ; O_{2i} – число студентів у групі КГ, які відповідають категорії i ; n_1 – кількість студентів у групі КГ; n_2 – кількість студентів у групі ЕГ; i – категорія, що відповідає рівню сформованості компонента ($i = 1, 2, 3$); 1 – високий (творчий); 2 – середній (ситуативний); 3 – низький (репродуктивний).

Для розрахунків використовувалися електронні таблиці *Excel* (див. додаток В):

Мотиваційно-ціннісний компонент:

– перший контрольний зріз: $T = 2,18311$;

– другий контрольний зріз: $T = 32,02117$.

Когнітивно-процесуальний компонент:

- перший контрольний зріз: $T = 1,51869$;
- другий контрольний зріз: $T = 35,84369$.

Рефлексивно-оцінний компонент:

- перший контрольний зріз: $T = 1,47396$;
- другий контрольний зріз: $T = 27,40101$.

Згідно зі статистичними показниками критичне значення статистик, що мають розподіл χ^2 при ймовірності помилки $\alpha \leq 0,05$, є $T_{кр} = 7,814725$. Порівнюючи T та $T_{кр}$, бачимо, що $T < T_{кр}$ для усіх компонентів першого контрольного зрізу. Отже, маємо підтвердження, що на початку формувального етапу педагогічного експерименту контрольні та експериментальні групи за рівнем сформованості усіх компонентів перебували приблизно на однаковому рівні.

Для другого контрольного зрізу маємо нерівність вигляду: $T > T_{кр}$, яка свідчить про те, що є істотна відмінність у формуванні всіх компонентів готовності магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання експериментальних та контрольних груп. Отже, розбіжність результатів контрольної та експериментальної групи не випадкова, оскільки статистично підтверджена.

Слід зазначити, що якісний і кількісний порівняльний аналіз результатів прикінцевих зрізів рівнів сформованості в магістрів початкової освіти мотиваційно-ціннісного, когнітивно-процесуального та рефлексивно-оцінного компонентів готовності до застосування технології контекстного навчання переконливо доводить: майбутні викладачі педагогіки та методик початкового навчання, які виявили стійкий інтерес до викладацької діяльності й визнавали технологію контекстного навчання мета-технологією, мали значно вищі показники загальнопедагогічних та дидактико-методичних знань і вмінь, а також рефлексивно-проектувальних: здатність моделювати й проводити практичні та лабораторні заняття з урахуванням предметної специфіки, здійснювати рефлексію педагогічної діяльності щодо впровадження означеної технології та навчати

студентів цьому процесу; усвідомлювати значущість професійного саморозвитку й самовдосконалення.

Отже, позитивна динаміка сформованості в магістрів початкової освіти готовності до застосування технології контекстного навчання, зокрема її якісні й кількісні показники, свідчить про ефективність авторської моделі.

Висновки до розділу 3

У розділі описано методику проведення експериментального дослідження, розкрито поетапне впровадження моделі підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання та подано перевірку її ефективності.

На першому організаційному етапі експериментального дослідження відбувався розвиток у магістрів початкової освіти мотиваційно-ціннісного компонента готовності до застосування технології контекстного навчання, який пов'язувався з формуванням їх професійної ідентичності. Відповідно до цього майбутні викладачі педагогіки та методик початкового навчання мали змогу усвідомити значущість власної професійної діяльності та ролі в оновленні вищої педагогічної освіти відповідно до європейських стандартів якості; надавалася пріоритетність застосуванню означеної технології як мета-технології майбутньої професійної діяльності. Цей процес відбувався завдяки впровадженню в зміст підготовки магістрів початкової освіти, окрім традиційних, рефлексивно зорієнтованих лекцій контекстного типу, інтерактивних методів: мозковий штурм, дискусії, дебати, модеративний семінар, коуч-тренінг («Педагогіка вищої школи», «Методика навчання дидактики», «Методика навчання у ВНЗ освітньої галузі «Математика» в початковій школі», «Методика навчання у ВНЗ освітньої галузі «Мови і літератури» в початковій школі»), а також науково-дослідної, самостійної роботи та виробничої (асистентської) практики.

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

У процесі педагогічного експерименту на цьому та інших етапах спеціально використовувалася система практико-орієнтованих завдань, представлених трьома групами: загальнопедагогічні, дидактико-методичні та рефлексивно-проектувальні.

Загальнопедагогічні завдання пропонувалися магістрам початкової освіти з метою формування загальнопедагогічних знань, які є науково-теоретичною основою їх підготовки до застосування технології контекстного навчання («Педагогіка вищої школи», «Методика навчання дидактики»).

Дидактико-методичні завдання сприяли засвоєнню магістрами початкової освіти відповідних знань та вмінь, які складають процесуальну основу їх підготовки до застосування технології контекстного навчання («Методика навчання у ВНЗ освітньої галузі «Математика» в початковій школі», «Методика навчання у ВНЗ освітньої галузі «Мови і літератури» в початковій школі»).

Рефлексивно-проектувальні завдання спрямовувалися на формування в магістрів початкової освіти здатності до саморозвитку й самовдосконалення, що забезпечує їх повноцінний процес рефлексивної діяльності щодо застосування технології контекстного навчання, моделювання педагогічних ситуацій та навчання студентів розв'язувати їх.

Включення трьох груп практико-орієнтованих завдань під час експериментального навчання дозволяло магістрам початкової освіти, з одного

боку, накопичувати досвід застосування контекстного навчання, а з іншого – підпорядковувалося змісту конкретної дисципліни, що забезпечувало становлення готовності майбутніх викладачів упроваджувати зазначену технологію з урахуванням предметної специфіки в реальному освітньому процесі закладів вищої освіти.

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

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

Ефективність реалізації моделі підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання визначалася за допомогою неперервного моніторингу. Аналіз результатів формувального етапу педагогічного експерименту показав, що у професійній підготовці магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання відбулися суттєві зміни. Так, кількість магістрів експериментальної групи високого (творчого) рівня збільшилась на 46,9 %, у той час коли в контрольній групі різниця склала лише 24,7 %. Зменшились показники низького рівня в експериментальній групі на 20,4 %, а в контрольній лише на 7,1 %. Усе це свідчило про ефективність проведеного експериментального дослідження та можливість його впровадження в закладах вищої освіти, які здійснюють підготовку майбутніх викладачів педагогіки та методик початкового навчання.

Основні положення розділу висвітлено в публікаціях автора [96; 97; 98].

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення і запропоновано розв'язання проблеми підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання, яка виявляється в теоретичному обґрунтуванні, розробці й експериментальній перевірці моделі підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання. Результати дослідження засвідчили досягнення мети, вирішення поставлених завдань і дали змогу сформулювати такі висновки:

1. Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження дозволив визначити дві групи основних дефініцій, одна з яких пов'язана з професійною підготовкою здобувачів другого рівня вищої освіти, зокрема майбутніх викладачів педагогіки та методик початкового навчання; друга – відображає різні аспекти застосування технології контекстного навчання.

Уперше визначено зміст поняття підготовка магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання. Це процес, спрямований на формування в майбутніх викладачів педагогіки та методик початкового навчання нового педагогічного мислення як інтегрованого утворення, в основі якого є здатність прогнозувати, планувати та моделювати практико-орієнтоване навчання студентів.

Уточнено поняття готовність магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання як інтегрованої особистісно-професійної якості, що має багатокомпонентну структуру (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-процесуальний, рефлексивно-оцінний), сформованість яких забезпечує здатність моделювати та проводити практичні й лабораторні заняття з урахуванням предметної специфіки на основі застосування технології контекстного навчання; прагнути до самовдосконалення; здійснювати рефлексію педагогічної діяльності та навчати студентів цьому процесу.

2. Розроблено модель підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання, яка, базуючись на особистісно зорієнтованому, компетентнісному та технологічному підходах, включає методологічний, змістово-процесуальний, аналітико-рефлексивний блоки і передбачає результат – готовність магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання.

Теоретично обґрунтовано педагогічні умови реалізації моделі підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання (формування професійної ідентичності магістрів початкової освіти; розвиток педагогічного мислення магістрів початкової освіти, в основі якого є здатність моделювати педагогічні ситуації та формувати в студентів уміння розв'язувати їх; активізація магістрів початкової освіти до рефлексивної діяльності, пов'язаної з упровадженням контекстного навчання як своєрідної мета-технології).

3. Визначено критерії, показники та рівні сформованості готовності магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання: мотиваційно-ціннісний (усвідомлення значущості педагогічної діяльності та ролі сучасного викладача в реформуванні вищої педагогічної освіти відповідно до європейських стандартів якості; застосування технології контекстного навчання під час підготовки майбутніх учителів початкової школи); когнітивно-процесуальний (наявність у магістрів початкової освіти загальнопедагогічних та дидактико-методичних знань і вмінь; здатність здійснювати мікрОВикладання на основі застосування технології контекстного навчання з урахуванням предметної специфіки; володіння вміннями та навичками навчати студентів розв'язувати практико-орієнтовані завдання); рефлексивно-оцінний (сформованість рефлексивно-проектувальних умінь, що передбачають здатність застосовувати на практичних та лабораторних заняттях технологію контекстного навчання; здійснювати рефлексію власної педагогічної діяльності та навчати цього процесу студентів; бути в постійному творчому пошуку; прагнути до самовдосконалення як особистісних, так і професійних якостей). В основу якісної відмінності рівнів

покладено сукупність параметрів, які відображають кількісно-якісні особливості процесу формування готовності магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання.

4. Розроблено й апробовано ресурсне забезпечення професійної підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання (оновлено навчально-методичні комплекси з дисциплін «Педагогіка вищої школи», «Методика навчання дидактики», «Методика навчання у ВНЗ освітньої галузі «Математик» в початковій школі», «Методика навчання у ВНЗ освітньої галузі «Мови і літератури» в початковій школі»), зокрема розроблені рефлексивно зорієнтовані контекстні лекції й практичні заняття із використанням практико-орієнтованих завдань контекстного типу, а також створено методичні рекомендації для викладачів педагогіки та методик початкового навчання щодо застосування технології контекстного навчання.

5. Експериментально перевірено ефективність моделі підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання. Узагальнення результатів педагогічного експерименту дозволило виявити динаміку кількісно-якісних змін на всіх рівнях формування готовності магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання. У межах розвитку всіх компонентів цілісного утворення в експериментальній групі порівняно з контрольною зросла кількість магістрів, які виявили високі (творчі) та середні (ситуативні) показники готовності майбутніх викладачів педагогіки та методик початкового навчання до застосування технології контекстного навчання і відповідно зменшилась їхня кількість на низькому (репродуктивному) рівні. Усе це свідчило про ефективність проведеного експериментального дослідження та можливість його впровадження в закладах вищої освіти, які здійснюють підготовку відповідних фахівців.

Викладені наукові результати проведеного дослідження не вичерпують усіх аспектів складної та багатопланової проблеми підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання.

Подальші наукові розвідки можуть бути присвячені формуванню загальнолюдських цінностей магістрів початкової освіти на засадах контекстного навчання та впровадженню цього процесу в зміст загальнопедагогічної та дидактико-методичної складових їх підготовки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко В. Основні напрями оптимізації взаємодії практики і освіти в сучасному українському соціумі. *Вища освіта України*. 2017. № 4. С. 5–12.
2. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю. Київ: Знання України, 2008. 819 с.
3. Андрущенко В. П., Бондар В. І. Модернізація моделі педагогічної освіти відповідно до викликів XXI століття. *Педагогічний дискурс*. Зб. наук. праць. Вип. 7. Хмельницький, 2010. С. 13–17.
4. Бакшаева Н. А. Развитие познавательной и профессиональной мотивации студентов педагогического вуза в контекстном обучении: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Москва, 1997. 278 с.
5. Балл Г. О. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири. Неперервна професійна освіта: монографія. Київ: Віпол, 2000. 636 с.
6. Барбашова І. А. Дидактика: навч. посіб. Донецьк: ЛАНДОН, 2011. 228 с.
7. Барська Г. Аналіз стану проблеми застосування контекстного навчання у професійній підготовці майбутніх правознавців на сучасному етапі розвитку освіти. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*, 2009. № 2. С. 1–7.
8. Батечко Н. Г. Теоретико-методологічні засади підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2016. 669 с.
9. Баханов К., Баханова С., Баринець О. Теорія і практика запровадження компетентнісного підходу до навчання історії в школі: монографія. Донецьк: ЛАНДОН-XXI, 2012. 520 с.
10. Бекузарова Н. В., Ермолович Е. В. Квазіпрофесійний характер смешанного обучения в педагогической магистратуре. *Высшее образование в России*, 2012. № 10. С. 111–116.

11. Берека В. Є. Фахова підготовка магістрів з менеджменту освіти: монографія. Хмельницький: ХГПА, 2008. 482 с.
12. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. Москва, 1995. 336 с.
13. Бех І. Д. Виховання як духовно-моральне удосконалення особистості. *Рідна школа*, 2014. № 4–5. С. 3–9.
14. Бібік Н. М. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 1. С. 47–58. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrpj_2015_1_8 (дата звернення 12.05.2017).
15. Бірюк Л. Я. Теорія і технології формування комунікативної компетентності з російської мови майбутнього вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Черкаси, 2012. 40 с.
16. Бобрицька В. І. Професійна підготовка магістрів у галузі освіти в Україні: сучасні виклики, проблеми, знахідки. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка, Психологія*. 2017. № 10. URL: <http://jrn1.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/view/12457/16830> (дата звернення 10.04.2018).
17. Богданов І., Лисаков С., Немченко С., Крижко В. Ідея провідництва в управлінні вищою освітою. *Вища школа*. 2018. № 1. С. 11–21.
18. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2003. 438 с.
19. Бондар В. І., Шапошнікова І. М. Управління підготовкою успішного вчителя: теорія і практика: монографія. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. 332 с.
20. Боришполець О. Т. Український словник медіакультури. Київ: Міленіум, 2014. 196 с.

21. Бродовська В. Й., Грушевський В. О., Патрик І. П. Тлумачний словник психологічних термінів: словник. Київ: Професіонал, 2007. 512 с.
22. Будник О. Б. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2015. 552 с.
23. Бурдейна Л. І. Знаково-контекстне навчання як продуктивна умова формування моральної культури студента. URL: [http:// www.nbu.gov.ua/portal](http://www.nbu.gov.ua/portal) (дата звернення 10.06.17).
24. Ващенко Л. О., Єфімов О. М. Тлумачний словник-мінімум української мови. Київ, 2004. 607 с.
25. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і ред. В. Т. Бусел. Київ: Ірпінь: Перун, 2005. 1728 с.
26. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие. Москва: Высш. шк., 1991. 207 с.
27. Вербицкий А. А. Ермакова О. Б. Школа контекстного обучения как модель реализации компетентного подхода в общем образовании. *Педагогика*, 2009. № 2. С. 12–18.
28. Вербицкий А. А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе. *Вопросы психологии*, 1987. № 5. С. 31–39.
29. Верхова Ю. Л. Формирование личностной и профессиональной направленности студентов в контекстном обучении: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Москва, 2007. 22 с.
30. Вітвицька С. С. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2011. 598 с.
31. Вітвицька С. С. Системно-історичний аналіз етапів становлення магістратури в Україні та Росії. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 2005. № 25. С. 249–252.
32. Волкова Н. П. Педагогіка: навч. посіб. Київ: Академія, 2003. 615 с.

33. Волошина О. В. Педагогіка інновацій у вищій школі: навч.-метод. посіб. Вінниця, 2014. 161 с.
34. Воротняк Л. І. Особливості педагогічної технології формування полікультурної компетентності магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах. *Педагогічний дискурс*: зб. наук. праць. Хмельницький: ХГПА, 2008. Вип. 3. 216 с.
35. Выготский Л. С. Лекции по психологии. Санкт-Петербург: СОЮЗ, 1997. 144 с.
36. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04. Харків, 2006. 572 с.
37. Гладуш В. А., Лисенко Г. І. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія: навч. посіб. Дніпропетровськ, 2014. 416 с.
38. Глузман Н. А. Методико-математична компетентність майбутніх учителів початкових класів: монографія. Київ: Вища школа, 2010. 407 с.
39. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.
40. Гриньова В. М. Педагогічна культура викладача вищого навчального закладу. *Вища освіта України*. 2006. № 4. С. 58–62.
41. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: монографія. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. 243 с.
42. Гузій Н. В. Технологія контекстного навчання в організації дидакалогічної підготовки студентів у вищій педагогічній школі. *Вища освіта України*. № 3 (додаток 1). 2012. Т. 1. С. 363–370.
43. Гура О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект: монографія. Запоріжжя: ЗІДМУ, 2006. 332 с.

44. Гура О. І. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2008. 38 с.

45. Гуревич Р. С. Підготовка магістрів у педагогічному ВНЗ: як її здійснювати? URL: http://ito.vspu.net/SAIT/inst_kaf/kafedru/matem_fizuka_tex_osv/www/mater_conf/files/PDF/Pidgotovka_magistriv.pdf (дата звернення 02.05.2017)

46. Гусак П. М. Теорія і технологія диференційованого навчання майбутніх учителів початкових класів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Луцьк, 1999. 432 с.

47. Дем'яненко Н. М. Підготовка педагога для об'єднаної Європи: контекстно-компетентнісна модель. Теоретико-методологічні засади модернізації змісту гуманітарної освіти у вищій школі України: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2013. 282 с.

48. Дем'яненко Н. Теорія і практика контекстного навчання: освітній простір педагогічної магістратури. *Рідна школа*. 2013. № 3. С. 12–16.

49. Дем'яненко Н. М. Контекстно-професійна підготовка майбутнього викладача вищого навчального закладу. Оптимізація циклу соціально-гуманітарних дисциплін у вищій освіті України в контексті євроінтеграції: монографія. Київ, 2014. С. 88–119.

50. Демченко І. Алгоритм квазіпрофесійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*: зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Умань: ПП Жовтий, 2013. Вип. 45. С. 40–49.

51. Деякі питання поєднань напрямів (спеціальностей) з додатковими спеціальностями і спеціалізаціями, за якими здійснюється підготовка педагогічних працівників освітньо-кваліфікаційних рівнів бакалавра, спеціаліста, магістра. URL: search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/RE25371.html (дата звернення 11.03.2017).

52. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.
53. Довга Т. Я. Імідж сучасного вчителя: навч.-метод. посіб. Кіровоград: Ексклюзив-Систем, 2015. 146 с.
54. Драгієва Л. В. Педагогічні умови формування творчого потенціалу майбутнього викладача технологій в процесі магістерської підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Ізмаїл, 2017. 293 с.
55. Дубасенюк О. А. Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки. *Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики*: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. С. 14–47.
56. Дубасенюк О. А. Модернізація системи освіти в Україні в умовах сучасних глобалізаційних процесів. *Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія*: монографія / за ред. Василя Кременя, Тадеуша Левовицького, Віктора Огнев'юка, Світлани Сисоевої. Київ: Едельвейс, 2013. С. 253–262.
57. Дубовицкая Т. Д. Развитие самоактуализирующейся личности учителя: контекстный подход: дисс. ... докт. психол. наук. Москва, 2004. 349 с.
58. Дундюк В. О. Формування професійної ідентичності майбутніх учителів математики у вищому навчальному закладі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2016. 250 с.
59. Духаніна Н. М. Педагогічні умови застосування медіаосвітніх технологій у підготовці магістрів комп'ютерних наук: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2011. 220 с.
60. Дяченко Н. О. Формування вмінь розв'язувати педагогічні задачі у майбутніх викладачів педагогіки на магістерському рівні: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2015. 189 с.
61. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

62. Євдокимов О. В. Нові педагогічні технології організації навчання студентів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Харків, 1997. 23 с.

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

64. Жалдак М. І., Хомік О. А. Формування інформаційної культури вчителя. URL: <http://www.icfcst.kiev.ua/SYMPOSIUM/229> (дата звернення 18.05.2017).

65. Желанова В. В. Логіко-семантичний та психолого-педагогічний аналіз поняття «контекст». *Наука і освіта. Педагогіка: наук.-практ. журн. Південного наук. центру НАПН України*, 2011. № 4. С. 152–157.

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

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

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

69. Жукова Н. В. Личная культура обучающегося как результат влияния кросс-культурных контекстов. Контекстное обучение: теория и практика: межвуз. сб. науч. трудов. Москва: МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2005. Вып. 2. 157 с.

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

71. Закон України «Про вищу освіту». URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення 02.04.2018).

72. Закон України «Про освіту». URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1060-12> (дата звернення 10.02.2017).

73. Засоби діагностики навчальних досягнень студентів спеціальності 8.01010201 Початкова освіта / за ред. д. п. н., проф. Л. В. Коваль,

д. п. н., проф. А. М. Крамаренко, ст. викл. Т. В. Ніконенко. Бердянськ: Видавець Ткачук О. В., 2016. 216 с.

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

75. Землянская Е. Н., Кравченко А. В., Ситниченко М. Я. Подготовка учителя начальных классов в магистратуре нового поколения: пути и механизмы дальнейшего использования модернизированных модулей. *Школа будущего*. 2016. № 1. С. 50–59.

76. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 464 с.

77. Ігнатенко Н. В. Компетентнісний підхід у підготовці вчителя школи першого ступеня. *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.

78. Ільязова М. Д. Формирование инвариантов профессиональной компетентности студента: ситуационно-контекстный подход: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Москва, 2011. 38 с.

79. Інноваційні педагогічні технології у системі неперервної професійної освіти: монографія / за ред. С. С. Вітвицької. Житомир: Полісся, 2015. 368 с.

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

81. Калашников В. Г. Образовательная среда контекстного типа. *Высшее образование в России*, 2012. № 4. С. 92–97.

82. Калашников В. Г., Маджуга А. Г. Стратегия здоровьесбережения в образовательной среде контекстного типа. *Вестник ЯГУ им. М. К. Аммосова*, 2010. № 5. С. 34–44.

83. Каплун І. В. Формування професійної ідентичності майбутніх фахівців інженерно-технічного профілю у технічних коледжах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2014. 211 с.

84. Качалова С. М. Технологія контекстного обучения в практике вузовского обучения. *Вестник ЦМО МГУ*, 2009. № 3. С. 87–91.

85. Кашапов М. М. Психология педагогического мышления: монография. Санкт-Петербург: Алетейя, 2000 463 с.

86. Кіліченко О. І. Контекстне навчання, як підґрунтя практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Гірська школа в умовах реформування системи освіти: компетентнісний вектор*. Монографія. Ред. М. П. Оліяр Івано-Франківськ: Супрун В. П., 2018. С. 146–154.

87. Кіліченко О. І. Принципи впровадження контекстного навчання в процес підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Освітній простір України*. 2018. № 12. С. 46–53.

88. Кіліченко О. І. Особливості підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в гірському середовищі шляхом розв'язування навчально-професійних ситуацій. *Гірська школа: сучасні виклики і перспективи розвитку*. Монографія. Ред. М. П. Оліяр. Івано-Франківськ: НАІР, 2017. С. 101–122.

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

90. Кліх Л. В. Теоретичні і методичні засади підготовки магістрів аграрного профілю у дослідницькому університеті: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2014. 40 с.

91. Коваль Л. В., Глузман Н. А., Марусинець М. М., Петухова Л. Є. Інноваційний потенціал вищої педагогічної освіти: колективна монографія / за заг. ред. Коваль Л. В. Донецьк: ЛАНДОН-XXI, 2012. 503 с.

92. Коваль Л. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: стан та перспективи розвитку. *Початкова школа*. 2017. № 1. С. 39–42.

93. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: культуротворчий вимір. *Вища освіта України*. 2013. № 1. С. 82–88.
94. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку початкової освіти: монографія. Донецьк: ЛАНДОН-XXI, 2012. 343 с.
95. Коваль Л. В. У пошуках нової концепції підготовки магістрів початкової освіти: методика початкового навчання математики у вищій школі / Матеріали I Всеукр. наук.-практ. конф. *Реалізація наступності в математичній освіті: реалії та перспективи*, м. Одеса, 15–16 вересня 2016 р. Харків: Ранок, 2016. С. 249–252.
96. Коваль Л., Ніконенко Т. Практикум з методики навчання математики в початковій школі (1 клас): навч. посіб. Бердянськ: Видавець Ткачук О. В., 2013. 256 с.
97. Коваль Л., Ніконенко Т. Практикум з методики навчання математики в початковій школі (1 клас): навч.-метод. посіб. для студ. напряму підготовки 6.010102 «Початкова освіта», освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр». Бердянськ: ФОП-Ткачук О. В., 2014. 216 с.
98. Коваль Л., Ніконенко Т. Практикум з методики навчання математики в початковій школі (2 клас): навч.-метод. посіб. Бердянськ: Видавець Ткачук О. В., 2016. 160 с.
99. Ковальчук Г. О. Технології навчання економічних дисциплін в системі неперервної освіти: теоретико-методологічний аспект. Київ: КНЕУ, 2014. 511 с.
100. Ковальчук О. М. Підготовка магістрів гуманітарних спеціальностей до інноваційної професійної діяльності в умовах ступеневої освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Луцьк, 2016. 311 с.
101. Кодлюк Я. Підручник для початкової школи: теорія і практика. Тернопіль: Підручники і посібники, 2004. 288 с.
102. Козубцов І. М. Актуальність та доцільність дослідження питання підготовки майбутніх науково-педагогічних працівників у вищих навчальних

зкладах. *Известие*. URL: <http://www.inauka.ru/blogs/article94200.html> (дата звернення 07.01.2017).

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

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

105. Компетенции в образовании: опыт проектирования / под ред. А. В. Хуторского. Москва: ИНЭК, 2007. 327 с.

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

107. Коновальчук І. І. Теоретичні та технологічні засади реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах магістратури: дис ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Житомир, 2015. 437 с.

108. Контексты в образовании субъекта / под ред. А. А. Вербицкого, Н. В. Жуковой. Москва, 2005. 96 с.

109. Концепція гуманітарного розвитку України на період до 2020 року. *Стратегічні пріоритети*. 2009. № 3 (12). С. 11–30. URL: old.niss.gov.ua/book/StrPryor/StPrior_12/3.pdf (дата звернення 05.03.2015).

110. Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років. URL: <http://old.mon.gov.ua/ua/prviddil/1312/1390288033/1414672797> (дата звернення 15.02.2016).

111. Концепція Нової української школи. URL: www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення 15.04.2018).

112. Коробко Н. В. Формування професійної мобільності майбутніх магістрів педагогіки вищої школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Переяслав-Хмельницький, 2017. 20 с.

113. Костельна Л. І. Професійна підготовка студентів вищих професійних училищ в умовах модульної технології навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2002. 195 с.

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

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

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

117. Кравченко В. М. Теоретичні і методичні засади модернізації професійної підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2017. 613 с.

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

119. Крайг Г., Бокум Д. *Психология развития*. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 992 с.

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

121. Крамаренко А. М. Залучення майбутніх викладачів педагогіки і методики початкової освіти до свідомого формування навчального процесу у вищій школі. *Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти*: матер. Міжнарод. наук.-практ. конф. Херсон: Айлант, 2011. С. 334–337.

122. Красовська О. О. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у галузі мистецької освіти засобами інноваційних технологій: автореф. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2017. 44 с.
123. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. Київ: Знання України, 2010. 520 с.
124. Кремень В. Духовність і культура суспільства визначаються розвитком освіти. *Edukacja wspoteczens twachwielo kulturowych Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP*, Warszawa, 2012. С. 45–57.
125. Кривильова О. А. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх викладачів професійно-технічних навчальних закладів : теоретичний та методичні аспекти: монографія. Бердянськ: БДПУ, 2017. 305 с.
126. Крутецкий В. А., Балбасова Е. Г. Педагогические способности, их структура, диагностика, условия формирования и развития. Москва: Прометей, 1991. 109 с.
127. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ: Знання, 2005. 486 с.
128. Курлянд З. Н. Професійна усталеність учителя – основа його професійної майстерності. Одеса, 1995. 150 с.
129. Кушнір В. А. Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи: дис. ... д-ра пед наук: 13.00.04. Київ, 2003. 482 с.
130. Лаврентьева Н. Б. Контекстное обучение как инновационная технология. Барнаул, 1995. 150 с.
131. Ларіонова О. Г. Интеграция личностно-центрированного и компетентного подходов в контекстном обучении: на материале подготовки учителя математики): автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Москва, 2007. 54 с.

132. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования. Москва: Академия, 2001. 272 с.
133. Левківський М. В. Інноваційні технології формування компетентності майбутніх учителів. *Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін*: зб. наук.-метод. праць / за ред. проф. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ, 2004. С. 49–54.
134. Ліннік О. О. Майбутній учитель як суб'єкт педагогічної взаємодії: підготовка до співробітництва з молодшими школярами: монографія. Київ: Слово, 2014. 304 с.
135. Лодатко Є. О. Моделювання педагогічних систем і процесів: монографія. Слов'янськ: СДПУ, 2010. 148 с.
136. Лукіна Т. О. Моніторинг як механізм інформаційного забезпечення якості освіти. *Тестування і моніторинг*. 2007. № 12. С. 16–20.
137. Лутай В. Розробка сучасної філософії освіти на засадах синергетики. *Вища освіта України*. 2009. № 1. С. 33–35.
138. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти: навч. посіб. Київ: Магістр-S, 1996. 256 с.
139. Лянной Ю. О. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх магістрів з фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2017. 44 с.
140. Мазоха Д. С. На шляху до педагогічної професії (Вступ до спеціальності): навч. посіб. Київ: Центр навчальної літератури, 2005. 168 с.
141. Мазур Н. І. Формування професіоналізму майбутнього викладача педагогіки у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Кіровоград, 2010. 20 с.
142. Макаренко О. Л. Підготовка магістрів з освітніх вимірювань у педагогічному університеті: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2017. 22 с.

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

144. Малафійк І. В. Дидактика новітньої школи: навч. посіб. Київ: Слово, 2015. 632 с.

145. Малихін О. В. Теорія і практика організації самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів: монографія. Кривий Ріг: Книжкове видавництво Кирєєвського, 2012. 350 с.

146. Мартиненко С. М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: монографія. Київ: КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2008. 434 с.

147. Марусинець М. М. Педагогічні умови та засоби формування професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів. *«Гірська школа Українських Карпат»* ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» наук. фах. вид. з педагогічних наук. № 12–13. Івано-Франківськ., 2015. С. 196–199.

148. Марусинець М. М. Професійне мислення вчителя: рефлексивний аспект дослідження. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. Зб. наук пр. Київського національного університету імені Т. Г. Шевченка. Київ, 2014. № 23. С. 161–167.

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

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

151. Маслов В. І. Моделювання у теоретичній і практичній діяльності в педагогіці. *Післядипломна освіта в Україні*. 2008. № 1. С. 3–9.

152. Матвієнко О. В. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної взаємодії: монографія. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 384 с.

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

154. Методика викладання педагогіки у вищих навчальних закладах: навч. посіб. / За ред. І. В. Гриценко, В. В. Денисенко. Херсон: ХНТУ, 2017. 120 с.

155. Мирончук Н. Моделювання ситуацій самоорганізації у контекстній підготовці майбутніх викладачів вищої школи. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: зб. наук. праць: наук. записки РДГУ*. Рівне: РДГУ. 2017. Вип. 17 (60). С. 145–149

156. Мирончук Н. М. Контекстна підготовка майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. Вип. 4 (86). 2016. С. 91–94.

157. Митник О. Я. Підготовка майбутнього вчителя до формування культури мислення молодшого школяра: теорія і практика: монографія. Тернопіль: Мандрівець, 2009. 368 с.

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

159. Моляко В. О. Проблеми функціонування творчого сприймання в умовах надлишку інформації різної модальності та значимості. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. Київ: Фенікс. 2013. Т. XII. Психологія творчості. Вип. 16. С. 7–19.

160. Момот О. В. Підготовка майбутніх викладачів вищих навчальних закладів до педагогічної діяльності в умовах магістратури: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Полтава, 2016. 311 с.

161. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / за заг. ред. О. І. Локшиної. Київ: К.І.С., 2004. 128 с.
162. Нагаєв В. М. Методика викладання у вищій школі: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ: Центр учбової літератури, 2007. 232 с.
163. Назарова Т. С. Педагогические технологии: новый этап эволюции? *Педагогика*. 1997. № 3. С. 20–27.
164. Наукові підходи до педагогічних досліджень: колективна монографія / за заг. ред. В. І. Лозової. Харків: Апостроф, 2012. 348 с.
165. Національна рамка кваліфікацій. URL: [http:// zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п 28](http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п%2028) (дата звернення 10.05.2018).
166. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України від 25.06.2013 № 344/2013. URL: www.president.gov.ua/documents/15828.html (дата звернення 05.02.2018).
167. Національний класифікатор України. Класифікатор професій ДК 003:2010: чинний від 28.07.2010 р. URL: [http://hrlligo.com/index.php module_norm_base Qop=view&qid=4330&print=tone](http://hrlligo.com/index.php/module_norm_base?op=view&qid=4330&print=tone) (дата звернення 07.03.2016).
168. Ніконенко Т. В. Задачний підхід до застосування технології контекстного навчання у процесі підготовки магістрів початкової освіти. *Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст.*: зб. тез наук. робіт. учасників Міжнар. наук.-практ. конф., м. Львів, 27–28 січня 2017 р. Львів: Львівська педагогічна спільнота, 2017. С. 161–163.
169. Ніконенко Т. В. Компетентнісний підхід до застосування технології контекстного навчання в процесі підготовки магістрів початкової освіти // *Педагогічні ідеї Софії Русової у контексті сучасної освіти*: матер. Міжнарод. наук.-практ. конф., присвяченої 160-річчю від дня народження С. Ф. Русової, м. Чернігів, 18–19 лютого 2016 р. Чернігів: Десна Поліграф, 2016. С. 180–183.

170. Ніконенко Т. В. Наукові засади застосування технології контекстного навчання в процесі підготовки магістрів початкової освіти. *Педагогічні науки: зб. наук. праць*. Херсон: Гельветика, 2017. Вип. LXXV, т. 3. С. 186–191.

171. Ніконенко Т. В. Особистісно зорієнтований підхід до застосування технології контекстного навчання у процесі підготовки магістрів початкової освіти. *Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі: матер. III Міжнар. конгресу*, м. Одеса, 18–21 травня 2017 р. Одеса: Гельветика, 2017. С. 184–186.

172. Ніконенко Т. В. Особливості застосування технологічного підходу у процесі підготовки магістрів початкової освіти. *Підготовка конкурентноздатного фахівця дошкільної та початкової освіти: реалії й перспективи: матер. II Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф.*, м. Луцьк, 25–26 червня 2015 р. / за заг. ред. проф. Пріми Р. М. Луцьк: ПП Іванюк В. П., 2015. С. 93–96.

173. Ніконенко Т. В. Педагогічні умови підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки: зб. наук. пр.* Вип. 1. Бердянськ: БДПУ. 2018. С. 178–185.

174. Ніконенко Т. В. Проблема застосування технології контекстного навчання у процесі підготовки магістрів початкової освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр.* Запоріжжя: КПУ. 2015. Вип. 40 (93). С. 224–230.

175. Ніконенко Т. В. Роль технології контекстного навчання у процесі підготовки магістрів початкової освіти. *Молодь і ринок: науково-педагогічний журнал*. Дрогобич. 2016. № 8 (139). С. 115–119.

176. Ніконенко Т. В. Становлення професійної ідентичності магістрів початкової освіти. *Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку: матер. II Міжнар. наук.-практ. інтернет-конференції (25–26 квітня 2018 р.): зб. тез.* Бердянськ: БДПУ, 2018. Ч. 1. С. 234–236. URL: <http://bdpu.org/rmu/conferences-rmu>

177. Ніконенко Т. В. Створення рефлексивно-інноваційного середовища контекстного типу в педагогічній магістратурі. *Підготовка майбутніх педагогів у контексті стандартизації початкової освіти*: матер. Всеукр. наук.-практ. онлайн-конф., м. Бердянськ, 14 вересня 2017 р. Бердянськ, 2017. С. 205–209.

178. Ніконенко Т. В. Сучасний контекст професійної підготовки магістрів початкової освіти. *Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку*: матер. I Всеукр. наук.-практ. інтернет-конференції (20–21 квітня 2017 р.): зб. тез. Бердянськ: БДПУ, 2017. Ч. 2. С. 126–128. URL: <http://bdpu.org/nauka-3-tysyacholittya.html>.

179. Ніконенко Т. В. Теорія та практика застосування технології контекстного навчання у процесі підготовки магістрів початкової освіти. *Дидактико-методична підготовка майбутніх фахівців початкової освіти: компетентнісний підхід: колективна монографія / за заг. ред. проф. Л. В. Коваль, А. М. Крамаренко, доц. К. І. Степанюк*. Бердянськ: Видавець Ткачук О. В., 2015. С. 417–446.

180. Ніконенко Т. В. Технологічний підхід у процесі підготовки магістрів початкової освіти. Матер. I Всеукр. наук.-практ. конф. *Реалізація наступності в математичній освіті: реалії та перспективи*, м. Одеса, 15–16 вересня 2016 р. Харків: Ранок, 2016. С. 267–271.

181. Ніконенко Т. В. Технологія контекстного навчання у вищій педагогічній школі як психолого-педагогічна проблема. *Проблеми та перспективи розвитку освіти*: матер. Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 17–18 квітня 2015 р. Херсон: Гельветика, 2015. С. 70–74.

182. Ніконенко Т. В. Формування здатності магістрів початкової освіти здійснювати рефлексивну діяльність. *Інтернаціоналізація вищої освіти України в умовах полікультурного світового простору: стан, проблеми, перспективи*: матер. II Міжнар. наук.-практ. конф., м. Маріуполь, 18–19 квітня 2018 р. Маріуполь: МДУ, 2018. С. 389–391.

183. Ніконенко Т. Теоретичний аспект впровадження технології контекстного навчання. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*: зб. наук. пр. Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2015. Вип. 53. С. 147–152.
184. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення 21.05.2018).
185. Новий тлумачний словник української мови: у 3 т.: 200000 сл. / уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. Київ: Аконіт, 2007, Т. 1: А–К. 926 с.
186. Новіцька І. В. Формування професійних умінь майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін у процесі розв'язування педагогічних задач: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2015. 198 с.
187. Огнев'юк В. Освіта в системі цінностей сталого людського досвіду: монографія. Київ: Знання України, 2003. 448 с.
188. Огнев'юк В. О. Філософія освіти в структурі наукових досліджень феномену освіти. *Шлях освіти*. 2009. № 4. С. 2–6.
189. Олійник В. В. Професійне удосконалення науково-педагогічних працівників: проблеми та шляхи вирішення. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*: зб. наук. пр. / за ред. Л. Л. Товажнянського, О. Г. Романовського. Вип. 27 (31): в 3-х ч. Ч. 1. Харків: ХПЦ, 2010. С. 109–120.
190. Олійник Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2017. 285 с.
191. Оліяр М. П. Теорія і практика формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів: монографія. Івано-Франківськ: СІМІК, 2015. 476 с.

192. Оптимізація циклу соціально-гуманітарних дисциплін у вищій освіті України в контексті євроінтеграції: монографія. / за заг. ред. Г. В. Онкович. Київ, 2014. 326 с.
193. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
194. Осадченко І. І. Теорія і практика ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи: монографія. Умань: ПП Жовтий, 2011. 414 с.
195. Осадчий В. В. Місце магістратури у системі підготовки педагога вищої школи. *Вісник Черкаського університету*. Серія: Педагогічні науки. Вип. 124. Черкаси: ЧНУ. 2008. С. 118–126.
196. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. О. М. Пехоти. Київ: А.С.К., 2001. 256 с.
197. Остряньська О. А. Формування комплексних педагогічних умінь у майбутніх учителів початкових класів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2002. 259 с.
198. Падалка О. С., Нісімчук А. С. Дидактико-технологічна підготовка магістрів: прикладний аспект: монографія. Луцьк: Волинська обл. друкарня, 2004. 156 с.
199. Пальшкова І. О. Практико-орієнтований підхід у формуванні професійно-педагогічної культури вчителів початкових класів: монографія. Одеса, 2008. 339 с.
200. Панченко А., Пометун О., Ремех Т. Навчання в дії: як організувати підготовку вчителів до застосування інтерактивних технологій навчання: метод. посіб. Київ: А.П.Н., 2003. 72 с.
201. Педагогіка: большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. Минск: Современное слово, 2005. 720 с.

202. Педагогіка вищої школи: підручник / В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, І. С. Волощук [та ін.]; за ред. В. Г. Кременя, В. П. Андрущенко, В. І. Лугового. Київ: Педагогічна думка, 2008. 256 с.
203. Педагогічна Конституція Європи. Преамбула [Електронний ресурс]. *Вища освіта України*. 2013. № 3. С. 111–116. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2013_3_17 (дата звернення 02.04.2016).
204. Педагогічна майстерність: підручник / за ред. І. А. Зязюна. Київ: Вища шк., 1997. 349 с.
205. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченко. Київ: Педагогічна думка, 2001. 514 с.
206. Пенькова С. Д. Організаційно-педагогічний супровід фахової підготовки магістрів початкової освіти. *Вісник післядипломної освіти*. 2010. Вип. 1 (1). С. 131–136. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpo_2010_1%281%29__21 (дата звернення 24.03.2014).
207. Пермінова Л. А. Розвиток професійних умінь керівника школи у системі курсової підготовки: автореф. канд. пед. наук: 13.00.04. Київ. 2002. 19 с.
208. Петришина М. О. Практика імплементації Європейської хартії місцевого самоврядування у зарубіжних країнах. *Теоретико-правові засади місцевого самоврядування: аналіз зарубіжного досвіду*. Харків: Оберіг, 2013. С. 5–70.
209. Петухова Л. Теоретико-методичні засади формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів: дис д-ра пед. наук: 13.00.04. Херсон, 2009. 564 с.
210. Петухова Л. Є. Теоретичні основи підготовки вчителів початкових класів в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища: монографія. Херсон: Айлант, 2007. 220 с.
211. Пехота О. М., Старева А. М. Особистісно-орієнтоване навчання: підготовка вчителя: монографія. Миколаїв: ІЛІОН, 2006. 272 с.

212. Пискун О. М. Дидактичні засади художньо-конструкторської підготовки майбутнього вчителя трудового навчання: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Чернігів. 2009. 20 с.
213. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посіб. / за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. Київ: Вид-во А.С.К., 2003. 240 с.
214. Пометун О. І., Комар О. А. Підготовка вчителів початкових класів: інтерактивні технології у ВНЗ. Умань: Софія, 2007. 65 с.
215. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. Київ, 2002. 176 с.
216. Попова О. І. Методика навчання у ВНЗ освітньої галузі «Мови і літератури»: навч.-метод. комплекс / упор. О. І. Попова. Бердянськ: Видавець Ткачук О. В., 2015. 266 с.
217. Пріма Р. М. Формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: монографія. Дніпропетровськ: ІМА-прес. 2009. 367 с.
218. Про затвердження Галузевої концепції розвитку неперервної педагогічної освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 14 серпня 2013 р. № 1176 / Україна. Міністерство освіти і науки. *Вища школа*. 2013. № 9. С. 103–113.
219. Про Стратегію сталого розвитку «Україна – 2020»: Указ Президента України. *Урядовий кур'єр*. 2015. № 6.
220. Провідництво в освіті. Від ідеї до вічності: монографія / за ред. проф. І. Т. Богданова. Київ: Освіта України, 2017. 368 с.
221. Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти. URL: <https://mon.gov.ua/.../pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvit...> (дата звернення 03.09.2018).
222. Про затвердження Переліку предметних спеціальностей спеціальності 014 «Середня освіта (за предметними спеціальностями)», за якими здійснюється

формування і розміщення державного замовлення та поєднання спеціальностей (предметних спеціальностей) в системі підготовки педагогічних кадрів. URL: zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0798-16 (дата звернення 01.07.2018).

223. Про Перелік напрямів (спеціальностей) та їх поєднання з додатковими спеціальностями і спеціалізаціями для підготовки педагогічних працівників за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра, спеціаліста, магістра URL: zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-736290-07/sp:max15 (дата звернення 01.07.2018).

224. Прокопенко І. Ф., Євдокимов В. І. Педагогічні технології: навч. посіб. Харків: Колегіум, 2005. 224 с.

225. Професійна освіта: словник: навч. посіб. / АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти: уклад. С. О. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. Київ: Вища школа, 2000. 380 с.

226. Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання: монографія / за ред. проф. О. А. Дубасенюк. Житомир, 2014. 443 с.

227. Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя початкового загальноосвітнього навчального закладу в умовах Нової української школи (1 частина) / за ред. Л. А. Пермінової. Херсон: Айлант, 2018. 158 с.

228. Психология: словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Москва: Политиздат, 1999. 494 с.

229. Психология и педагогика высшей школы: проблемы, результаты, перспективы / Н. П. Ерастов, Н. П. Линькова, А. А. Вербицкий. *Вопросы психологии*, 1981. № 3. С. 6–28.

230. Психологія: навч. посіб. / О. В. Винославська [та ін.]; наук. ред. О. В. Винославська. Київ: ІНК ОС, 2005. 252 с.

231. Радул В. В. Дидактичні аспекти застосування сучасних технологій навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи. *Наукові записки*. Вип. 107. Серія: Педагогічні науки. Кіровоград, 2013. С. 80–87.

232. Рибалка В. В. Методологічні питання наукової психології. Київ: Ніка-Центр, 2003. 204 с.

233. Рокосовик Н. В. Підготовка магістрів педагогіки в університетах Великої Британії засобами дистанційного навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Рівне, 2016. 20 с.

234. Романишина О. Я. Теоретичні і методичні основи формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2016. 482 с.

235. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підручник. Київ: Грамота, 2012. 504 с.

236. Савченко О. Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Початкова школа*. 2001 № 7. С. 1–4.

237. Савченко О. Я. Шкільна освіта як замовник підготовки майбутнього вчителя. *Рідна школа*. 2007. № 5. С. 5–8.

238. Селевко Г. К. Альтернативные педагогические технологии. Москва: НИИ школьных технологий, 2005. 224 с.

239. Семенова А. В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів: монографія Одеса: Юридична література, 2009. 504 с.

240. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посіб. Київ: Вища шк., 2004. 335 с.

241. Сисоєва С. О., Соколова І. В. Теорія і практика вищої освіти: навч. посіб. 2016. 338 с.

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

243. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посіб. Київ: ЕКМО, 2011. 320 с.

244. Сікорський П. І. Теорія і методика диференційованого навчання. Львів: СПОЛОМ, 2000. 421 с.

245. Скворцова С. О. Контекстне навчання як технологія формування професійної компетентності вчителя математики. *Вісник Черкаського університету. Серія: педагогічні науки*. Ч. І. Черкаси, 2010. Вип. 191. С. 127–132.

246. Скворцова С. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя на засадах контекстного навчання. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*: зб. наук. праць Уманського державного пед. університету імені Павла Тичини / ред. кол.: Побірченко Н. С. Умань: ПП Жовтий, 2010. Вип. 35. С. 66–71.

247. Слепкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: навч. посіб. Київ: Вища шк., 2005. 239 с.

248. Словник іншомовних слів / уклад.: С. П. Морозов, Л. М. Шкарапута. Київ: Наук. думка, 2000. 680 с.

249. Словник-довідник з професійної педагогіки / ред.-упоряд. А. В. Семенова Одеса: Пальміра, 2006. 272 с.

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

251. Спирин Л. Ф. Теория и технология решения педагогических задач / под ред. П. И. Пидкасистого. Москва: Российское педагогическое агентство, 1997. 173 с.

252. Співаковський О. В., Петухова Л. Є., Коткова В. В. Філософія трисуб'єктної дидактики в системі підготовки майбутнього вчителя початкових класів. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2014. № 3. С. 7–11. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/komp_2014_3_3 (дата звернення 10.07.2016).

253. Степанюк К. Методика навчання у ВНЗ освітньої галузі початкової школи «Технології»: навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закладів спец. 013 «Початкова освіта». Бердянськ: Видавець Ткачук О. В., 2017. 128 с.

254. Стрельников В. Ю. Педагогічні основи особистісного й професійного розвитку студентів засобами інноваційних технологій навчання. Полтава: РВВ ПУСКУ, 2002. 230 с.

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

256. Стрілець С. І. Теоретико-методичні засади підготовки вчителів початкової школи засобами інноваційних технологій: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2013. 36 с.

257. Субіна О. О. Сучасна практика підготовки викладачів у магістратурі. *Вища освіта України*. 2013. № 3. С. 138–141.

258. Супрун М. В. Формування основ професіоналізму майбутнього викладача вищої школи в процесі магістерської підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Луцьк, 2012. 246 с.

259. Сухомлинська О. Авторські педагогічні системи як складова оновлення національної школи. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*. 2007. № 36. С. 24–27.

260. Сучасна початкова освіта: вектори розвитку. Спец. вип., присвячений 80-річчю університету. Зб. наук. пр. / за заг. ред. Коваль Л. В. Бердянськ: БДПУ, 2012. 340 с.

261. Сущенко О. Г. Розвиток професійної рефлексії майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. Педагогічні науки, 2011. № 20 (231). С. 95–101.

262. Сущенко Т. І. Викладач і викладання в добу пріоритету особистості. *Вісник Дніпропетровського університету економіки та права імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*, 2011. № 1 (1). С. 14–22.

263. Тавровецька Н. І. Різні підходи до дослідження складових Я – образу особистості. *Практична психологія та соціальна робота*, 2011. № 10. С. 74–79.

264. Тарасенко Г. С. Роль діагностичної діяльності у фаховій підготовці студентів магістратури педагогічних ВНЗ. *Наукові записки: зб. матеріалів наук.-практ. конф. викладачів і студ. ін.-ту педагогіки і психології. Серія «Початкове навчання»*. Вип. 8. Вінниця: ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського, 2010. С. 7–10.

265. Творчість і технології в наукових дослідженнях неперервної професійної освіти / заг. ред. С. О. Сисоєвої. Київ: КІМЮ, 2008. 424 с.

266. Тенищева В. Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетентности: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Москва, 2008. 48 с.

267. Теоретичні та методичні засади управління підготовкою фахівців з педагогіки вищої школи на основі компетентнісного підходу в межах європейської кредитно-трансферної системи організації навчального процесу: монографія / З. В. Рябова, І. І. Драч, Н. О. Приходькіна та ін. Київ: Альфа-Реклама, 2014. 338 с.

268. Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Рута, 2016. 400 с.

269. Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти: монографія / керівн. авт. кол. Н. В. Гузій. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 516 с.

270. Ткаченко О. А. Контекстне навчання у форматі «справожиттєвого» підходу як альтернатива традиційної системи професійної освіти. *Горизонти освіти*. 2010. № 2. С. 158–163.

271. Українська педагогіка в персоналіях: у 2 т. / за ред. О. Сухомлинської. Т. 2. Київ: Либідь, 2005. 550 с.

272. Упатова І. П. Методична підготовка майбутніх учителів: теорія і практика: монографія. Харків: ТОВ «ДІСА ПЛЮС», 2018. 368 с.

273. Федій О. А. Підготовка педагогів до використання засобів естетотерапії: теорія і практика: монографія. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2009. 404 с.

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

275. Фридман Л. М. Логико-психологический анализ школьных учебных задач. Москва: Педагогика, 1997. 207 с.

276. Фрицюк В. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2017. 40 с.

277. Халемендик Ю. Є. Розвиток міжкультурної професійної компетентності майбутніх магістрів педагогіки вищої школи в умовах неформальної освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Мелітополь, 2017. 21 с.

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

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

280. Хомич Л. О. Сучасні підходи до підвищення ефективності професійної підготовки вчителя. *Педагогічна майстерність Івана Зязюна*: зб. наук. пр. / ред. кол.: Н. Г. Ничкало (голова) та ін. Київ, 2013. С. 312–318.

281. Хоружа Л. Морально-етичні принципи та норми наукової діяльності викладача. *Вища школа*. 2015. № 6. С. 9–19.

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

283. Хоружа Л. Л. Інваріантність та варіативність професійної діяльності викладача вищої школи в епоху змін. Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти: монографія / керівн. авт. кол. Н. В. Гузій. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. С. 40–58.

284. Цветкова Г. Г. Компетентнісна характеристика магістрів педагогічної освіти. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика* 5 (80). 2017 С. 233–245. URL: <http://oaji.net/articles/2017/690-1516190692.pdf> (дата звернення 009.05.2018).

285. Цимбалару А. Д. Педагогічне проектування освітнього простору в школі I ступеня: теорія і практика: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2013. 692 с.

286. Цокур Р. М. Формування потенціалу професійного саморозвитку в майбутнього викладача вищої школи у процесі магістерської підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2004. – 18 с.

287. Цюняк О. Формування професійної культури майбутніх магістрів початкової освіти у вищих навчальних закладах: монографія. Івано-Франківськ: ЯРИНА, 2016. 188 с.

288. Чайка В. М. Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності: монографія / за ред. Г. В. Терещука. Тернопіль: ТНПУ, 2006. 275 с.

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

290. Чорна С. С. Формування педагогічної культури майбутнього викладача вищої школи в умовах магістратури: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2008. 22 с.

291. Шаран Р. В. Проблема стандартизації програм підготовки магістрів інформаційних технологій у вищій школі України. *Вісник Черкаського університету*. Серія: Педагогічні науки. Черкаси: ЧНУ, 2009. Вип. 146. С. 23–27.

292. Шевченко О. А. Педагогические характеристики учебника контекстного типа: на материале иностранного языка в техническом вузе: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Москва, 2006. 230 с.

293. Ширшов Е. В., Чурбанова О. В. Педагогические условия проектирования электронных учебно-методических комплексов. 2006. 308 с.

294. Шнайдер А., Шнурер А. Навчання через дебати: різноманіття поглядів. Київ: Вчителі за демократію та партнерство, 2009. 320 с.

295. Шумілова І. Ф. Формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей: теорія та практика: монографія. Бердянськ: Видавець Ткачук О.В., 2016. 544 с.
296. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: навч. посіб. К.: Вища шк., 2004. 207 с.
297. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения. *Вопросы психологии*. 1995. № 2. 1995. С. 9
298. Ящук С. М. Професійна підготовка магістрів технологічної освіти: теорія та методика: монографія. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2015. 368 с.
299. Adelman C. Matching Higher Education to «New Jobs»: What Are They Talking About? *EAIR Forum*. Warszawa, 2011. 105 s.
300. Alesi B. Burger S., Kehm B., Jeicher U. Stand der Einfuhrund von Bachelor – und Master-Studiengungen im Bologna-Prozess sonie in ausgewählten Landern Europas im Vergleich zu Dentshland. Kassel: Universitat Kassel, 2009. 141 s.
301. Elaine B. Johnson Contextual teaching and learning what it is: and why it's here to sta. Thousand Oaks, Calif.; London: Corwin Press, 2002. 196 p.
302. Kilichenko O. Contextual training of future teachers of the primary school in the process of solving the educational and professional situations. *Proceedings of XVI International scientific conference «World science news»*. Morrisville: Lulu Press., 2018. P. 95–98.
303. Koval' L. General theoretical principles of mathematical lesson's update in primary school. *Social Educational Project of Improving Knowledge in Economics*. Edition 12. Poitiers, Frankfurt, Los Angeles, 2016. P. 26–29.
304. Koval' L. V. Conceptual principles of professional training of future teachers in the context of modern primary education's development: monograph 6. *Information and technologies in the development of socio-economic systems*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Technicznej w Katowicach, 2016. P. 32–39.
305. Koval' L. V. Contemporary context of development of primary mathematical education in Ukraine. *Economics, management, law: problems of*

establishing and transformation: Collection of scientific articles. Al Ghurair Printing and Publishing LLC, Dubai, UAE, 2016. P. 379–382.

306. Koval' L. V. Professional Training of Future Teachers of Primary School: Cultural and Creative Dimension. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, IV (38), Issue: 77, 2016. P. 41–44.

307. Lipman M. The reflective model of educational practice. *Thinking in Education*. Cambridge, 2003. P. 9–27.

308. Nikonenko T. V. Theoretical Aspects of Problem of Technology of Context Teaching within the Process of Training Magister of Primary School Education. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, III (24), Issue: 48, 2015. P. 18–21.

ДОДАТКИ

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

Статті в наукових фахових виданнях України

1. Ніконенко Т. В. Проблема застосування технології контекстного навчання у процесі підготовки магістрів початкової освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. / ред. кол.: Т. І. Сущенко (гол. ред.) та ін. Запоріжжя: КПУ, 2015. Вип. 40 (93). С. 224–230.

2. Ніконенко Т. Теоретичний аспект впровадження технології контекстного навчання. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*: зб. наук. пр. Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / ред. кол.: Безлюдний О. І. (гол. ред.) та ін. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2015. Вип. 53. С. 147–152.

3. Ніконенко Т. В. Роль технології контекстного навчання у процесі підготовки магістрів початкової освіти. *Молодь і ринок: науково-педагогічний журнал*. Дрогобич: Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. 2016. № 8 (139). С. 115–119.

4. Ніконенко Т. В. Наукові засади застосування технології контекстного навчання в процесі підготовки магістрів початкової освіти. *Педагогічні науки*: зб. наук. праць. Херсон: Гельветика, 2017. Вип. LXXV, т. 3. С. 186–191.

5. Ніконенко Т. В. Педагогічні умови підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Сер. Педагогічні науки*. Вип. 1. Бердянськ: БДПУ, 2018. С. 178–185.

Статті в наукових іноземних виданнях

6. Nikonenko T. V. Theoretical Aspects of Problem of Technology of Context Teaching within the Process of Training Magister of Primary School Education. Science and Education a New Dimension. *Pedagogy and Psychology*, III (24), Issue: 48, 2015. P. 18–21.

Матеріали науково-практичних конференцій, тези доповідей

7. Ніконенко Т. В. Технологія контекстного навчання у вищій педагогічній школі як психолого-педагогічна проблема. *Проблеми та перспективи розвитку освіти*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 17–18 квіт. 2015 р., м. Херсон: Гельветика, 2015. С. 70–74.

8. Ніконенко Т. В. Особливості застосування технологічного підходу у процесі підготовки магістрів початкової освіти. *Підготовка конкурентноздатного фахівця дошкільної та початкової освіти: реалії й перспективи*: матеріали II Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. 25–26 червня 2015 р. / за заг. ред. проф. Пріми Р. М. Луцьк: ПП Іванюк В. П., 2015. С. 93–96.

9. Ніконенко Т. В. Компетентнісний підхід до застосування технології контекстного навчання в процесі підготовки магістрів початкової освіти. *Педагогічні ідеї Софії Русової у контексті сучасної освіти*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., присвяченої 160-річчю від дня народження С. Ф. Русової 18–19 лютого 2016 р. Чернігів: Десна Поліграф, 2016. С. 180–183.

10. Ніконенко Т. В. Технологічний підхід у процесі підготовки магістрів початкової освіти. *Реалізація наступності в математичній освіті: реалії та перспективи*: матеріали I Всеукр. наук.-практ. конф., 15–16 вересня 2016 р. Харків: Ранок, 2016. С. 267–271.

11. Ніконенко Т. В. Задачний підхід до застосування технології контекстного навчання у процесі підготовки магістрів початкової освіти. *Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст.*: зб. тез наук. робіт. учасників Міжнар. наук.-практ. конф., 27–28 січня 2017 р. Львів: Львівська педагогічна спільнота, 2017. С. 161–163.

12. Ніконенко Т. В. Сучасний контекст професійної підготовки магістрів початкової освіти. *Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку*: матеріали I Всеукр. наук.-практ. інтернет-конференції, 20–21 квітня

2017 р.): зб. тез. Бердянськ: БДПУ, 2017. Ч. 2. С. 126–128. URL: <http://bdpu.org/nauka-3-tysyacholittya.html>.

13. Ніконенко Т. В. Особистісно зорієнтований підхід до застосування технології контекстного навчання у процесі підготовки магістрів початкової освіти. *Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі*: матеріали III Міжнар. конгресу, 18–21 травня 2017 р. Одеса: Гельветика, 2017. С. 184–186.

14. Ніконенко Т. В. Створення рефлексивно-інноваційного середовища контекстного типу в педагогічній магістратурі. *Підготовка майбутніх педагогів у контексті стандартизації початкової освіти*: матеріали Всеукр. наук.-практ. онлайн-конф., 14 вересня 2017 р. Бердянськ, 2017. С. 205–209.

15. Ніконенко Т. В. Формування здатності магістрів початкової освіти здійснювати рефлексивну діяльність. *Інтернаціоналізація вищої освіти України в умовах полікультурного світового простору: стан, проблеми, перспективи*: матер. II Міжнар. наук.-практ. конф., 18–19 квітня 2018 р. Маріуполь: МДУ, 2018. С. 389–391.

16. Ніконенко Т. В. Становлення професійної ідентичності магістрів початкової освіти. *Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку*: матеріали II Міжнар. наук.-практ. інтернет-конференції, 25–26 квіт. 2018 р.): зб. тез. Бердянськ: БДПУ, 2018. Ч. 1. С. 234–236. URL: <http://bdpu.org/rmu/conferences-rmu>.

Навчально-методичні посібники контекстного типу

17. Коваль Л., Ніконенко Т. Практикум з методики навчання математики в початковій школі (1 клас): навч. посіб. Бердянськ: Видавець Ткачук О. В., 2013. 256 с.

18. Коваль Л., Ніконенко Т. Практикум з методики навчання математики в початковій школі (1 клас): навч.-метод. посіб. Бердянськ: ФО-П Ткачук О. В., 2014. 224 с. (Лист № 1/11-9314 від 17.06.2014 р.).

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

Колективна монографія

20. Ніконенко Т. В. Теорія та практика застосування технології контекстного навчання у процесі підготовки магістрів початкової освіти. *Дидактико-методична підготовка майбутніх фахівців початкової освіти: компетентнісний підхід: колективна монографія* / за заг. ред. проф. Л. В. Коваль, А. М. Крамаренко, доц. К. І. Степанюк. Бердянськ: Видавець Ткачук О. В., 2015. С. 417–446.

Апробація результатів дослідження

1. Всеукраїнська наукова конференція «Підготовка майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах варіативності змісту освіти», м. Бердянськ, 27–28 вересня, 2011 р., очна участь.

2. III Всеукраїнська науково-практична інтернет конференція з міжнародною участю «Дошкільна початкова освіта: проблеми, перспективи, наступність», м. Суми, 20–27 березня 2012 р., заочна участь.

3. Всеукраїнські педагогічні читання «Упровадження нового змісту початкової освіти: теорія і практика», м. Полтава, 3–4 квітня, 2012 р., заочна участь.

4. Всеукраїнська науково-практична конференція «Сучасні технології реалізації освітньо-професійної програми підготовки фахівців з початкової освіти», м. Київ, 18–19 квітня 2013 р., заочна участь.

5. Всеукраїнська науково-практична конференція «Формування професійної компетентності вчителя початкових класів у контексті об'єктивної парадигми освіти», м. Київ, 26–27 квітня 2012 р., заочна участь.

6. III Всеукраїнська науково-практична конференція «Реалізація компетентнісного підходу в системі професійної освіти педагога», м. Євпаторія, 25–26 квітня, 2013 р., заочна участь.

7. Всеукраїнська науково-практична конференція «Ідеї К. Д. Ушинського в розвитку вітчизняної освіти», присвячена 190-річчю з дня народження К. Д. Ушинського, м. Чернігів, 7–8 червня 2013 р., заочна участь.

8. Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті педагогічних ідей Фрідріха Фребеля», м. Херсон, 26–28 березня 2014 р., очна участь.

9. Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція «Педагогічна освіта і наука: традиції, реалії, перспективи» м. Умань, 9–10 жовтня 2014 р., 8–9 жовтня 2015 р., заочна участь.

10. Міжнародна науково-практична конференція «Проблеми та перспективи розвитку освіти», м. Київ, 17–18 квітня 2015 р., заочна участь.

11. Міжнародна наукова конференція «Педагогіка і психологія в епоху зростаючого потоку інформації – 2015» *Pedagogy and Psychology In an Era of Increasing Flow of Information – 2015*, Budapest, 03 травня 2015 р., заочна участь.

12. II Міжнародна науково-практична ІНТЕРНЕТ-конференція «Підготовка конкурентноздатного фахівця дошкільної та початкової освіти: реалії й перспективи», м. Луцьк, 25–26 червня 2015 р., заочна участь.

13. Міжнародна науково-практична конференція, присвячена 160-річчю від дня народження С. Русової, м. Чернігів, 18–19 лютого 2016 р., заочна участь.

14. Методичний семінар педагогічної майстерності для молодих викладачів «Цілісний науково-педагогічний процес у вищій школі» 2014–2016 рр., м. Бердянськ, очна участь.

15. Всеукраїнська науково-практична конференція «Реалізація наступності в математичній освіті: реалії та перспективи» м. Одеса, 15–16 вересня 2016 р., очна участь.

16. XV Міжнародна науково-практична конференція «Формування професійної майстерності майбутніх фахівців в умовах освітньо-виховного середовища вищого навчального закладу», м. Житомир, 17–18 листопада 2016 р., заочна участь.

17. Міжнародна науково-практична конференція «Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст.» м. Львів, 27–28 січня 2017 р., очна участь.

18. I Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція «Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку», м. Бердянськ, 20–21 квітня 2017 р., очна участь.

19. III Міжнародний конгрес «Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі» м. Одеса, 18–21 травня, 2017 р., заочна участь.

20. Всеукраїнська науково-практична онлайн-конференція «Підготовка майбутніх педагогів у контексті стандартизації початкової освіти», присвячена 85-річчю заснування Бердянського державного педагогічного університету, м. Бердянськ, 14 вересня, 2017 р., очна участь.

21. III Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Еколого-валеологічне виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку», м. Суми, 29–30 березня 2018 р., заочна участь.

22. II Міжнародна науково-практична конференція «Інтернаціоналізація вищої освіти України в умовах полікультурного світового простору: стан, проблеми, перспективи» м. Маріуполь, 18–19 квітня 2018 р., очна участь.

23. Всеукраїнська з міжнародною участю науково-практична конференція «Підготовка сучасного педагога дошкільної та початкової освіти в умовах розбудови нової української школи» м. Херсон, 19–20 квітня, 2018 р., заочна участь.

24. II Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку», м. Бердянськ, 25–26 квітня 2018 р., очна участь.

25. Всеукраїнська науково-практична конференція «Ідея провідництва в освіті України (XIX-XX ст.), м. Бердянськ, 17–18 травня 2018 р., очна участь.

Додаток А

**Тест на визначення мотивації професійної діяльності
(на основі методики К. Замфіра в модифікації А. Реана)**

Призначення: методика дозволяє визначити мотивацію професійно-педагогічної діяльності.

Інструкція: Шановні респонденти, прочитайте, будь ласка, мотиви професійної діяльності, надані в таблиці, та дайте власну оцінку їх значущості для Вас за п'ятибальною шкалою.

Бланк відповідей

| № п/п | Мотив | 1 бал | 2 бали | 3 бали | 4 бали | 5 балів |
|-------|---|-------|--------|--------|--------|---------|
| 1. | Грошова винагорода | | | | | |
| 2. | Прагнення до кар'єрного зростання | | | | | |
| 3. | Прагнення уникнути критики з боку керівника або колег | | | | | |
| 4. | Прагнення уникнути можливих покарань або неприємностей | | | | | |
| 5. | Потреба в досягненні соціального престижу та поваги від інших | | | | | |
| 6. | Задоволення від самого процесу та результату роботи | | | | | |
| 7. | Можливість найбільш повної самореалізації саме в цій діяльності | | | | | |

Обробка результатів: після заповнення підраховуються показники внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної (ЗПМ) та зовнішньої негативної мотивації (ЗНМ) у відповідності з наступними ключами.

$$ВМ = (6 + 7) / 2 \quad ЗПМ = (1 + 2 + 5) / 3 \quad ЗНМ = (3 + 4) / 2$$

Інтерпретація даних: на основі отриманих результатів визначається мотиваційний комплекс особистості – співвідношення усіх трьох видів мотивації.

Дякуємо за участь!

Додаток Б

**Оновлений зміст програми з фахової дисципліни
з підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології
контекстного навчання**

Форма № Н - 3.04

БЕРДЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Кафедра початкової освіти

«ЗАТВЕРДЖУЮ»
Завідувач кафедри
початкової освіти
доктор пед. наук,
проф. А. М. Крамаренко

«01» вересня 2016 року

РОБОЧА ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ
підготовки здобувачів другого рівня вищої освіти

СВ 02

**«Методика навчання у ВНЗ освітньої галузі «Математика» в
початковій школі»**

спеціальність 013 Початкова освіта

Факультет психолого-педагогічної освіти та мистецтв

Бердянськ, 2016

Робоча програма «Методика навчання у ВНЗ освітньої галузі «Математика» в початковій школі» для студентів за спеціальністю 013 Початкова освіта

Розробники: доктор пед. наук, професор Л. В. Коваль, ст. викл. Т. В. Ніконенко

Робочу програму схвалено на засіданні кафедри початкової освіти

Протокол від «01» вересня 2016 року № 1

Завідувач кафедри _____ (проф. А. М. Крамаренко)

© БДПУ, 2016 рік

© Л. В. Коваль, Т. В. Ніконенко, 2016 рік

Опис навчальної дисципліни

| Найменування показників | Галузь знань, напрям підготовки, освітньо-кваліфікаційний рівень | Характеристика навчальної дисципліни | |
|--|--|--------------------------------------|-----------------------|
| | | денна форма навчання | заочна форма навчання |
| Кількість кредитів – 3 | Галузь знань 01 Освіта | Нормативна | |
| | Спеціальність 013 Початкова освіта | | |
| | Спеціальність: початкова освіта | | |
| 6-й | | 6-й | |
| Семестр | | | |
| 2-й | | 2-й | |
| Змістових модулів – 6 | Спеціальність: початкова освіта | Лекції | |
| Індивідуальне науково-дослідне завдання: курсова робота | | 12 год. | 8 год. |
| Загальна кількість годин - 90 | | Практичні, семінарські | |
| | | 12 год. | 4 год. |
| Усього годин для денної форми навчання: аудиторних – 2 самостійної роботи студента – 4 | Освітній ступінь: магістр | Лабораторні | |
| | | - год. | - год. |
| | | Самостійна робота | |
| | | 66 год. | 78 год. |
| | | Індивідуальні завдання: | |
| | | Вид контролю: екзамен | |

Примітка.

Співвідношення кількості годин аудиторних занять до самостійної і індивідуальної роботи становить (%):

для денної форми навчання – 1:3
для заочної форми навчання – 1:6

1. Мета та завдання навчальної дисципліни

Метою викладання навчальної дисципліни «Методика навчання у ВНЗ освітньої галузі «Математика» в початковій школі» є підготовка магістрів початкової освіти як фахівців, які в майбутньому мають поповнити склад науковців в галузі початкової освіти та викладацький корпус закладів вищої освіти.

Основними завданнями вивчення дисципліни «Методика навчання у ВНЗ освітньої галузі «Математика» в початковій школі» є знайомство магістрів початкової освіти з метою, завданнями, структурою навчальної дисципліни «Методика навчання математики в початковій школі», яка передбачена для підготовки здобувачів першого рівня вищої освіти. Крім того магістри початкової освіти мають оволодіти методологічними, психологічними й дидактичними основами організації освітнього процесу, особливостями педагогічного контролю, науково-дослідницькою, самостійною роботою, науковими і практичними засадами освітнього процесу, організацією виробничої (асистентської) педагогічної практики у вищій школі.

Вивчення курсу спрямоване усвідомленню магістрами початкової освіти 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.

Основні результати навчання і компетентності згідно з вимогами освітньо-професійної (освітньо-наукової) програми:

| № з/п | Компетентності | Результати навчання |
|-------|---|---|
| 1. | Дослідницько-аналітична | <p><i>знати:</i> основні засади реформування 4-річної початкової школи;</p> <p><i>вміти:</i> знаходити найбільш ефективні методи педагогічної діяльності в умовах переходу до компетентнісної парадигми освіти, що передбачає нові підходи до всіх напрямів її здійснення.</p> |
| 2. | Здатність проектувати і здійснювати освітній процес з урахуванням сучасної соціокультурної ситуації та рівня розвитку особистості | <p><i>знати:</i></p> <p>цілі і завдання, зміст і особливості побудови початкового курсу математики;</p> <p>математичні поняття, закони, властивості, способи дії;</p> <p>основні вимоги до математичної підготовки учнів за роками навчання і критерії оцінювання знань, умінь і навичок учнів;</p> <p>основні форми, методи і засоби навчання математики в початковій школі;</p> <p>передовий педагогічний досвід щодо особливостей організації сучасного уроку математики в початковій школі;</p> <p>основні форми, методи і засоби організації навчально-виховного процесу в курсі «Методика викладання фахових дисциплін початкової школи»;</p> <p>особливості організації педагогічної практики, самостійної, науково-дослідної роботи в курсі «Методика викладання фахових дисциплін початкової школи»;</p> <p>особливості педагогічного контролю в умовах кредитно-трансферної системи навчання у вищій школі;</p> <p><i>вміти:</i> моделювати та проводити уроки та позакласні заходи з математики в початковій школі, вести їх</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>обговорення, давати оцінку і самооцінку проведених занять; оцінювати результати діяльності учнів у відповідності з критеріями навчальних досягнень учнів початкової школи; розробляти плани практичних і лабораторних робіт у курсі «Методика навчання математики в початкової школи» та вміти проводити такі форми занять; розробляти методичні рекомендації до самостійної роботи в курсі «Методика навчання математики в початкової школи» та вміти практично її організувати; організувати науково-дослідну роботу студентів з курсу «Методика навчання математики в початкової школи»; практично здійснювати керівництво під час проходження студентами педагогічної практики, а саме що стосується їх викладання освітньої галузі «Математика» в початковій школі. вміти здійснювати контроль навчальних досягнень студентів у курсі «Методика навчання математики в початкової школи».</p> |
|--|--|--|

2. Програма навчальної дисципліни

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 1.

Особливості розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Роль дидактико-методичної науки в модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців.

Тема 1.1. Особливості розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Зміст і побудова курсу «Методика навчання математики в початковій школі». Роль дидактико-методичної науки в модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців.

1. Історія та сучасність професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи з вищою освітою в Україні.

- Етап становлення професійної освіти (1956-1971pp.)
- Етап перебудови професійної освіти в умовах реформування початкової школи(1972-1984pp.)
- Етап оновлення професійної освіти в умовах формування національної політики України в галузі вищої освіти(1985-1995pp.)

• Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи в умовах входження 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.

• Методи наукового дослідження: аналіз дидактико-методичної літератури, психолого-педагогічне спостереження, бесіди, тестування, анкетування, інтерв'ю, педагогічний експеримент, застосування статистичних методів обробки одержаних результатів.

4. Методика навчання математики у вищій школі як наука та її місце в системі наук.

5. Зміст і побудова курсу «Методика навчання математики в початковій школі».

- Педагогічні інновації у системі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

6. Модернізація змісту дидактико-методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 2.

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

Тема 2.1. Предмет, мета і завдання курсу «Методика навчання математики в початковій школі». Особливості розвитку сучасної початкової математичної освіти.

1. Предмет курсу «Методика навчання математики в початковій школі».
2. Мета курсу «Методика навчання математики в початковій школі».
3. Завдання курсу «Методика навчання математики в початковій школі».
4. Навчальні, виховні та розвивальні завдання курсу «Методика навчання математики в початковій школі».
4. Актуальні проблеми розвитку сучасної початкової математичної освіти.
 - Початковий курс математики як складова система неперервної математичної освіти.
 - Варіативність сучасних концепцій початкового курсу математики.
 - Оновлення змісту початкової математичної освіти на засадах компетентнісного підходу.
 - Особливості формування в учнів початкової школи предметно математичної і ключових компетентностей.
 - Проблема наступності та перспективності вивчення початкового курсу математики.
 - Технологічність сучасного уроку математики.
 - Особливості впровадження різних навчальних технологій в початковий курс математики

Тема 2.2. Навчальний план і навчальна програма дисципліни «Методика навчання математики в початковій школі» в умовах кредитно-трансферної системи навчання.

1 .Аналіз навчального плану дисципліни «Методика навчання математики в початковій школі».

- Тривалість вивчення курсу «Методика навчання математики в початковій школі».
- Форми та їх співвідношення в організації роботи та контролі вивчення цієї навчальної дисципліни
- Зв'язок з іншими дисциплінами навчального плану

2. Принципи побудови навчальної програми.

- Програма з курсу «Методика навчання математики в початковій школі» – основа вивчення відповідної дисципліни.

- Теоретичні засади курсу «Методика навчання математики в початковій школі».
- Дидактико-методичне спрямування курсу.
- Практична підготовка студентів. Послідовність, систематичність, концентричність викладу змісту.

3. Аналіз змісту типової навчальної програми

- Основні розділи типової навчальної програми. Змістовні зв'язки між розділами. Наукові основи методики навчання математики в початкової школі. Зв'язок з сучасними напрямками розвитку дидактико-методичної науки.

- Добір форм роботи над змістом типової навчальної програми
- Орієнтація курсу «Методики навчання математики в початковій школі» на вікові особливості молодших школярів.

- Відповідність до Державного стандарту початкової загальної освіти, діючої програми, чинних підручників і посібників в початковій школі

5. Планування вивчення дисципліни «Методики навчання математики в початковій школі».

- Розподіл змісту типової програми відповідно кількості годин навчальних планів.
- Співвідношення змісту аудиторних занять та самостійної роботи студентів.
- Створення робочої навчальної програми на засадах кредитно-трансферної системи навчання: визначення тем курсу. Взаємоузгодження тем у робочому плані з типовою навчальною програмою.
- Розподіл змісту програми за формами організації аудиторних занять : лекції, практичні, лабораторні, модульні контрольні роботи, самостійна робота, курсова робота, консультації, тощо.
- Добір до змісту робочої навчальної програми адекватних форм організації аудиторних занять.
- Зміст навчального матеріалу типовий для лекції.
- Зміст навчального матеріалу можливий на лабораторних та практичних заняттях, завданнях тестового контролю.
- Індивідуальні консультації для окремих студентів. Поточні консультації.

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 3.

Модернізація змісту дидактико-методичної професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. 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.

Тема 3.1. Особливості інноваційної діяльності викладачів дидактико-методичних дисциплін педагогічних ЗВО

1. Сутність інноваційної діяльності викладачів дидактико-методичних дисциплін педагогічних ЗВО.
2. Освітньо-професійні функції викладача дидактико-методичних дисциплін: викладацька та наукова діяльність, організаційно-управлінська діяльність. Специфічні особливості 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 математики в початковій школі».
5. Практико-орієнтоване спрямування підготовки майбутніх учителів початкової школи в курсі «Методика навчання математики в початковій школі» основа інноваційної діяльності викладача.

Тема 3.2. 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.

1. Класифікація засобів навчання за цільовим призначення.
 - Підручники математики для учнів початкової школи та студентів з курсу «Методика навчання математики 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 у процесі навчальної і 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.

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 4.

Організація практичної і теоретичної підготовки студентів в курсі «Методика навчання математики в початковій школі». Організація самостійної роботи в курсі «Методика навчання математики в початковій школі»

Тема 4.1. Організація навчального процесу в курсі «Методика навчання математики в початковій школі».

1. Лекція як провідна форма організації та метод навчання у вищій школі.
 - Відбір змісту лекцій з програми курсу «Методика навчання математики 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 поза аудиторна 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 математики в початковій школі».
3. Практичне заняття як спосіб поглиблення знань з курсу «Методика навчання математики в початковій школі».
4. Лабораторне заняття як спосіб набування вмінь з курсу «Методика навчання математики в початковій школі».
5. Педагогічна практика, мета, завдання та зміст діяльності студентів практикантів.

Тема 4.2. Планування, організація самостійної та індивідуальної роботи студентів у курсі «Методика навчання математики в початковій школі».

1. Роль самостійної та індивідуальної роботи в курсі «Методики навчання математики в початковій школі».
2. Норми, зміст, планування самостійної роботи студентів в позааудиторний час.
 - Обсяг самостійної роботи студентів в позааудиторних умовах.
 - Обсяг самостійної роботи студентів за навчальним планом для стаціонарної та заочної форм навчання.
 - Співвідношення самостійної роботи і обсягу аудиторних занять.
 - Планування змісту і завдань самостійної роботи студентів із дисципліни «Методика навчання математики в початковій школі».
3. Форми й методи організації самостійної роботи студентів на різних аудиторних заняттях.
4. Умови ефективно організації самостійної роботи в курсі «Методики навчання математики в початковій школі».

5. Організація самостійної роботи студентів під час підготовки до різних форм занять: лекцій, практичних, лабораторних, колоквиумів.

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 5.

Особливості організації педагогічної практики в курсі «Методика навчання математики в початковій школі». Зміст і організація науково-дослідної роботи студентів в курсі «Методика навчання математики в початковій школі»

Тема 5.1. Особливості організації та проведення педагогічної практики в курсі «Методика навчання математики в початковій школі» в умовах ступеневої системи освіти.

1. Мета, завдання та зміст педагогічної практики майбутніх учителів.
2. Організація діяльності студентів під час навчання молодших школярів математики.
3. Основні професійно-методичні вміння.
4. Права і 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-дослідницька робота практиканта.
8. Участь студентів практикантів в 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.

Тема 5.2. Зміст та організація науково-дослідної роботи з курсу «Методика навчання математики в початковій школі».

1. Завдання і зміст науково-дослідної роботи з курсу «Методика навчання математики в початковій школі».
2. Види науково-дослідної роботи студентів.
Курсові та дипломні роботи. Вимоги до їх змісту. 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 математики в початковій школі» – основа для визначення тем курсових і дипломних робіт студентів. Коректне формулювання тем цих робіт. Предмет і засоби дослідження теми наукової роботи. Відмінність курсових робіт від дипломних.
4. Складання плану курсових, дипломних робіт.
План як відображення логіки й послідовності дослідження. Особливості плану курсових та дипломних досліджень. Змістовна сутність кожного питання плану цих робіт.
5. Орієнтація студентів на основну і додаткову літературу по темі дослідження.
Добір літератури у відповідності з темою курсової чи дипломної роботи. Вибір педагогічних джерел, їх зміст як основної літератури до теми. Відмінності додаткових педагогічних джерел від основних. Робота з педагогічною літературою в різні періоди дослідження.
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: констатуючого, формуючого, контрольного. Обробка результатів дослідних даних. Робота в

бібліотеці з додатковою і основною літературою. Раціональні способи роботи з педагогічними джерелами. Написання та оформлення роботи відповідно наукових та літературних вимог. Поетапний виклад змісту роботи. Порівняльний аналіз, оцінка, пояснення експериментальних даних, формулювання висновків та узагальнень. Оформлення списку літератури за бібліографічними вимогами.

7. Підготовка з 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 зібраннях наукового гуртка. Педагогічні джерела та особливості таких виступів.

8. Робота наукового гуртка та проблемної групи з проблем початкової математичної освіти.

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 6.

Підходи до системи оцінювання навчальних досягнень студентів. Моніторинг якості навчальних досягнень в курсі «Методика навчання математики в початковій школі».

Тема 6.1. Нові підходи до системи оцінювання навчальних досягнень студентів. Моніторинг якості навчальних досягнень майбутніх фахівців у курсі «Методика навчання математики в початковій школі».

1. Діагностика знань та умінь студентів, її функції та структурні компоненти.
2. Види, форми організації та методи контролю навчальних досягнень студентів з курсу «Методика навчання математики в початковій школі».
3. Умови ефективного використання методів контролю знань, умінь студентів.
4. Кредитно-трансферна система оцінювання навчальних досягнень студентів з курсу «Методика навчання математики в початковій школі».
5. Критерії та норми оцінювання знань, умінь і навичок студентів з курсу «Методика навчання математики в початковій школі».
6. 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.

3. Структура навчальної дисципліни

| Назви змістових модулів і тем | Кількість годин | | | | | | | | | |
|---|-----------------|--------------|---|------|-------|--------------|--------------|----|-----|-------|
| | денна форма | | | | | Заочна форма | | | | |
| | усього | у тому числі | | | | усього | у тому числі | | | |
| | | л | п | лаб. | с. р. | | л | п | лаб | с. р. |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 13 |
| Модуль 1 | | | | | | | | | | |
| Змістовий модуль 1. Особливості розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Роль дидактико-методичної науки в модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців. | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|--|----|---|---|---|----|----|---|---|---|----|
| Тема 1.1. Особливості розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Зміст і побудова курсу «Методика навчання математики в початковій школі». Роль дидактико-методичної науки в модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців. | 14 | 2 | 2 | - | 10 | 14 | 2 | - | - | 12 |
| Разом за змістовим модулем 1 | 14 | 2 | 2 | - | 10 | 14 | 2 | - | - | 12 |
| Змістовий модуль 2. Предмет, мета, завдання курсу «Методика навчання математики в початковій школі». Особливості розвитку сучасної початкової математичної освіти. Навчальний план і навчальна програма курсу «Методика навчання математики в початковій школі» за вимогами кредитно-модульної системи організації навчального процесу. Особливості інноваційної діяльності викладачів дидактико-методичних дисциплін педагогічних ЗВО. | | | | | | | | | | |
| Тема 2.1. Предмет, мета і завдання курсу «Методика навчання математики в початковій школі». Особливості розвитку сучасної початкової математичної освіти. | 10 | 2 | 2 | - | 6 | 10 | 2 | 2 | - | 6 |
| Тема 2.2. Навчальний план і навчальна програма дисципліни «Методика навчання математики в початковій школі» в умовах кредитно-трансферної системи навчання. | 6 | - | - | - | 6 | 6 | - | - | - | 6 |
| Разом за змістовим модулем 2 | 16 | 2 | 2 | - | 12 | 16 | 2 | 2 | - | 12 |

| Змістовий модуль 3. Модернізація змісту дидактико-методичної професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. 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 | | | | | | | | | | |
|---|----|---|---|---|----|----|---|---|---|----|
| Тема 3.1. Предмет, мета і завдання курсу «Методика навчання математики в початковій школі». Особливості розвитку сучасної початкової математичної освіти. | 10 | - | - | - | 10 | 10 | 2 | 2 | - | 6 |
| Разом за змістовим модулем 3 | 10 | - | - | - | 10 | 10 | 2 | 2 | - | 6 |
| Змістовий модуль 4. Організація практичної і теоретичної підготовки студентів в курсі «Методика навчання математики в початковій школі». Організація самостійної роботи в курсі «Методика навчання математики в початковій школі» | | | | | | | | | | |
| Тема 4.1. Організація навчального процесу в курсі «Методика навчання математики в початковій школі». | 8 | 2 | 2 | - | 4 | 8 | 2 | 2 | - | 4 |
| Тема 4.2. Планування, організація самостійної та індивідуальної роботи студентів у курсі «Методика навчання математики в початковій школі». | 6 | 2 | - | - | 4 | 6 | | | - | 6 |
| Разом за змістовим модулем 4 | 14 | 4 | 2 | - | 8 | 14 | 2 | 2 | - | 10 |
| Змістовий модуль 5. Особливості організації педагогічної практики в курсі «Методика навчання математики в початковій школі». Зміст і організація науково-дослідної роботи студентів в курсі «Методика навчання математики в початковій школі» | | | | | | | | | | |
| Тема 5.1. Особливості організації та проведення педагогічної практики в курсі | 10 | 2 | 2 | - | 6 | 10 | - | - | - | 10 |

| | | | | | | | | | | |
|---|-----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|-----------|
| «Методика навчання математики в початковій школі» в умовах ступеневої системи освіти. | | | | | | | | | | |
| Тема 5. 1. Зміст та організація науково-дослідної роботи з курсу «Методика навчання математики в початковій школі». | 10 | 2 | 2 | - | 6 | 10 | 2 | - | - | 8 |
| Разом за змістовим модулем 5 | 20 | 4 | 4 | - | 12 | 20 | 2 | | - | 18 |
| Змістовий модуль 6. Підходи до системи оцінювання навчальних досягнень студентів. Моніторинг якості навчальних досягнень в курсі «Методика навчання математики в початковій школі» | | | | | | | | | | |
| Тема 6.1. Нові підходи до системи оцінювання навчальних досягнень студентів. Моніторинг якості навчальних досягнень майбутніх фахівців у курсі «Методика навчання математики в початковій школі». | 16 | - | 2 | - | 14 | 16 | 2 | - | - | 14 |
| Разом за змістовим модулем 6 | 16 | - | 2 | - | 14 | 16 | 2 | - | - | 14 |
| Усього годин | 90 | 12 | 12 | - | 66 | 90 | 12 | 6 | - | 72 |

4. Теми лекцій

| № з/п | Назва теми | Кількість годин |
|-------|---|-----------------|
| 1 | 2 | 3 |
| 1 | Особливості розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Роль дидактико-методичної науки в модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців. | 2 |
| 2 | Предмет, мета, завдання курсу «Методика навчання математики в початковій школі». Особливості розвитку сучасної початкової математичної освіти. Навчальний план і навчальна програма курсу | 2 |

| | | |
|--------|--|----|
| | «Методика навчання математики в початковій школі» за вимогами кредитно-трансферної системи організації освітнього процесу. Особливості інноваційної діяльності викладачів дидактико-методичних дисциплін педагогічних ЗВО. | |
| 3 | 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. | 2 |
| 4 | Організація практичної і теоретичної підготовки студентів в курсі «Методика навчання математики в початковій школі». Організація самостійної роботи в курсі «Методика навчання математики в початковій школі». | 2 |
| 5 | Особливості організації педагогічної практики в курсі «Методика навчання математики в початковій школі». Зміст і організація науково-дослідної роботи студентів в курсі «Методика навчання математики в початковій школі» | 2 |
| 6 | Підходи до системи оцінювання навчальних досягнень студентів. Моніторинг якості навчальних досягнень в курсі «Методика навчання математики в початковій школі». | 2 |
| Усього | | 12 |

5. Теми практичних занять

| № з/п | Назва теми | Кількість годин |
|-------|---|-----------------|
| 1 | 2 | 3 |
| 1. | Завдання підготовки та характеристика освітньо-кваліфікаційного рівня - магістр педагогічної освіти. Особливості розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Роль дидактико-методичної науки в модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців. | 2 |
| 2. | Предмет, мета, завдання курсу «Методика навчання математики в початковій школі». Особливості розвитку сучасної початкової математичної освіти. Навчальний план і навчальна програма курсу «Методика навчання математики в початковій школі» за вимогами кредитно-модульної системи організації навчального процесу. Особливості інноваційної діяльності викладачів дидактико-методичних дисциплін педагогічних ЗВО. | 2 |
| 3. | 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. | 2 |
| 4. | Організація практичної і теоретичної підготовки студентів в курсі «Методика навчання математики в початковій школі». Організація самостійної роботи в курсі «Методика навчання математики в початковій школі». | 2 |
| 5. | Особливості організації педагогічної практики в курсі «Методика навчання математики в початковій школі». Зміст і організація науково-дослідної роботи студентів в курсі «Методика навчання математики в | 2 |

| | | |
|--------|---|----|
| | початковій школі» | |
| 6. | Підходи до системи оцінювання навчальних досягнень студентів. Моніторинг якості навчальних досягнень в курсі «Методика навчання математики в початковій школі». | 2 |
| Усього | | 12 |

6. Самостійна робота

| № з/п | Назва теми | Кількість годин |
|-------|---|-----------------|
| 1 | 2 | 3 |
| 1 | <p>1. Завдання дидактико-методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах кредитно-трансферної організації освітнього процесу в педагогічних ЗВО.</p> <p>2. Особливості підготовки майбутніх учителів в умовах глобалізаційного та європейського освітнього простору.</p> <p>3. Аналіз рекомендованих літературних джерел. Пошуки додаткової літератури. Доповнення списку літератури запропонованого викладачем.</p> | 10 |
| 2 | <p>1. Вивчення рекомендованої літератури. Самостійний добір літературних джерел до теми.</p> <p>2. На основі опрацювання літератури та врахування власного педагогічного досвіду письмове доповнення ключових понять теми: «предмет», «мета», «навчальні, виховні завдання курсу». Взаємообмін магістрів власними напрацюваннями.</p> <p>3. Підготовка виступів-презентацій з актуальних проблем розвитку сучасної початкової математичної освіти.</p> <p>4. Вивчення та аналіз типової навчальної програми. Складання кредитно-трансферної робочої навчальної програми з курсу «Методика навчання математики в початковій школі».</p> | 12 |
| 3. | <p>1. Вивчення літературних джерел, добір додаткової літератури, доповнення списку літератури, запропонованого викладачем.</p> <p>2. Освітньо-професійні функції викладача дидактико-методичних дисциплін в умовах інноваційного освітнього середовища. Вивчення літературних джерел, добір додаткової літератури, доповнення списку літератури, запропонованого викладачем.</p> <p>3. Самостійний пошук інформації з актуальних проблем методики навчання математики в початковій школі за допомогою електронної пошти.</p> <p>4. Участь в Інтернет-конференція. Висвітлення власних матеріалів щодо однієї з актуальних проблем початкової математичної освіти.</p> | 12 |
| 4. | <p>1. Добір літературних джерел до лекції, лабораторної роботи, практичного заняття з курсу «Методика навчання математики в початковій школі».</p> <p>2. Підготуйте доповідь на тему «Шляхи активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів під проведення лекцій, лабораторних і практичних занять» в курсі «Методики навчання математики в початковій школі».</p> <p>3. Письмове оформлення зразків завдань для самостійної роботи з курсу «Методики навчання математики в початковій школі».</p> | 10 |

| | | |
|--------|--|----|
| | <p>4. Вивчення рекомендованої і пошуку додаткової літератури, доповнення нею бібліографії до теми. Створення індивідуальної програми самоосвіти, самовиховання та професійного вдосконалення.</p> <p>5. Визначення та планування обсягу самостійної роботи студентів до окремих тем програми «Методика навчання математики в початковій школі».</p> <p>6. Розробка однієї із форм аудиторних занять до певної теми з програми курсу «Методика навчання математики в початковій школі» з використанням форм самостійної роботи студентів.</p> | |
| 5. | <p>1. Складання програми педагогічної практики в умовах ступеневої системи освіти. Визначення навчально-професійних завдань для студентів з різним рівнем навчальних досягнень, які доцільно виконати на етапі педагогічної практики</p> <p>2. Вивчення рекомендованої літератури і пошуку додаткової, доповнення нею бібліографії до теми. Ранжування магістрантами видів наукової роботи за їх важливістю для наукового зростання студентів.</p> <p>3. Формулювання кожним з них 5-ти тем курсових робіт за програмою курсу «Методика навчання математики в початковій школі».</p> <p>4. Складання плану до всіх тем курсових робіт.</p> <p>5. Добір основної й додаткової літератури до визначених тем.</p> <p>6. Формулювання магістрантами 1-ї теми наукової доповіді, 1-ї теми виступу студентів на зібранні наукового гуртка; складання до них плану, визначення вимог.</p> | 10 |
| 6. | <p>1. Актуальні шляхи підвищення контролю навчальних досягнень студентів з курсу «Методика навчання математики в початковій школі».</p> <p>2. Складання тестових завдань різного виду з метою організації моніторингу якості навчальних досягнень студентів.</p> <p>3. Складання модульних поточних контрольних робіт та завдань для підсумкової контрольної роботи з курсу «Методика навчання математики в початковій школі».</p> | 12 |
| Усього | | 66 |

7. Методи навчання

Бесіда, пояснення, лекція, інструктаж, дискусія, диспут, робота з першоджерелами, метод опори на життєвий досвід студентів, метод зацікавлення, метод емоційного сплеску та заохочення, ділові ігри, рольові ігри, інтерактивні методи навчання (ажурна пилка, асоціативний куш, акваріум).

8. Засоби діагностики успішності навчання

Комплексний контроль знань студентів з курсу «Методика навчання у ВНЗ освітньої галузі «Математика» в початковій школі» здійснюється на основі результатів проведення поточного, модульного та підсумкового контролю знань (екзамен).

9. Розподіл балів, які отримують студенти у процесі вивчення дисципліни «Методика навчання у ВНЗ освітньої галузі «Математика» в початковій школі»

| Поточне тестування та самостійна робота | | | | | | | | | Підсумковий тест (екзамен) | Сума |
|---|------|----|------|------|----|------|----|------|----------------------------|------|
| ЗМ 1 | ЗМ 2 | | ЗМ 3 | ЗМ 4 | | ЗМ 5 | | ЗМ 6 | 50 | 100 |
| T1 | T2 | T3 | T4 | T5 | T6 | T7 | T8 | T9 | | |
| 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 5 | 5 | 5 | 5 | | |

Шкала оцінювання: національна та ECTS

| Сума балів за всі види навчальної діяльності | | Оцінка за національною шкалою | |
|--|----|--|---|
| | | для екзамену, курсового проекту (роботи), практики | для заліку |
| 90-100 | A | відмінно | зараховано |
| 78-89 | B | добре | |
| 65-77 | C | | |
| 58-64 | D | задовільно | |
| 50-57 | E | | |
| 35-49 | FX | незадовільно з можливістю повторного складання | не зараховано з можливістю повторного складання |
| 1-34 | F | незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни | не зараховано з обов'язковим повторним вивченням дисципліни |

10. Методичне забезпечення

1. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку початкової освіти: технологічний підхід: монографія. Донецьк: Ландон -XXI, 2011. 330 с.
2. Коваль Л. В. Актуальні проблеми початкового навчання : дидактико-методичний аспект : навч.-метод. посіб. Бердянськ : Вид-во Ткачук О. В., 2015. 224 с.
3. Засоби діагностики навчальних досягнень студентів спеціальності 8.01010201 Початкова освіта / За ред. д. пед. н., проф. Л. В. Коваль, д. пед. н., проф. А. М. Крамаренко, ст. викл. Т. В. Ніконенко. Бердянськ : Видавець Ткачук О. В., 2016. 216 с.

11. Рекомендована література

Базова.

1. Вища освіта України і Болонський процес: навч. посіб. / За ред. В. Г.Кременя. Тернопіль: Навч. книга Богдан, 2004. 384 с.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти. *Початкова школа*. 2011. № 7. С. 1–18.
3. Дидактико-методична підготовка майбутніх фахівців початкової освіти: компетентнісний підхід: колективна монографія / [За заг. ред. : проф. Л. В. Коваль, А. М. Крамаренко, доц. К. І. Степанюк]. Бердянськ : ФО-П Ткачук О. В., 2015. 456 с.
4. Інноваційний потенціал вищої педагогічної освіти : колективна монографія / Н. А. Глузман, Л. В. Коваль, М. М. Марусинець, Л. Є. Петухова; [за заг. ред. Л. В. Коваль]. Донецьк : ЛАНДОН - XXI, 2012. 503 с.
5. Коваль Л. В. Сучасні навчальні технології в початковій школі : навч.-метод. посіб. Донецьк : ТОВ «Юго-Восток, Лтд», 2006. 226 с.

6. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи : технологічна складова : монографія. Донецьк : Юго-Восток, 2009. 375 с.
7. Коваль Л. В., Скворцова С. О. Методика навчання математики: теорія і практика : підруч. Харків : ЧП «Принт-Лідер», 2011. 414 с.
8. Коваль Л., Ніконенко Т. В. Практикум з методики навчання математики в початковій школі (1 клас) : навч.-метод. посіб. Бердянськ : ФО-П Ткачук О.В., 2014. 216 с.
9. Коваль Л., Ніконенко Т. Практикум з методики навчання математики в початковій школі (2 клас) : навч.-метод. посіб. Бердянськ : Видавець Ткачук О.В., 2016. 160 с.
10. Слепкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: навч. посіб. Київ : Вища школа., 2005. 239 с.
11. Стрілець С. І. Інновації у вищій педагогічній освіті: теорія і практика : навч. посіб. Чернігів : Видавець Лозовий В. М., 2015. 544 с.

Допоміжна

1. Коваль Л., Ніконенко Т. Сучасні технології навчання освітньої галузі «Математика» в початковій школі : метод. реком. Бердянськ, ФО-П Ткачук О. В., 2014. 96 с.
2. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження нових технологій навчання в сільській початковій школі: монографія / О. А. Біда, Г. П. Волошина, М. В. Картель та ін.; За заг. ред. Н. С. Побірченко. Київ : Наук. світ, 2002. 229 с.
3. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посіб. / О. М. Пехота та ін. За ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. Київ : Видавництво А.С.К., 2003. 240 с.
4. 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. Побірченко. Київ : Наук. світ, 2004. 125 с.
5. Професіоналізм викладача вищої школи: освітні технології. Зб. статей міжнар. науково-практичної конференції. Миколаїв, 2004. 274 с.
6. Рашкевич М. Ю. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти : монографія. Львів: Видавництво Львівської політехніки 2014. 168 с.

12. Інформаційні ресурси

1. Сайт Бердянського державного педагогічного університету. URL : bdpu.org.
2. Медіа тека ІППОМ: аудиторія 5 б 308
3. Офіційний веб-сайт Міністерства освіти і науки України. URL : www.mon.gov.ua.
4. Сайт «Освітня мережа України». URL : www.ednu.kiev.ua.
5. Національна бібліотека України ім. В. І. Вернадського. URL www.nbuv.gov.ua.
6. Освітній сайт для сучасних педагогів. URL : <http://konserg.ucoz.ua>

Додаток Г

Зразки практико-орієнтованих завдань

Практикум з методики навчання математики в початковій школі (1 клас)

(автори: проф. Л. Коваль, ст. викл. Т. Ніконенко)

ТЕМА 1. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ДОЧИСЛОВИЙ ПЕРІОД

Ключові поняття теми:

розташування об'єктів на площині та в просторі: зверху, знизу, всередині; праворуч, ліворуч, в центрі; над, під, поруч; попереду, позаду, між;

кожний, усі, один із...; порівняння кількості об'єктів складанням пар: стільки ж, менше, більше;

ознаки предметів: колір, розмір, форма; порівняння об'єктів: спільні та відмінні ознаки; об'єднання об'єктів за спільною ознакою в одну групу – узагальнення; розбиття групи об'єктів на кілька груп за відмінною ознакою – класифікація.

Практико-орієнтовані завдання

1. Назвіть типові помилки в математичному мовленні вчителя. Сформулюйте кожне з завдань правильно.

1. Обведи стільки клітинок, скільки вказано цифрою.

2. Обведи стільки клітинок, скільки вказано числом.

3. Яка цифра стоїть безпосередньо за числом 7?

4. Яке число стоїть безпосередньо перед цифрою 5?

5. Яка наступна цифра за цифрою 4?

6. Яке попереднє число до числа 9?

7. Між якими цифрами стоїть число 5?

2. Вивчаючи взаємне розташування предметів у просторі, необхідно:

а) домогтися осмислення понять: над, під, на, за, поруч, зверху, знизу, між, ліворуч, праворуч, поза, усередині, навколо;

б) ввести ці поняття в активний словник дітей;

в) уточнити і розвинути вміння орієнтуватися в просторі; визначати просторове розміщення предметів від себе, відносно іншого;

г) уточнити і розвинути уміння орієнтуватися на площині: на столі, на парті, у зошиті (середина, центр; зверху, знизу; праворуч, ліворуч, усередині); визначати розміщення предметів за двома координатами – назвою рядка і стовпчика.

Підберіть завдання, які допоможуть учням усвідомити значення термінів, що вказують напрямок або місце розміщення в просторі: *над, під, на, поряд, вище, нижче, посередині, попереду, позаду, між* (за підручником М. Богдановича, Г. Лищенко. Математика. 1 клас).

3. Які навчальні компетенції формуються в учнів у процесі виконання зазначеного нижче завдання (рис. 1)?

Назви кожну фігуру. Назви всі фігури, крім чотирикутників. Назви одну з фігур синього кольору. Назви всі фігури синього кольору. Назви деякі фігури жовтого кольору.

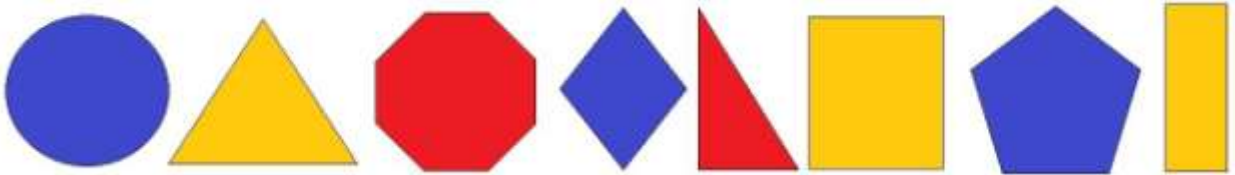


Рис. 1

4. Про які властивості предметів, просторові та кількісні відношення йдеться в наступному завданні (рис. 2)? Чи можна використати це завдання для формування в молодших школярів понять лічби (кількісної та порядкової)?

Покажіть довге платтячко. Покажіть платтячка однакової довжини. Скільки їх? Розфарбуйте синім олівцем кожне платтячко, яке знаходиться справа від платтячка з бантиками; жовтим олівцем – кожне платтячко, яке знаходиться зліва від платтячка з бантиками. Скільки платтячок розфарбовано в синій колір? У жовтий колір?

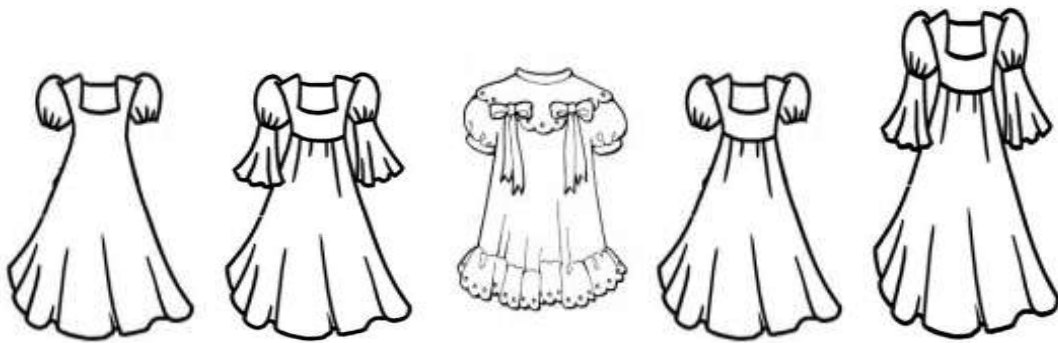


Рис. 2

Яку помилку допускають учні при вживанні слів «зліва» і «справа»?

5. На уроці на тему «Взаємне розміщення предметів» учитель провів з учнями бесіду (рис. 3).



Рис. 3

Назвіть предмети в лівій колонці. Правій. Середній. Назвіть предмети в кожній колонці одним словом. Покажіть і назвіть кожний предмет середнього рядка, всі предмети верхнього рядка. Назвіть предмет, який знаходиться в нижньому рядку і лівій колонці.

На якому етапі уроку вчитель може запропонувати подібні завдання?

Яка мета цієї бесіди?

З якими труднощами можуть зустрічатися учні, коли виконують цю вправу?

6. Про які властивості предметів і відношення між ними веде бесіду вчитель з учнями (рис. 4)?

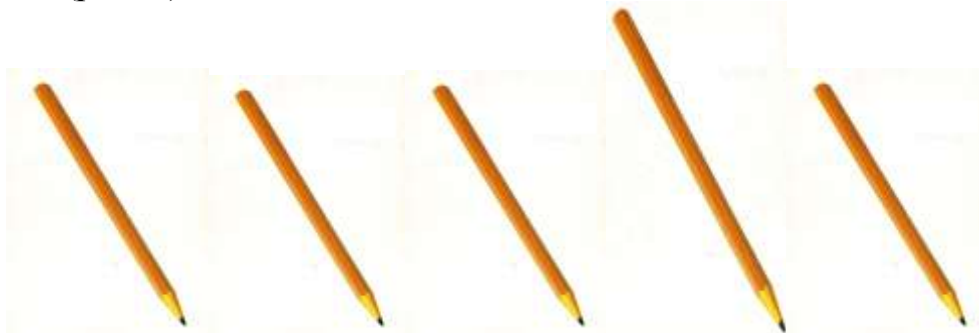


Рис. 4

Покладіть на стіл стільки паличок, скільки олівців зображено на малюнку. Скільки паличок ви поклали? Покажіть усі олівці однакової довжини. Полічіть їх. Скільки олівців однакової довжини? Порівняйте за довжиною останній олівець з четвертим зліва. Який з них вищий?

Яку помилку допускають учні, коли показують будь-який, кожний і всі предмети?

7. Назвіть тему та етап уроку, де вчитель може запропонувати подібні завдання (рис. 5).

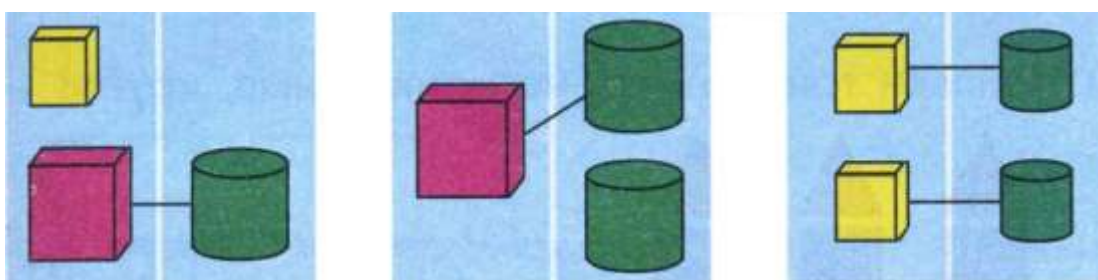


Рис. 5

Скільки на кожному малюнку фігур зліва? Справа? Де більше? Де менше? Де порівну?

8. З якою метою вчитель запропонував наступне завдання (рис. 6)?

Який предмет «зайвий»? Чому?



Рис. 6

9. Тема уроку «Геометричні фігури» (за підручником С. Скворцової, О. Онопрієнко. Математика. 1 клас).

Виконайте завдання (рис. 7, 8, 9, 10).

Назвіть зображені предмети. З яких геометричних фігур складається кожний предмет? Скільки трикутників, чотирикутників, кіл у зображенні кожного предмета?

Який раніше вивчений матеріал учні мають повторити на цьому уроці? Яку дидактичну мету доцільно поставити на етапі формування нових знань і способів дій учнів?



Рис. 7



Рис. 8



Рис. 9



Рис. 10

10. Тема уроку «Лічба предметів. Множина» (за підручником С. Скворцової, О. Онопрієнко. Математика. 1 клас).

Навчальна мета уроку: закріпити правила кількісної та порядкової лічби; формувати уявлення про множину як групу предметів, що мають спільну властивість, і про елементи множини; пов'язати кількісну лічбу із визначенням кількості елементів множини.

Сплануйте спеціальні завдання для досягнення навчальної мети уроку.

Назвіть засоби зворотнього зв'язку з учнями, які можна використовувати на цьому уроці з метою своєчасного контролю та корекції навчальних досягнень молодших школярів.

ТЕМА 2. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ НУМЕРАЦІЇ ЧИСЕЛ ПЕРШОГО ДЕСЯТКА

Ключові поняття теми:

лічба: кількісна й порядкова; натуральне число як кількісна характеристика класу скінчених еквівалентних множин; нуль як характеристика порожньої множини;

формування поняття натурального числа та нуля, методика написання цифр; методика вивчення нумерації чисел першого десятка.

Практико-орієнтовані завдання

1. Сплануйте завдання, які допоможуть учням засвоїти зміст понять «натуральне число», «натуральний ряд», «більше», «менше». Наведіть декілька прикладів.

2. На уроках математики в 1 класі при формуванні поняття про кожне окреме число система завдань може будуватися за планом:

- *формування поняття про число як кількісну характеристику класу кінцевих еквівалентних множин;*
- *позначення числа цифрою: друкована та прописна цифра;*
- *утворення числа з попереднього;*
- *навчання написанню цифри;*
- *співвіднесення числа та кількості предметів і навпаки;*
- *лічба в прямому та зворотньому порядку в межах даного числа;*
- *порівняння чисел;*
- *склад числа.*

Підберіть вправи з чинних підручників математики відповідні кожному етапу на прикладі вивчення числа 9.

3. Знайдіть за чинними підручниками з математики для 1 класу завдання на формування поняття про число як кількісну характеристику класу скінчених еквівалентних множин.

4. Назвіть різні способи порівняння чисел.

Наведіть конкретні приклади проведення бесіди з учнями в кожному з цих випадків.

Наведіть міркування учнів, які слід використовувати під час способу утворення пар, наприклад, $5 < 6$.

Під час способу порівняння за місцем числа в натуральному ряду, наприклад, $2 < 3$.

Під час логічного способу міркування, наприклад, $7 < 8$.

Зверніть увагу на міркування, подані нижче.

→ **Спосіб утворення пар.** Наприклад, треба порівняти числа 3 і 4.
 $3 < 4$ Діти викладають на парті стільки кружечків, скільки вказує цифра «3»; під кружечками викладають стільки трикутників, скільки вказує цифра «4»; складають пари з кружечків і трикутників; з'ясовують, які фігури лишилися без пари – їх більше; яких фігур не вистачило для утворення пар – їх менше. Запис нерівності діти читають двома способами: три менше чотирьох. Чотири більше трьох.

Цей спосіб порівняння чисел використовується в період ознайомлення з числами першої п'ятірки.

→ **Спосіб порівняння за місцем числа в натуральному ряду.**
 $5 < 7$ Порівняння здійснюються на підставі застосування правила: «Число, яке йде при лічбі раніше (пізніше) числа, завжди менше (більше) цього числа». Наприклад, треба порівняти числа «5» та «7»: число «5» при лічбі називається раніше, ніж число «7», тому «5» менше «7»; число «7» при лічбі називається пізніше, ніж «5», тому «7» більше за «5».

→ **Логічний спосіб** міркування здійснюються на підставі знання складу чисел. Наприклад, треба порівняти числа «5» та «4»: число «5» – це «4» та ще «1», «4» та ще «1» більше чотирьох, тому п'ять більше чотирьох. Порівняємо числа «4» та «5»: «4» – це «5» без 1-го, «5» без 1-го менше п'яти, тому «4» менше 5-ти.

5. Підберіть за чинними підручниками з математики для 1 класу завдання, які сприятимуть формуванню в учнів розуміння сутності поняття:

- про числові рівності та нерівності;
- про істинні й хибні рівності та нерівності.

У підручниках яких авторів, на вашу думку, найбільш доцільно запропоновані завдання щодо розуміння сутності зазначених понять? Доведіть це.

6. Який прийом застосовує вчитель при виконанні завдання (рис. 1)?

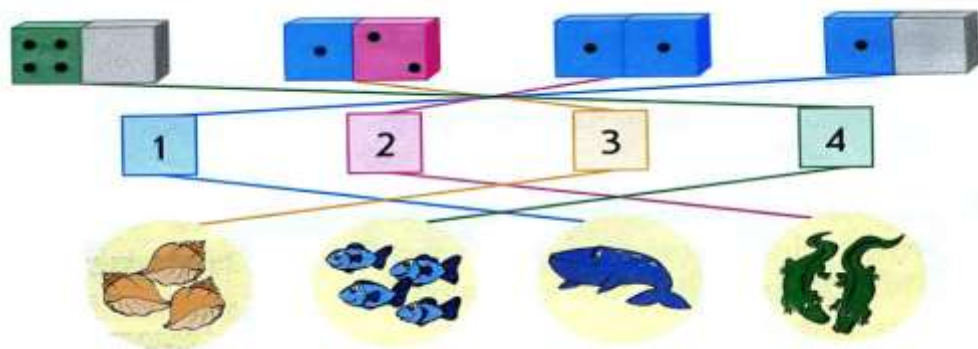


Рис. 1

Перевір, чи правильно позначено цифрами кількість точок на кісточках доміно і кількість елементів у множинах.

Наведіть можливі алгоритми дій учнів для виконання цієї вправи.

7. Тема уроку «Число і цифра 6. Порівняння чисел у межах 6. Складання й читання прикладів на додавання за предметними малюнками. Порядкова лічба. Написання цифри 6» (за підручником М. Богдановича, Г. Лищенко. Математика. 1

клас). Удоскональте дидактичну гру «Складемо потяг» таким чином, щоб кожен учень міг узяти в ній участь.

Дидактична гра «Складемо потяг».

Мета: ознайомити учнів з прийомами утворення чисел шляхом додавання одиниці до попереднього числа і віднімання одиниці від наступного числа.

Зміст: учитель викликає до дошки по черзі учнів. Кожен з них, виконуючи роль вагона, називає свій номер. Наприклад, перший учень, якого викликали, говорить: «Я – перший вагон».

Другий учень, виконуючи роль другого вагона, чіпляється до першого вагона (кладе ліву руку на плече учня, який стоїть попереду), називає свій порядковий номер, інші складають приклад: «Один та один буде два». Потім чіпляється третій вагон, і всі діти за сигналом вчителя складають приклад на додавання: «Два і один – це три» і т. д. Потім вагони (учні) відчіпляються по одному, а клас складає приклади виду: «Три без одного – два», «Два без одного – один» і т. д.

Учні під час дидактичної гри закріплюють знання про порядкове та кількісне значення числа, роблять узагальнення, як утворюється попереднє й наступне число.

8. Запропонуйте учням різні варіанти математичного диктанту, який доцільно використовувати в системі уроків з теми «Числа 1-10 та число 0».

Наведемо зразок математичного диктанту з теми «Порівняння чисел у межах 7».

(Учні працюють на окремому аркуші паперу або планшеті)

Запишіть число, яке при лічбі йде за числом: 6, 4, 2.

Запишіть попереднє число до числа 7, 3, 5.

Запишіть «сусідів» числа 9.

Запишіть числа, які менші ніж 10; більші за 4, але менші ніж 8; більші за 6, але менші ніж 10.

Як одержати число 6 із наступного до нього числа?

Як одержати число 9 із попереднього до нього числа?

9. Учитель до уроку математики в 1 класі на тему «Число і цифра 8» спланував питання для проведення рефлексії навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Про що ви дізналися на уроці? Що навчилися робити? Що сподобалося на уроці найбільше? Як одержати число 8 із попереднього до нього числа? Із наступного? Схарактеризуйте місце числа 8 на числовому промені. На що схожа цифра 8?

Назвіть інші можливі питання для реалізації зазначеного етапу уроку.

10. Учитель запропонував такий варіант ознайомлення з новим матеріалом. Тема уроку «Число і цифра 3» (за підручником С. Скворцової, О. Онопрієнко Математика. 1 клас).

Формування поняття про число 3. Позначення числа 3 цифрою.
Учитель пропонує виконати завдання (рис. 2).

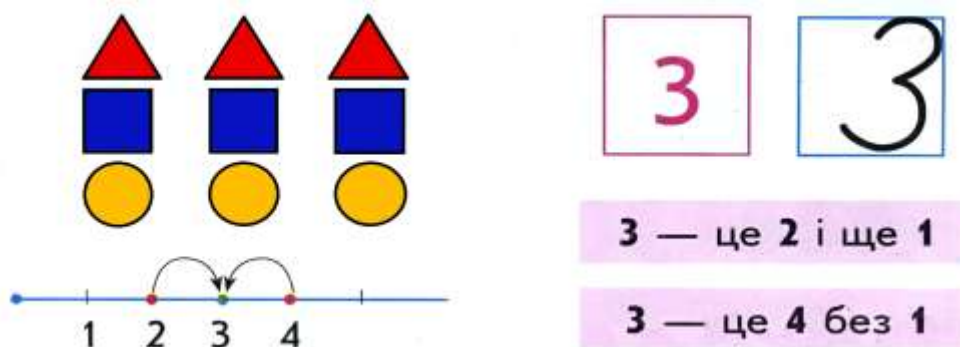


Рис. 2

Що можна сказати про кількість трикутників, чотирикутників та кругів на рисунку 1? (Трикутників стільки ж, скільки чотирикутників. Трикутників стільки ж, скільки кругів. Чотирикутників стільки ж, скільки трикутників. Чотирикутників стільки ж, скільки кругів. Кругів стільки ж, скільки чотирикутників. Усіх фігур порівну.)

Закрийте пальцем трикутник праворуч. Скільки на малюнку залишилось трикутників? Що треба зробити, щоб трикутників стало стільки ж, скільки чотирикутників? Стільки ж, скільки кругів? (Треба додати ще 1 трикутник)

Число, яке характеризує в цьому випадку кількість трикутників, чотирикутників і кругів, – це 3. Число «три» на письмі позначається цифрою 3. Розгляньте друковану та рукописну цифру 3 і скажіть, що вона вам нагадує.

(Перші цифри – дві сестри.

Ось і третя цифра – 3.

Трійку – третю із значків

Складено із двох гачків)

Визначення місця числа 3 в натуральному ряді. Способи одержання числа 3.

Полічіть до трьох у прямому порядку та від 3 у зворотньому. Число 3 йде безпосередньо за числом 2. Яке число попереднє до числа 3? Як одержати число 3 із попереднього до нього числа 2? Назвіть наступне число до числа 3. Згадайте, як одержати число 3 із наступного до нього числа 4.

Співвіднесення цифри та числа об'єктів.

Учитель пропонує виконати завдання (рис. 3).

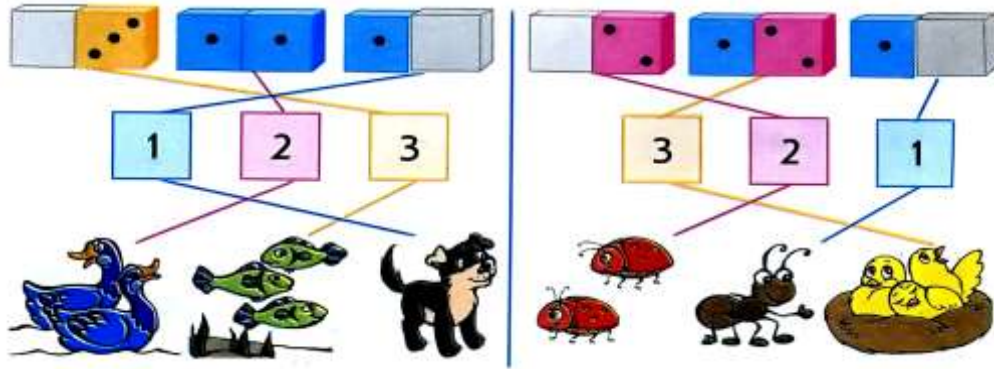


Рис. 3

Визначте, скільки точок на кожній кісточці доміно. З'єднайте лінією першу кісточку доміно з відповідною цифрою. Яка цифра позначає число точок на кісточці? (Аналогічно працюємо з рештою кісточок). Розгляньте малюнки під цифрами. Назвіть множини.

Далі вчитель пропонує учням самостійно визначити кількість елементів у кожній множині та з'єднати її з відповідною цифрою.

Навчання написання цифри 3.

Уважно розгляньте друковану та рукописну цифру 3. З яких елементів вона складається? (Із двох правих півовалів)

Прописуємо цифру 3 в повітрі, називаючи вголос її елементи. Використовуємо «цифри-шершавички». Потім учитель пропонує учням повчитися писати цифру 3 в друкованому зошиті.

Формування про склад числа 3.

Щоб визначити склад числа 3, учні виконують практичне завдання. Покладіть зліва на парті 3 кружки. Скільки всього кружків? Пересуньте 1 кружок зліва направо. Скільки кружків зліва? Скільки кружків справа? Скільки всього кружків? Пересуньте ще один кружок зліва направо... (Учні називають відповідні випадки складу числа 3)

Порівняння чисел

Практичні завдання. Покладіть на парту 2 кружки і 3 чотирикутники. Складіть пари. Які фігури залишилися без пари? Яких фігур не вистачало? Яке число менше (більше)?

Покладіть на парту 3 трикутники і 3 кружки. Складіть пари. Що можна сказати про кількість трикутників і кружків? (Трикутників стільки ж, скільки кружків).

Покладіть на парту 1 чотирикутник і 3 трикутники. Складіть пари. Яке відповідне число більше? Яке число менше?

Змодельуйте свій варіант фрагменту уроку на тему «Число і цифра 5» (за підручниками М. Богдановича, Г. Лищенко Математика. 1 клас), звертаючи увагу на зразок. Підготуйтеся до його проведення.

Проаналізуйте власну діяльність щодо розробки фрагменту уроку. Які при цьому мали труднощі?

ТЕМА 3. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ НУМЕРАЦІЇ ЧИСЕЛ У МЕЖАХ 100

Ключові поняття теми:

лічба: кількісна й порядкова; натуральне число як кількісна характеристика класу скінчених еквівалентних множин; натуральний ряд чисел; десяткова система числення; десятковий склад двоцифрових чисел; цифри; позиційний принцип запису чисел; сума розрядних доданків;

усна нумерація, письмова нумерація чисел у межах 100.

Практико-орієнтовані завдання

1. Запропонуйте систему навчальних задач з метою ознайомлення учнів з поняттям «двоцифрове» число. Роботу організуйте для розвитку пізнавальної самостійності учнів.

2. Змодельуйте застосування інтерактивних вправ на уроці математики в процесі вивчення теми «Числа другого десятка».

3. Назвіть предметно-математичні та ключові компетенції, які необхідно сформувати в молодших школярів у процесі вивчення теми «Порядок чисел першої сотні. Запис чисел першої сотні».

4. Які знання та вміння учнів може перевірити вчитель, запропонувавши завдання (рис. 1)?

Що означає цифра ліворуч у запису двоцифрового числа? Цифра праворуч?



Рис. 1

5. Яку бесіду можна провести за нумераційною таблицею (рис. 2)?

| Десятки | Одиниці | Десятки | Одиниці |
|---------|---------|---------|---------|
| 1 | 5 | 1 | 0 |
| | 6 | 2 | 0 |
| 1 | 6 | 8 | 0 |
| 1 | 1 | | 4 |

Рис. 2

6. З якою метою вчитель запропонував завдання (рис. 3)?

Полічи предмети й обведи відповідне число. Запиши, скільки в цьому числі десятків і скільки одиниць.

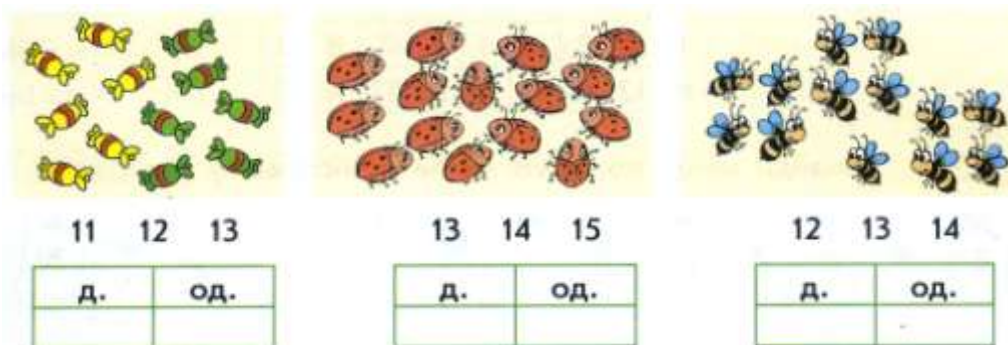


Рис. 3

7. Підберіть за чинними підручниками з математики в 1 класі завдання, які доцільно використати для засвоєння десяткового складу.

8. Наведіть міркування учнів, які слід використовувати для засвоєння ними порядку розташування чисел в натуральному ряді, наприклад, порівняйте 27 і 29.

Наведіть міркування учнів, які слід використовувати під час способу порозрядного порівняння чисел, наприклад, порівняйте 32 і 43.

Приклади таких міркувань подано нижче.

1. На основі порядку розташування чисел в натуральному ряду: число, яке при лічбі називається пізніше, – більше, а число, що при лічбі називається раніше, – менше.

З цим способом порівняння діти вже добре знайомі: ознайомлення з ним відбулося при вивченні порівняння чисел першого десятка, а закріплення – при вивченні порівняння чисел до 20-и. Тому на етапі актуалізації слід повторити, як треба міркувати при порівнянні чисел другого десятка; а потім запитати учнів: «Чи можна так само міркувати при порівнянні чисел першої сотні?». Отримавши позитивну відповідь, перенести цей спосіб порівняння в нову ситуацію.

2. Порозрядне порівняння чисел починається з найвищого розряду і відбувається за алгоритмом:

1. Підкреслюю число десятків у кожному числі.
2. Порівнюю числа десятків: більше те число, в якому десятків більше (менше те число, в якому десятків менше); якщо десятків порівну, то переходжу до п. 3).
3. Підкреслюю число одиниць у кожному числі.
4. Порівнюю числа одиниць: більше те число, в якому одиниць більше (менше те число, в якому одиниць менше); якщо одиниць порівну, то ці числа рівні.

Наприклад. Треба порівняти 27 і 19; в числі «27» – 2 десятки, а в числі «19» – 1 десяток; порівнюємо числа десятків: 2 десятки більше 1-го десятка, тому число «27» більше «19». Треба порівняти «30» і «32»; в числі «30» – 3 десятки, в числі «32» – 3 десятки; порівнюємо числа десятків – порівну, тому переходимо до одиниць; в числі «30» – 0 одиниць, в числі «32» – 2 одиниці; порівнюємо одиниці – 0 менше 2-х, тому число «30» менше числа «32».

Спосіб порозрядного порівняння чисел новий. Він буде широко застосовуватися при порівнянні чисел у всіх подальших концентрах, тому йому слід приділити певну увагу.

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

Легко

Знайди значення виразів:

$$\begin{array}{lll} 10 + 3 = & 20 - 1 = & 15 - 4 + 6 = \\ 15 - 5 = & 10 + 7 = & 12 - 10 + 9 = \\ 12 - 10 = & 11 - 1 = & 10 + 8 - 8 = \end{array}$$

Не важко

Знайди значення виразів та підкресли зменшуване:

$$\begin{array}{lll} 10 + 6 = & 20 - 1 = & 17 - 8 = \\ 12 - 2 = & 20 + 8 = & 14 - 10 = \\ 16 - 8 = & 10 - 1 = & 9 + 6 = \end{array}$$

Важко

Склади за даними таблиць вирази та знайди їх значення.

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

Дуже важко

Встав пропущені числа

$$\begin{array}{lll} 14 - \square = 4 & 20 - \square = 10 & 33 - \square = 3 \\ \square + 3 = 13 & 5 + \square = 15 & 6 + \square = 16 \\ \square - 1 = 19 & 16 - \square = 6 & \square + 1 = 11 \end{array}$$

Розробіть свій варіант диференційованих завдань для учнів 1 класу. Тема уроку «Запис чисел другого десятка» (за підручником С. Скворцової, О. Онопрієнко. Математика. 1 клас) на етапі формування умінь, навичок і способів дій.

10. Проаналізуйте рівень складності кожної навчально-професійної задачі, які були запропоновані з теми «Нумерація чисел у межах сотні». Визначте, що найбільше допомогло при виконанні цих завдань.

ТЕМА 4. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ДОДАВАННЯ ТА ВІДНІМАННЯ В МЕЖАХ 10

Ключові поняття: конкретний зміст арифметичної дії додавання; конкретний зміст арифметичної дії віднімання; таблиці додавання та віднімання; прийоми обчислення, усні прийоми додавання та віднімання по частинах, додавання на підставі переставного закону додавання, віднімання на підставі взаємозв'язку дій додавання та віднімання.

Практико-орієнтовані завдання

1. Розкрийте особливості процесу первинного ознайомлення учнів з діями додавання та віднімання за різними методичними системами.

2. Змодельуйте застосування інтерактивних вправ на уроці математики в процесі вивчення теми «Додавання та віднімання в межах 10».

3. Знайдіть (за підручником С. Скворцової, О. Онопрієнко Математика. 1 клас) вправи, які формують поняття про дію додавання як об'єднання елементів двох множин та віднімання як вилучення частини елементів множини.

Під час виконання цього завдання скористайтеся методичними рекомендаціями.

Ознайомлення учнів з конкретним змістом арифметичних дій додавання і віднімання відбувається під час оперування множинами предметів. Об'єднуючи елементи двох множин, що не перетинаються, знаходимо чисельність поєднаної множини. Операція об'єднання двох множин, що не перетинаються, розкриває конкретний зміст дії додавання.

Операція утворення доповнення до підмножини формує зміст дії віднімання. Чисельність множини, що залишилася після вилучення частини її елементів, відповідає остачі. Операція вилучення частини елементів множини розкриває конкретний зміст дії віднімання.

Під час пояснення змісту арифметичних дій у початковій школі доцільно використовувати принцип співвіднесення предметної, вербальної, схематичної й символічної моделей і перехід від однієї моделі до іншої. Такий підхід особливо важливий з точки зору подальшого навчання учнів розв'язувати задачі.

Підготовка до опрацювання дій додавання та віднімання розпочинається з перших уроків математики за чинною програмою з математики для учнів початкової школи, зводиться до знаходження суми або різниці двох предметних множин перелічуванням, що не можливо зробити без предметів чи малюнків.

4. Доберіть з чинних підручників вправи, які сприятимуть засвоєнню етапів вивчення дій додавання та віднімання в межах 10, спираючись на подану нижче послідовність.

Послідовність вивчення дій додавання та віднімання в межах 10.

1. Знаходження суми або різниці двох предметних множин перелічуванням предметів.

2. Ознайомлення спочатку з дією додавання, а потім віднімання; зв'язок між ними та символікою цих дій.

3. Ознайомлення з назвами компонентів і результатом дії додавання.

4. Складання і заучування таблиць додавання та віднімання в межах 10; застосування табличних результатів для обчислення виразів на дві дії (однакових чи різних).

5. Ознайомлення з прийомами додавання та віднімання числа частинами (групами), а також переставною властивістю дії віднімання.

5. Назвіть послідовність ознайомлення учнів з діями додавання і віднімання (за підручниками М. Богдановича, Г. Лищенко. Математика. 1 клас).

170. Назвіть типові помилки в математичному мовленні вчителя. Сформулюйте кожне з завдань правильно.

1. Сума чисел 5 і 4 дорівнює 9.

2. Значення числового виразу 8 і 5 дорівнює 13.

3. Числовий вираз 4 і 4 дорівнює 8.

4. Зменшуване – 15, від'ємник – 5, значення різниці – 10.

5. Перший доданок – 7, другий доданок – 5, сума – 12.

6. Перший доданок – 4, другий доданок – 3, значення суми – 7.

7. Зменшуване – 7, від'ємник – 5, різниця – 2.

6. Назвіть математичні помилки які допущені при формулюванні наступних завдань:

1. При додаванні нуля до будь-якого числа отримаємо те саме число;

2. Після додавання нуля до будь-якого числа отримаємо те саме число;

3. Додавши нуль до будь-якого числа, отримаємо те саме число.

7. З якою метою вчитель запропонував завдання (рис. 1, 2)?

1. Склади рівності за зразком.



Рис. 1

$$6 + 3 = 9$$

$$6 + 2 = 8$$

$$4 + 3 = 7$$

$$4 + 6 = 10$$

$$9 - 6 = 3$$

$$8 - \dots$$

$$7 - \dots$$

$$\dots$$

$$9 - 3 = 6$$

$$8 - \dots$$

$$7 - \dots$$

$$\dots$$

2. Склади «казкові» рівності.



Рис. 2

Підберіть (за підручником С. Скворцової, О. Онопрієнко. Математика. 1 клас) завдання, які сприятимуть формуванню поняття про взаємозв'язок арифметичних дій додавання та віднімання.

8. Які із наведених нижче вправ доцільно використовувати при складанні таблиць додавання і віднімання числа 2?

1. Перевір, чи правильно позначено цифрами кількість точок на кісточках доміно і кількість фігур (рис. 3).

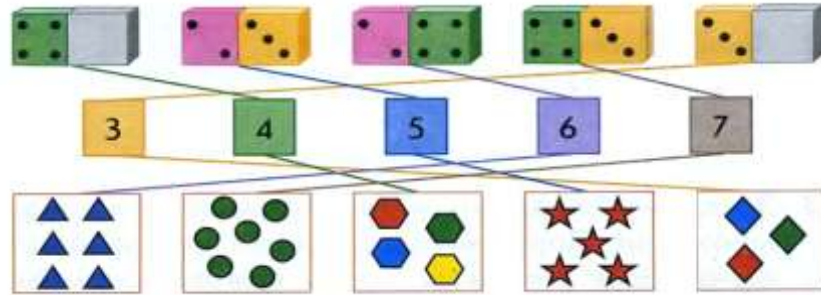


Рис. 3

2. Знайди значення виразів:

$$3 + 1 \quad 3 - 1 \quad 5 + 1 \quad 5 - 1 \quad 8 + 1 \quad 8 - 1$$

3. Знайди значення виразів, користуючись числовим променем (рис. 4).

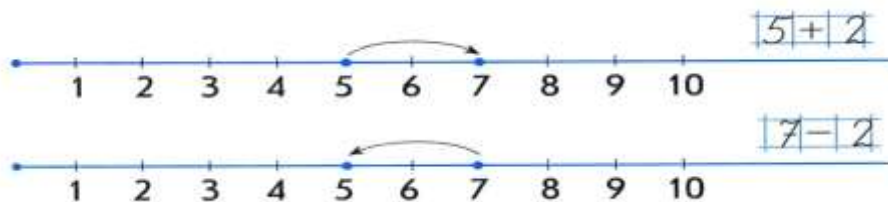


Рис. 4

4. Порівняйте пари виразів:

$$4 - 1 \quad 4 - 1 - 1 \quad 7 + 1 \quad 7 + 1 + 1$$

Складіть самостійно вправи з цією метою.

9. Перевір чи правильно сформульовані завдання.

1. У виразах на додавання назви компоненти.

$$\begin{array}{cccc} 6 + 1 & 7 + 1 & 0 + 9 & 4 - 0 \\ 8 - 0 & 5 - 5 & 7 - 7 & 0 + 4 \\ 8 + 2 & 0 + 10 & 5 + 0 & 9 - 1 \\ 3 - 0 & 6 - 0 & 10 - 1 & 9 - 9 \end{array}$$

2. Знайди значення сум. Прочитай одержані вирази.

$$\begin{array}{cccc} 8 + 1 & 3 - 0 & 8 - 8 & 0 + 2 \\ 9 + 0 & 9 - 9 & 9 + 1 & 10 - 10 \end{array}$$

10. З якою метою вчитель запропонував наступне завдання?

Визнач без обчислень, у якому виразі в кожному стовпчику результат буде найбільшим.

$$\begin{array}{cccc} 7 + 2 & 6 + 0 & 9 - 0 & 8 - 1 \\ 7 + 1 & 6 + 2 & 9 - 1 & 8 - 0 \\ 7 + 0 & 6 + 1 & 9 - 2 & 8 - 2 \end{array}$$

Наведіть міркування учнів під час виконання таких завдань.

ТЕМА 5. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ДОДАВАННЯ І ВІДНІМАННЯ В МЕЖАХ 100

Ключові поняття: конкретний зміст арифметичної дії додавання; конкретний зміст арифметичної дії віднімання; прийоми обчислення, усні прийоми (додавання та віднімання по частинах, додавання на підставі переставного закону додавання, віднімання на підставі взаємозв'язку дій додавання та віднімання).

Практико-орієнтовані завдання

1. Які вправи доцільно запропонувати учням при підготовці до ознайомлення з обчислювальним прийомом $58 - 8$?

Підберіть завдання з цією метою, використовуючи:

- 1) розв'язування прикладів з поясненням;
- 2) поданий зразок розв'язання;
- 3) наочні засоби навчання.

2. При знаходженні числових значень виразів, які містять дії додавання і віднімання в межах сотні, учні припускаються помилок:

$$\begin{array}{lll} 45 + 20 = 67 & 45 + 2 = 65 & 51 + 17 = 62 \\ 45 + 20 = 60 & 45 + 20 = 47 & 75 - 43 = 41 \end{array}$$

Які помилки допускають учні? Яку пропедевтичну роботу доцільно провести?

3. Перевір чи правильно сформульовані завдання.

1. Розглянь вирази в кожному стовпчику. Що в них змінюється? Як ця зміна впливає на розв'язування?

$$\begin{array}{llll} 46 + 3 & 76 - 4 & 53 + 3 & 67 - 2 \\ 46 + 30 & 76 - 40 & 53 + 30 & 67 - 20 \end{array}$$

2. Порівняй пари виразів. Чим вони відрізняються? Знайди значення рівностей.

$$\begin{array}{llll} 63 + 6 & 85 - 2 & 34 + 50 & 78 - 40 \\ 63 + 26 & 85 - 32 & 34 + 53 & 78 - 45 \end{array}$$

3. Що спільне у виразах кожного стовпчика? Знайди значення виразів.

$$\begin{array}{llll} 9 - 6 & 40 + 30 & 38 - 3 & 52 - 30 \\ 3 + 7 & 60 - 10 & 42 + 6 & 43 + 40 \end{array}$$

4. Назвіть приблизні теми уроків на яких доцільно запропонувати подібні завдання (рис. 1, 2)?

1. Визнач, скільки в кожному числі десятків і одиниць.

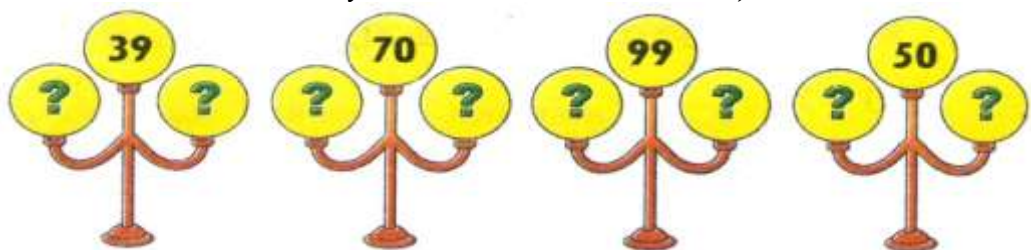


Рис. 1

2. Заміни число сумою розрядних доданків.

$$24 = \square\square + \square$$

$$67 = \square\square + \square$$

$$93 = \square\square + \square$$

$$35 = \square\square + \square$$

Рис. 2

3. Заміни суму розрядних доданків числом.

$40 + 2$

$60 + 9$

$50 + 4$

$10 + 3$

$90 + 1$

$70 + 8$

$80 + 7$

$30 + 6$

5. Наведіть міркування учнів, які слід використовувати під час обчислення виразів порозрядно, користуючись поданими нижче записами (рис. 3).

$$42 + 53 = \square + \square = \square$$

$\begin{array}{cc} 40+2 & 50+3 \\ \curvearrowright & \curvearrowright \end{array}$

$$77 - 45 = \square + \square = \square$$

$\begin{array}{cc} 70+7 & 40+5 \\ \curvearrowright & \curvearrowright \end{array}$

Рис. 3

6. Визначте тему уроку, на якому доцільно організувати запропонований нижче математичний диктант:

1. Запишіть числа: сорок шість, дванадцять, вісім, тридцять три, шістдесят. Підкресліть однією рисою десятки, двома рисками – одиниці.

2. Запишіть числа, які містять: 4 десятки і 8 одиниць; 5 десятків; 2 десятки і 7 одиниць; 2 одиниці; 1 десяток і 8 одиниць.

3. Запишіть «сусідів» числа 39, 17, 86.

4. Замініть число 63 сумою десятків і одиниць.

5. Знайдіть другий доданок, якщо перший доданок 30, а значення суми – 46.

6. Знайдіть зменшуване, якщо від'ємник 14, а значення різниці – 33.

7. Знайдіть від'ємник, якщо зменшуване 28, а значення різниці – 20.

Наведіть інший зразок математичного диктанту, який доцільно організувати на уроці математики в 1 класі з обраної теми.

7. Складіть приблизний варіант математичного диктанту, який доцільно використовувати за результатами вивчення теми «Додавання і віднімання в межах 100».

Тему уроку визначити самостійно, користуючись відповідним календарним плануванням.

8. Тема уроку «Віднімання двоцифрових чисел без переходу через десяток виду $57 - 34$. Складання і розв'язування задач. Креслення відрізків» (за підручником С. Скворцової, О. Онопрієнко. Математика. 1 клас).

Змодельуйте приблизний конспект уроку на засадах впровадження компетентісно орієнтованого навчання.

9. Тема уроку «Додавання та віднімання чисел» (за підручником С. Скворцової, О. Онопрієнко. Математика. 1 клас).

Практична робота з наочністю (палички та пучки паличок або намистинки та разки намистинок).

Поклади зліва 2 одиниці, а справа 3 одиниці. Об'єднай їх. Що означає об'єднати? Об'єднати – це означає додати! Скільки всього одиниць? Запиши рівність.

Поклади зліва 2 десятки, а справа 3 десятки. Об'єднай їх. Скільки всього десятків? Запиши рівність.

Поклади 7 одиниць. Вилучи 4 одиниці. Що означає вилучити? Вилучити – означає відняти! Скільки залишилося одиниць? Запиши рівність.

Поклади 7 десятків. Вилучи 4 десятки. Скільки залишилося десятків? Запиши рівність.

Змоделюйте свій варіант такого фрагменту уроку і підготуйтеся до його проведення.

Проаналізуйте власну діяльність щодо розробки фрагменту уроку. Які при цьому мали труднощі?

10. Тема уроку «Додавання і віднімання числа 1» (за підручниками М. Богдановича, Г. Лищенко або С. Скворцової, О. Онопрієнко. Математика. 1 клас). Учитель запропонував такий варіант ознайомлення з новим матеріалом.

Перенесення способу додавання і віднімання числа 1 на числа в межах сотні.

Завдання. Порівняй рівності в кожному стовпчику. Що спільне в способі розв'язання?

$$3 + 1 = 4$$

$$8 - 1 = 7$$

$$10 - 1 = 9$$

$$13 + 1 = 14$$

$$18 - 1 = 17$$

$$20 - 1 = 19$$

$$53 + 1 = 54$$

$$38 - 1 = 37$$

$$40 - 1 = 39$$

Чим схожі рівності в кожному стовпчику? (Однаковий другий доданок – число 1; у першому доданку однакове число одиниць. Однаковий від'ємник – число 1; однакове число одиниць у зменшуваному). Чим відрізняються? (У перших доданків різне число десятків. У зменшуваних різні десятки). Чи є спільне в способі їх розв'язання? (Так, до 3 додати 1 – це означає одержати наступне число 4; до 13 додати 1 – це означає одержати наступне число 14... Від 8 відняти 1 – це означає одержати попереднє число 7; від 18 відняти 1 – це означає одержати попереднє число 17...). Дійшли висновку: до будь-якого числа додати 1 – це означає одержати наступне до нього число; від будь-якого числа відняти 1 – це означає одержати попереднє число.

Первинне закріплення способу додавання і віднімання числа 1 в межах 100.

Знайдіть значення виразів.

$$19 - 1$$

$$59 + 1$$

$$80 - 1$$

$$40 + 1$$

$$49 + 1$$

$$76 - 1$$

$$38 + 1$$

$$70 - 1$$

(Від 19 відняти 1 – це означає одержати попереднє число 18; до 49 додати 1 – це означає одержати наступне число 50...)

Змоделюйте свій варіант такого фрагменту уроку і підготуйтеся до його проведення. Проаналізуйте власну діяльність щодо розробки фрагменту уроку з обраної теми. Які при цьому мали труднощі?

ТЕМА 6. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УЧНІВ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ СЮЖЕТНИХ ЗАДАЧ

Ключові поняття:

Сюжетна задача та її структура: умова задачі, питання задачі, числові дані, шукане (шукані); етапи розв'язування задачі; репрезентативна модель задачі: короткий запис, схематичний рисунок; розв'язання, розв'язок задачі; проста задача; пряма та обернена задача; типові задачі.

Практико-орієнтовані завдання

1. Назвіть класифікацію видів простих сюжетних задач за різними методичними системами.

2. Розкрийте зміст кожного з етапів процесу розв'язування простої сюжетної задачі.

3. Виберіть текст, який можна назвати задачею:

- *На клумбі росло 7 троянд і 2 ромашки;*
- *На скільки більше лип ніж верб посадили школярі?*
- *У Сашка 7 цукерок, а у Петра на 2 цукерки більше. Скільки цукерок у Петра?*
- *Тарас намалював на одному аркуші 4 кораблики, а на другому – 3 кораблики. Скільки всього машин намалював Тарас?*

4. Який елемент тексту треба змінити, щоб одержати задачу (умова, числові значення, запитання, шукане)?

Задача 1. У Наталки було 8 цукерок. Скільки цукерок в неї залишилося після того, як вона з'їла 10 цукерок?

Задача 2. В Олі 8 зошитів у клітинку, а зошитів у лінійку менше. Скільки зошитів у лінійку в Олі?

5. Виберіть задачі, що сформульовані у неканонічній формі.

- *У Сашка залишилось 2 зошити. Скільки зошитів стало у Тараса після того, як тато йому купив ще 6 зошитів?*
- *Скільки пасажирів їхало в автобусі, якщо серед них були 4 жінки та 5 чоловіків?*
- *В Іринки було 9 цукерок. Трьома цукерками вона пригостила подруг. Скільки цукерок залишилося в Іринки?*
- *У шкільну бібліотеку діти повернули 4 книжки із казками, а книжок з оповіданнями було на 6 більше. Знайди кількість книжок з оповіданнями, які повернули діти до бібліотеки*

6. Установіть відповідність між термінами понять А, Б, В, Г і їх визначеннями 1), 2), 3), 4).

- А. Розв'язати задачу...;
- Б. Розв'язування задачі...;
- В. Розв'язання задачі...;
- Г. Розв'язок задачі...;

1) це процес, робота, яка включає ознайомлення з текстом задачі, роздуми (міркування) над її розв'язанням, запис чи формулювання дій та відповідей;

2) означає встановити (розкрити, відшукати, побачити, пояснити) зв'язки між даними і шуканими числами, на основі чого дібрати потрібні арифметичні дії та їх порядок виконання. Знайти результати дій, а потім відповісти на запитання задачі;

3) це запис (формулювання) арифметичних дій, за допомогою яких знаходять відповідь до задачі;

4) відповідь на запитання задачі (чи числове значення шуканої величини).

7. Визначте вид простих задач:

Задача 1. У вазі лежить 7 шоколадних цукерок, а карамелей на 4 менше. Скільки карамелей лежить у вазі?

Задача 2. У Наталки всього 10 зошитів, з них 7 зошитів у лінійку. Скільки зошитів у клітинку було у Наталки?

Задача 3. У Тараса було 15 машинок. Скільки машинок стало у хлопчика після того, як тато купив йому ще 3 машинки?

Задача 4. У Марусі 7 зошитів у лінійку та 3 зошити в клітинку. Скільки всього зошитів у Марусі?

Задача 5. Після того, як Наталка витратила 3 зошити, в неї залишилося 4 зошити. Скільки зошитів було в Наталки?

Задача 6. У Наталки було 7 зошитів, після того, як вона витратила кілька зошитів, у неї залишилося 4 зошити. Скільки зошитів витратила Наталка?

Задача 7. У Наталки 6 зошитів у клітинку та 4 зошити в лінійку. На скільки більше зошитів у клітинку, ніж у лінійку в Наталки? На скільки менше зошитів у лінійку, ніж у клітинку?

Задача 8. У Наталки було 4 зошити, після того як мама їй купила кілька зошитів, в неї стало 9 зошитів. Скільки зошитів купила мама?

Задача 9. У Наталки було 7 зошитів, вона витратила 3 зошити. Скільки зошитів залишилося в Наталки?

8. Доберіть до задачі відповідні вираз і схему (рис. 1).
На стоянці – 8 жовтих таксі, а чорних – на 2 машини менше. Скільки на стоянці чорних таксі?

Здійсніть пошук розв'язування задачі синтетичним способом.



1.



2.



3.

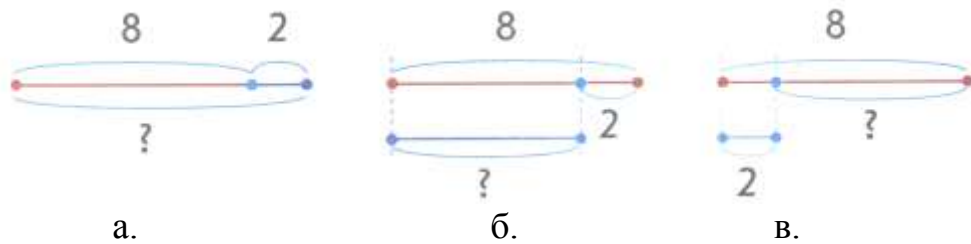
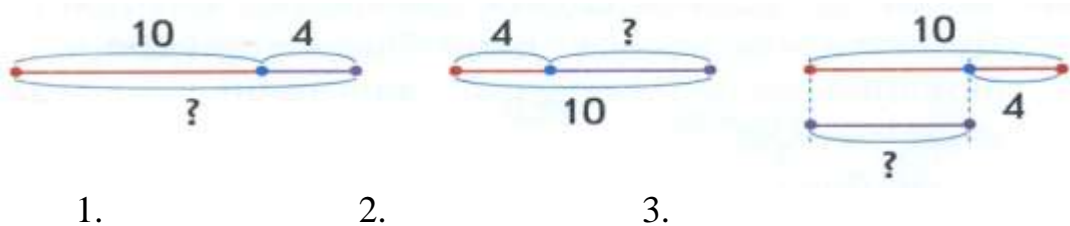


Рис. 1

9. Доберіть до задачі відповідні схему і вираз (рис. 2).

У святковому наборі 10 цукерок – шоколадні та карамельки. Скільки в наборі шоколадних цукерок, якщо карамельок 4?

Здійсніть пошук розв'язування задачі аналітичним способом.



$$10 + 4$$

а.

$$10 - 4$$

б.

$$4 + 10$$

в.

Рис. 2

10. Учитель запропонував такий варіант ознайомлення з новим матеріалом. Тема уроку «Ознайомлення з поняттям задачі».

Ознайомлення з поняттям задачі

Завдання № 1 (рис. 3).

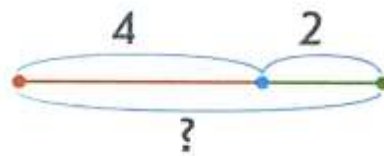


Рис. 3

Задача. Маруся і Наталка пішли в ліс по гриби. Маруся знайшла 4 гриби, а Наталка – 2.

Про що йдеться в тексті? Що нам відомо? Що позначають числа в тексті? Те, що відомо, є умовою. Що нам невідомо з цього тексту? Про що можна запитати? Це – запитання. Поясніть, що позначає кожен відрізок на схемі. Здогадайтеся, що позначає увесь відрізок на схемі. Здогадайтеся, що позначає відрізок, який складено із двох.

Усього грибів більше чи менше, ніж знайдених Марусею? Усього грибів більше чи менше, ніж знайдених Наталкою? Скільки всього грибів знайшли

дівчатка? Якою арифметичною дією знаходять більше число? (Більше число знаходять дією додавання; щоб відповісти на запитання, слід виконати дію додавання. Або: всього грибів – це 4 і ще 2, 4 і 2 знаходять дією додавання: $4 + 2 = 6$. Отже, дівчатка знайшли разом 6 грибів. Ми з вами розв'язали задачу).

Завдання № 2 (рис. 4).

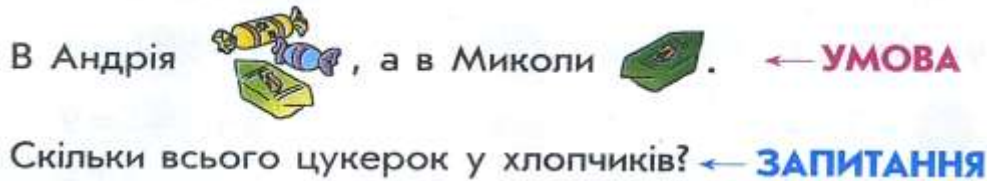


Рис. 4

Прочитайте текст, замінюючи малюнки відповідними словами. Відшукайте, що відомо. Як називають частину тексту, де йдеться про відоме? Перекажіть умову. Відшукайте запитання, перекажіть його. Цей текст – задача. Запам'ятайте: задача складається з умови і запитання.

Усвідомлення поняття задачі

Завдання № 3.

Учні послідовно виконують вимоги завдання. Зосереджуємо увагу на роботі зі схемою. Виконуємо схему і пояснюємо за нею, що позначає кожний відрізок. (Цілий відрізок, позначений дужкою з числом 5, позначає, скільки листівок було у Марини. Частина цього відрізка, позначена дужкою з числом 4, показує, скільки листівок подарувала Марина. Інша частина відрізка – позначена дужкою зі знаком питання – показує, скільки листівок залишилось у Марини).

Залишилося листівок більше чи менше, ніж було? (Менше.) Якою арифметичною дією знаходимо менше число? Отже, задачу будемо розв'язувати дією віднімання. Або: залишилося листівок 5 без 4; 5 без 4 знаходять дією віднімання: $5 - 4 = 1$; 1 листівка залишилася в Марини.

Змодельуйте свій варіант такого фрагменту уроку і підготуйтеся до його проведення.

Проаналізуйте власну діяльність щодо розробки фрагменту уроку з обраної теми. Які при цьому мали труднощі?

Практикум з методики навчання математики в початковій школі (2 клас)
(автори: проф. Л. Коваль, ст. викл. Т. Ніконенко)

ТЕМА 1. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ДОДАВАННЯ І ВІДНІМАННЯ ЧИСЕЛ З ПЕРЕХОДОМ ЧЕРЕЗ ДЕСЯТОК У МЕЖАХ 20

Ключові поняття теми: конкретний зміст арифметичної дії додавання; конкретний зміст арифметичної дії віднімання; таблиці додавання та віднімання; прийоми обчислення, усні прийоми (додавання та віднімання по частинах, додавання на підставі переставного закону додавання, віднімання на підставі взаємозв'язку дій додавання та віднімання, додавання та віднімання способом округлення, додавання на підставі правила додавання суми до числа (по частинах)

або числа до суми, віднімання на підставі правила віднімання суми від числа (по частинах) або числа від суми, порозрядне додавання та віднімання, додавання та віднімання способом укрупнення розрядних одиниць), обчислювальні навички.

Практико-орієнтовані завдання

1. Розкрийте особливості проведення уроків з теми «Додавання і віднімання чисел з переходом через десяток у межах 20» за чинними підручниками математики в другому класі.

Назвіть переваги та недоліки методичних систем щодо опрацювання зазначеної теми, обговоривши це питання з колегами та викладачем.

2. Складіть порівняльну характеристику опрацювання тем «Додавання та віднімання в межах 10», «Додавання і віднімання чисел з переходом через десяток у межах 20» за чинними підручниками математики в другому класі.

Порадьтеся з викладачем, які підручники краще обрати для порівняння.

3. Оберіть завдання (за підручником С. Скворцової, О. Онопрієнко. Математика. 2 клас), які дозволяють учням засвоювати конкретний зміст дії додавання та віднімання?

Наведіть декілька прикладів.

4. Яку ігрову ситуацію можна створити з метою підвищення інтересу до вивчення учнями переставної властивості (за підручником М. Богдановича, Г. Лишенка. Математика. 2 клас)?

5. Організуйте ознайомлення учнів з різними способами обчислень при додаванні в межах 20 з переходом через десяток, враховуючи мотиваційну сторону та емоційний стан учнів (за підручником С. Скворцової, О. Онопрієнко. Математика. 2 клас).

16. Запропонуйте вправи, які формують у учнів вміння обирати зручний спосіб для обчислення кожного конкретного прикладу під час додавання і віднімання в межах 20 з переходом через десяток (за підручником М. Богдановича, Г. Лишенка. Математика. 2 клас).

7. Розробіть систему навчальних завдань з метою засвоєння таблиць додавання та віднімання в межах 20 з переходом через десяток (за підручником С. Скворцової, О. Онопрієнко. Математика. 2 клас).

8. Знайдіть за чинними підручниками математики для другого класу завдання, на формування поняття про математичні вирази із дужками.

Зробіть порівняльний аналіз завдань, що сприяють формуванню поняття про математичні вирази із дужками.

9. При знаходженні числових значень виразів, учні припускаються помилок:

$$14 - 7 + 4 = 11$$

$$18 - 6 + 2 = 14$$

$$14 - (7 + 4) = 11$$

$$18 - (6 + 2) = 14$$

Які помилки допускають учні?

Яку пропедевтичну роботу доцільно провести?

10. Назвіть приблизні теми уроків на яких доцільно запропонувати подібні завдання (рис. 1, 2).

1. Розглянь суми. Зроби припущення щодо їх значень. Обчисли значення виразів.

$$3 + (2 + 4)$$

$$(3 + 2) + 4$$

$$(3 + 4) + 2$$

$$2 + (3 + 4)$$

2. Прочитай вирази, використовуючи слова «сума», «різниця».

У кружках зазнач порядок виконання дій.

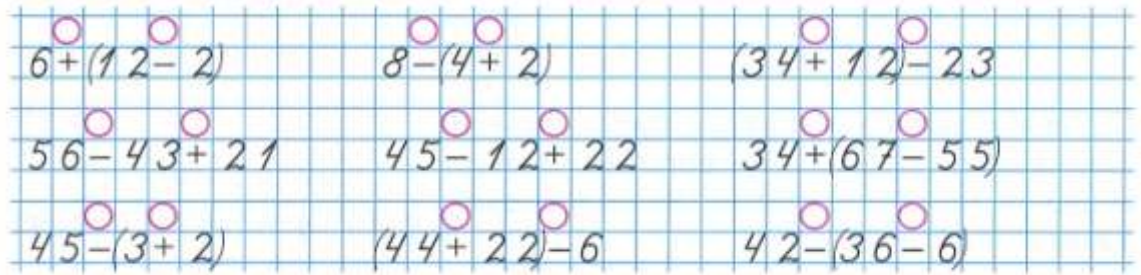


Рис. 1

3. Як можна розподілити суми на дві групи? Як доцільно міркувати при додаванні до меншого числа більшого?

$$5 + 3$$

$$2 + 7$$

$$4 + 6$$

$$8 + 2$$

$$4 + 8$$

$$9 + 6$$

$$7 + 5$$

$$3 + 9$$

4. Знайди значення виразу зі змінною: $7 + b$, якщо $b = 5$, $b = 7$, $b = 9$, $b = 6$. Задай інші значення змінної та запропонуєй однокласникам знайти значення виразу.

Якщо $b = 5$, то $7 + b = 7 + \square = \square\square$

Якщо $b = 7$, то $7 + b = 7 + \square = \square\square$

Якщо $b = 9$, то $7 + b = 7 + \square = \square\square$

Якщо $b = 6$, то $7 + b = 7 + \square = \square\square$

5. Який компонент змінюється в кожному стовпчику? На скільки? Як це впливає на результат? Доповни записи.

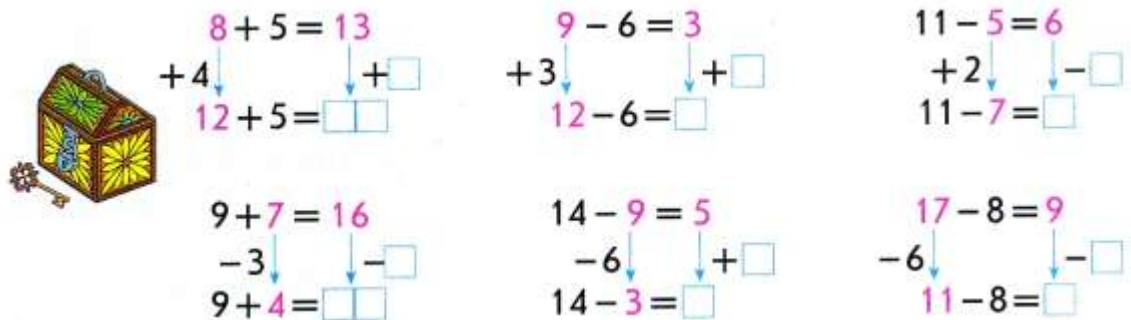


Рис. 2

ТЕМА 2. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ СЮЖЕТНИХ ЗАДАЧ

Ключові поняття:

Сюжетна задача та її структура: умова задачі, питання задачі, числові дані, шукане (шукані); етапи розв'язування задачі; репрезентативна модель задачі: короткий запис, схематичний рисунок; розв'язання, розв'язок задачі; проста та складена задачі; пряма та обернена задачі.

Практико-орієнтовані завдання

1. Які види простих задач серед поданих є новими за навчальною програмою з математики для другого класу загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою:

- *Задачі на знаходження суми;*
- *На збільшення або зменшення числа у кілька разів;*
- *На знаходження суми трьох доданків;*
- *На конкретний зміст дії ділення на рівні частини;*
- *На знаходження невідомого від'ємника;*
- *На кратне порівняння;*
- *На збільшення або зменшення числа на кілька одиниць;*
- *Задачі на знаходження остачі (різниці);*
- *На знаходження третього числа по сумі двох даних;*
- *На конкретний зміст дії множення;*
- *На різницеве порівняння;*
- *На конкретний зміст дії ділення на вміщення;*
- *На знаходження невідомого зменшуваного;*
- *Задачі на знаходження невідомого доданка.*

2. Визначте слова-ознаки співвідношення кратного порівняння:

1. «По ... взяти кілька разів».
2. «У ... разів більше (менше), ніж ...».
3. «Ціле розділили (розрізали, розсипали, роздали, розлили тощо) на ... порівну».
4. «Більше у (в) ... або менше у (в) ... разів».
5. «Ціле розділили (розрізали, розсипали тощо) по ...».

3. Виберіть опорну схему задачі на знаходження суми трьох доданків (рис. 1, 2, 3).

У першій нірці живе 10 мишенят, а у другій – 7, а в третій – 3. Скільки всього мишенят живуть у цих нірках?

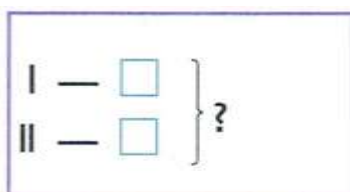


Рис. 1

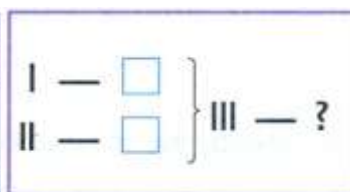


Рис. 2

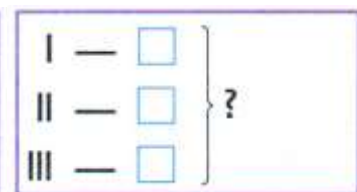


Рис. 3

4. Визначте обернені задачі до поданої нижче задачі.

У білки 7 грибів. Скільки грибів стало у неї після того, як вона знайшла ще 2 гриби?

1. *Після того як білка знайшла 2 гриби, у неї стало 9 грибів. Скільки грибів було у білки спочатку?*

2. *Після того як білка знайшла 2 гриби, у неї стало 9 грибів. На скільки більше у неї стало грибів, ніж вона знайшла?*

3. *У білки було 7 грибів. Скільки грибів вона ще знайшла, якщо в неї стало 9 грибів?*

4. *У білки 7 грибів. Скільки грибів стало у неї після того, як вона знайшла на 2 гриби менше, ніж було спочатку?*

Під час виконання цього завдання зверніть увагу на те, що **обернені задачі** – це задачі, у яких описаний один і той самий сюжет, містяться одні й ті самі числа, але в одній – певне число шукане, а в іншій – дане.

5. Знайдіть за чинними підручниками з математики для другого класу завдання, які сприяють формуванню поняття складеної задачі та загального вміння розв'язувати складені задачі.

6. Які задачі серед поданих є складеними:

1. *З 10 м тканини можна пошити 5 наборів серветок. Скільки наборів серветок можна пошити з 6 м тканини?*

2. *У Сашка було 24 цукерки. Скільки цукерок залишилося в Сашка, якщо третину цукерок він віддав сестрі Олі?*

3. *Скільки червоних троянд розцвіло на клумбі, якщо всього розцвіло 11 троянд, і серед них 7 жовтих?*

4. *Знайти довжину шляху від дому Марічки до її школи, якщо пройшовши 1 км, вона з'ясувала, що пройшла чверть шляху.*

5. *За книгу, ручку та альбом хлопчик заплатив 20 гривень. Скільки коштує книга, якщо ціна ручки 3 гривні, а альбому 5 гривень?*

6. *У зоопарку для слоненят приготували 16 л молока та 28 кг овочів. На сніданок витратили 10 л молока. Скільки літрів молока залишилося?*

7. Доповніть умову задачі такими запитаннями, щоб одержати складену задачу.

На пиріг бабуся витратила 4 яйця, а на тістечка – на 8 яєць більше.

1. *Скільки яєць витратила бабуся на тістечка?*

2. *Скільки всього яєць витратила бабуся?*

3. *На скільки менше яєць витратила бабуся на пиріг, ніж на тістечка?*

4. *На що бабуся витратила більше яєць? У скільки разів?*

76. Визначте, серед поданих задач, задачі із зайвими числовими даними.

1. *У класі 12 учнів. Кілька хлопчиків, решта дівчинки. Скільки в класі дівчат?*

2. *У вазі було 9 яблук, 6 груш і 7 мандаринок. Скільки фруктів було у вазі?*

3. *У Петрика 18 шоколадних цукерок. Він пригостив двох своїх друзів і дав їм по 5 цукерок кожному. Скільки цукерок він віддав друзям?*

4. У парку гуляло 6 дівчат, а хлопчиків на 4 більше. Скільки хлопчиків гуляло в парку? Скільки всього дітей гуляло в парку?

Під час виконання цього завдання зверніть увагу на те, що **мета задач із зайвими числовими даними** – навчити учнів обирати числові дані, які достатні для відповіді на запитання задачі.

8. Визначте, серед поданих задач, задачі із двома взаємопов'язаними запитаннями.

1. У класі 12 учнів. Кілька хлопчиків, решта дівчинки. Скільки в класі дівчат?

2. У вазі було 9 яблук, 6 груш і 7 мандаринок. Скільки фруктів було у вазі?

3. У Петрика 18 шоколадних цукерок. Він пригостив двох своїх друзів і дав їм по 5 цукерок кожному. Скільки цукерок він віддав друзям?

4. У парку гуляло 6 дівчат, а хлопчиків на 4 більше. Скільки хлопчиків гуляло в парку? Скільки всього дітей гуляло в парку?

Пам'ятайте, що **задачі із двома взаємопов'язаними запитаннями** містять два запитання – на одне запитання ми можемо відповісти відразу, а на друге відповідаємо тільки після отриманої відповіді на перше запитання.

9. Визначте, серед поданих задач, задачі з числовими даними, яких бракує.

1. У класі 12 учнів. Кілька хлопчиків, решта дівчинки. Скільки в класі дівчат?

2. У вазі було 9 яблук, 6 груш і 7 мандаринок. Скільки фруктів було у вазі?

3. У Петрика 18 шоколадних цукерок. Він пригостив двох своїх друзів і дав їм по 5 цукерок кожному. Скільки цукерок він віддав друзям?

4. У парку гуляло 6 дівчат, а хлопчиків на 4 більше. Скільки хлопчиків гуляло в парку? Скільки всього дітей гуляло в парку?

Пам'ятайте, що **мета задач з числовими даними, яких бракує** показати неможливість відповісти на запитання задачі, якщо числових даних бракує.

10. Визначте можливі варіанти щодо ознайомлення молодших школярів із складеною задачею.

- Здійснення аналітичного міркування у випадку, коли на запитання задачі не можна відповісти відразу;

- Співставлення задачі з двома запитаннями та відповідної складеної задачі;

- Розв'язання різноманітних видів складених задач;

- Подання складеної задачі в готовому вигляді. Розв'язання складеної задачі під керівництвом вчителя;

- Порівняння пари задач, які мають однакові умови, але різні запитання: одна проста, а інша – складена;

- Складання складеної задачі із двох послідовних простих задач.

ТЕМА 3. ДОДАВАННЯ І ВІДНІМАННЯ ЧИСЕЛ З ПЕРЕХОДОМ ЧЕРЕЗ РОЗРЯД У МЕЖАХ 100.

Ключові поняття:

конкретний зміст арифметичної дії додавання; конкретний зміст арифметичної дії віднімання; прийоми обчислення, усні прийоми (додавання та віднімання по частинах, додавання на підставі переставного закону додавання, віднімання на підставі взаємозв'язку дій додавання та віднімання, додавання та віднімання способом округлення, додавання на підставі правила додавання суми до числа (по частинах) або числа до суми, віднімання на підставі правила віднімання суми від числа (по частинах) або числа від суми, порозрядне додавання та віднімання, додавання та віднімання способом укрупнення розрядних одиниць).

Практико-орієнтовані завдання

1. Розкрийте особливості проведення уроків з теми «Додавання і віднімання чисел з переходом через розряд у межах 100» за чинними підручниками математики в другому класі.

Назвіть переваги та недоліки методичних систем щодо опрацювання зазначеної теми, обговоривши це питання з колегами та викладачем.

2. Встановіть послідовність вивчення навчального матеріалу у випадках усного додавання та віднімання з переходом через розряд:

- 1) додавання та віднімання круглого числа з переходом через десяток;
- 2) додавання та віднімання одноцифрового числа з переходом через десяток;
- 3) загальний випадок (додавання і віднімання двоцифрових чисел з переходом через розряд).

3. Вивчаючи додавання та віднімання з переходом через розряд, застосовують такі прийоми обчислення:

- 1) додавання та віднімання одноцифрового числа з переходом через розряд;
- 2) на підставі правила додавання числа до суми та правила віднімання числа із суми.

Доберіть з чинних підручників вправи, які сприяють засвоєнню цих прийомів обчислень.

4. Підберіть завдання (за підручником С. Скворцової, О. Онопрієнко. Математика. 2 клас) на закріплення прийому округлення при додаванні й відніманні двоцифрових чисел із переходом через розряд.

5. Підберіть завдання (за підручником М. Богдановича, Г. Лишенка. Математика. 2 клас), щоб навчити учнів виконувати додавання й віднімання двоцифрових чисел із переходом через розряд трьома способами.

Назвіть способи, які будуть виконувати молодші школярі при додаванні та відніманні двоцифрових чисел із переходом через розряд?

6. Назвіть прийоми додавання й віднімання двоцифрових чисел із переходом через розряд, які використовують учні на уроках математики в початковій школі.

7. Наведіть міркування учнів, які слід використовувати під час виконання поданого нижче завдання (рис. 1).

Знайди значення виразів різними способами.

Рис. 1

8. Яка мета цього завдання (рис. 2, 3)? Який можна зробити висновок? Сформулюйте правило.

1. Як пов'язані дії додавання і віднімання? Склади відповідні рівності. Як перевірити правильність додавання?

Рис. 2

2. Виконай віднімання та доведи, що одержані результати є правильними. Як перевірити правильність дії віднімання?

$$72 - 27 = \square\square, \text{ оскільки } \square\square + 27 = 72$$

$$96 - 78 = \square\square, \text{ оскільки } \square\square + 78 = 96$$

$$24 - 16 = \square\square, \text{ оскільки } \square\square + 16 = 24$$

Рис. 3

9. Тема уроку «Додавання і віднімання чисел з переходом через десяток» (за підручником С. Скворцової, О. Онопрієнко. Математика. 2 клас).

Навчальна мета уроку: актуалізувати знання правила додавання числа до суми, віднімання числа від суми, вміння додавати одноцифрове число до двоцифрового у випадку, коли сума одиниць дорівнює 10, віднімати одноцифрове число від круглого числа; перенести відомий спосіб міркування на підставі правила додавання числа до суми на випадки додавання одноцифрового числа до двоцифрового з переходом через десяток; перенести відомий спосіб міркування на підставі правила віднімання числа від суми на випадки віднімання

одноцифрового числа від двоцифрового з переходом через розряд; формувати вміння виконувати обчислення, розв'язувати задачі.

Додайте до навчальної мети уроку розвивальну та виховну.

10. Учитель на уроці математики в 2 класі з теми «Додавання і віднімання чисел з переходом через розряд у межах 100» на етапі формування умінь, навичок і способів дій запропонував учням такі диференційовані завдання:

I варіант (легко)

Заміни кожне число сумою розрядних доданків (рис. 4).

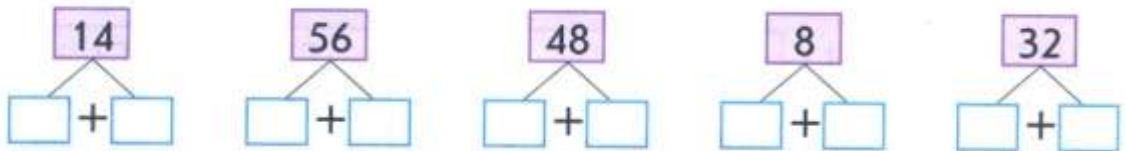


Рис. 4

II варіант (не важко)

Обчисли значення виразів, замінюючи другий доданок (або від'ємник) сумою розрядних доданків (рис. 5).

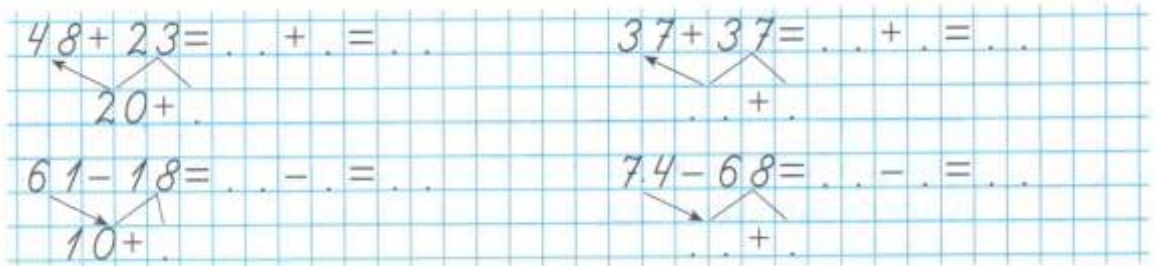


Рис. 5

III варіант (важко)

Постав дужки у виразах таким чином, щоб одержати істинні рівності.

$$24 + 35 - 25 + 14 = 20$$

$$12 + 11 - 5 + 8 = 10$$

$$24 + 35 - 25 + 14 = 48$$

$$12 + 11 - 5 + 8 = 26$$

VI (дуже важко)

Знайди значення виразів зі змінною, якщо $c = 8$.

$$56 + 23 - (15 - c)$$

$$48 - (23 + c) - 9$$

$$14 - (16 - c) + 37$$

$$92 - 43 + (c + 11)$$

Розробіть свій варіант диференційованих завдань для учнів другого класу. Тема уроку «Додавання і віднімання чисел різними способами» (за підручником С. Скворцової, О. Онопрієнко. Математика. 2 клас) на етапі формування умінь, навичок і способів дій.

ТЕМА 4. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ТАБЛИЧНОГО МНОЖЕННЯ ТА ДІЛЕННЯ

Ключові поняття:

конкретний зміст арифметичних дій множення та ділення; взаємозв'язок арифметичних дій множення та ділення; властивості арифметичних дій множення та ділення (множення та ділення з нулем та одиницею);

закони множення та ділення (переставний, сполучний, розподільний закони множення щодо додавання, розподільний закон ділення щодо додавання);

способи складання та запам'ятовування таблиць множення та ділення; відношення кратного порівняння; правила множення та ділення (правило множення числа на добуток, правило множення добутку на число, правило ділення числа на добуток, правило ділення добутку на число, правило множення добутку на число та числа на добуток, правило ділення суми на число).

Практико-орієнтовані завдання

1. Вкажіть, які з запитань, поставлених учителем, методично обґрунтовані:

Учитель на дошці записав рівність $2 \cdot 8 = 16$.

- 1) Яке число береться доданком у запису рівності?
- 2) Скільки разів число 2 береться доданком?
- 3) Що означає число 2 в запису рівності $2 \cdot 8 = 16$?
- 4) Що означає число 8 у цьому запису?
- 5) Прочитайте вираз $2 \cdot 8$ різними способами.
- 6) Що називають множенням?

2. Доберіть (за підручником М. Богдановича, Г. Лишенка. Математика. 2 клас) вправи, які сприяють узагальненню правил перевірки правильності виконання арифметичних дій множення та ділення.

Під час виконання цього завдання пам'ятайте, що **правильність виконання дії множення перевіряється діленням. Правильність виконання дії ділення перевіряється множенням.**

Щоб перевірити дію множення двох чисел, треба добуток розділити на один із множників, і якщо одержимо інший множник, то дію множення виконано правильно.

Щоб перевірити дію ділення двох чисел, можна частку помножити на дільник, і якщо одержимо ділене, то дію ділення виконано правильно.

3. Тема уроку «Математичні вирази: добуток і частка» (за підручником С. Скворцової, О. Онопрієнко. Математика. 2 клас).

Навчальна мета уроку: актуалізувати вміння знаходити результат множення шляхом заміни його додаванням, вміння знаходити результат ділення шляхом заміни його відніманням; ознайомити учнів із назвами математичних виразів «добуток» і «частка»; вчити читати математичні вирази, що містять дії множення та ділення; зіставити арифметичні дії додавання та множення, віднімання та ділення; формувати вміння розв'язувати задачі на розкриття суті множення та ділення на вміщення.

Додайте до навчальної мети уроку розвивальну та виховну.

4. Тема уроку «Переставний закон множення. Множення з нулем і одиницею» (за підручником М. Богдановича, Г. Лишенка. Математика. 2 клас).

Навчальна мета уроку: актуалізувати розуміння суті множення, знання назв компонентів множення, переставного закону додавання; ознайомити з переставним законом множення, вчити застосовувати його, в тому числі й у

випадках множення числа 1 на будь-яке число, множення нуля на число; ознайомити з правилами множення з числом 1 та з числом нуль, вчити застосовувати ці правила в обчисленнях; формувати вміння розв'язувати задачі на розкриття суті множення.

Сплануйте спеціальні завдання для досягнення навчальної мети уроку.

Назвіть засоби зворотнього зв'язку з учнями, які можна використовувати на цьому уроці з метою своєчасного контролю та корекції навчальних досягнень молодших школярів.

5. Учитель до уроку математики в другому класі на тему «Таблиця множення числа 2. Таблиця ділення на 2» (за підручником С. Скворцової, О. Онопрієнко. Математика. 2 клас) спланував на початку уроку такий варіант проведення мотивації навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Ви вже знаєте, який довгий шлях пройшло людство, доки з'явилися числа. Число постійно переосмислювалось та вивчалось людиною. За допомогою чисел людина пізнавала навколишній світ. Людина навчалася у будь-яких предметах та явищах «бачити» числа, перелічуючи кількість предметів, вимірюючи їх величини, додаючи та віднімаючи результати вимірювання. Сьогодні ви починаєте вивчати таблиці множення. А чи знаєте ви, що таблиці множення були відомі ще цивілізації стародавніх греків? Таблиця множення має ім'я давньогрецького філософа Піфагора, який вважав, що все в цьому світі є числом, а числа керують світом. Піфагор жив за часів філософів Конфуція, Заратустри й Будди і сприймався у давньогрецькому світі не тільки як науковець, а і як пророк. Цілком можливо, що Піфагор вважав свою таблицю відображенням Космосу (до речі, Космос – це термін Піфагора). Його сучасники вважали Піфагора «останньою людиною з Атлантиди». Відома легенда, ніби Піфагор вкусив отруйну змію, що трапилася йому на шляху; змія померла за неповагу до математики... Отже, сьогодні ми починаємо пізнавати секрети таблиці Піфагора з великою повагою до цієї видатної людини і до науки математики, яка була сенсом його життя.

Як ви вважаєте, чи є доцільним такий варіант проведення мотивації навчально-пізнавальної діяльності учнів на початку уроку?

На якому етапі уроку можна організувати саме такий варіант проведення мотивації навчально-пізнавальної діяльності учнів?

Запропонуйте свій варіант для проведення мотивації навчально-пізнавальної діяльності учнів на початку уроку з поданої теми та обґрунтуйте його доцільність.

6. З якою метою можна організувати такий варіант математичного диктанту на уроці з теми «Збільшення або зменшення числа у кілька разів».

(Виконується на окремих аркушах, записуючи тільки відповіді. Після завершення можна організувати взаємоперевірку.)

Запишіть вирази й обчисліть їх значення.

1) По 23 взяти 4 рази.

2) Скільки разів у 90 вміщується по 15?

3) Зменшене – 90, від'ємник – 15, знайдіть значення різниці.

4) Ділене – 16, дільник – 4, знайдіть значення частки.

- 5) Перший множник – 3, другий множник – 7. Знайдіть значення добутку.
- 6) Перший доданок – 37, другий доданок – 15. Знайдіть значення суми.
- 7) Знайдіть невідомий множник, якщо значення добутку – 27, а відомий множник 3.
- 8) Знайдіть невідоме ділене, якщо значення різниці – 4, а дільник – 8.
- 9) Знайдіть невідомий дільник, якщо ділене – 20, а значення частки – 4.
- 10) Число 5 збільшити на 8.
- 11) Число 15 зменшити на 7.

Наведіть інший зразок математичного диктанту, який доцільно запропонувати з цією ж метою.

Тему уроку визначте самостійно, користуючись відповідним календарним плануванням.

7. Запропонуйте учням різні варіанти математичних диктантів, які доцільно використовувати в системі уроків з теми «Табличне множення та ділення».

8. Учитель до уроку математики в 2 класі на тему «Множення і ділення на 10» (за підручником М. Богдановича, Г. Лишенка. Математика. 2 клас) спланував питання для проведення рефлексії навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Про що нове ви дізналися сьогодні на уроці? Як можна міркувати, щоб число помножити на 10? Чому при множенні на 10 ми маємо приписати лише один нуль? А якщо б ми помножили на 100, то скільки нулів мали б приписати? Як можна міркувати при множенні 10 на будь-яке число? Яке число ми одержуємо в результаті множення з числом 10? Які числа ми можемо розділити на 10? Чому? Як можна міркувати при діленні круглого числа на 10? Що відмінного у множенні та діленні на 10?

Назвіть інші можливі питання для реалізації зазначеного етапу уроку.

Запропонуйте свій варіант для проведення рефлексії навчально-пізнавальної діяльності учнів з теми «Ділення на рівні частини».

9. Доберіть наочність багатofункціонального використання до теми «Табличне множення та ділення» за чинними підручниками математики.

Розкрийте на конкретних прикладах методу її використання.

10. Доберіть кілька дидактичних ігор, які можна використовувати на різних етапах уроку на тему «Табличне множення та ділення» (за підручником С. Скворцової, О. Онопрієнко. Математика. 2 клас).

Довідки про впровадження результатів дослідження



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

БЕРДЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. Шмідта, 4, м. Бердянськ, Запорізька обл. 71100
E-mail: rector@bdpu.org.ua; http://bdpu.org

Тел. +38(06153) 3-62-44, факс +38(06153) 4-74-66
Код ЄДРПОУ 02125220

15.05.2018 № 57-20/585

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Ніконенко Тетяни Володимирівни

«Підготовка магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання» на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти

Актуальними стають завдання, пов'язані з модернізацією процесу підготовки здобувачів ступеня «магістр», орієнтованої на пошук шляхів реалізації соціального замовлення на компетентних викладачів вищої педагогічної школи, спрямованих на творчу працю, професійний саморозвиток і мобільність, активне застосування інноваційних технологій у майбутній діяльності. Тому дослідження Ніконенко Т. В. «Підготовка магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання» є надзвичайно актуальним для закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку магістрів зі спеціальності 013 Початкова освіта.

Результати кандидатської дисертації впроваджувалися в 2015-2017 рр. викладачами кафедри початкової освіти факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв Бердянського державного педагогічного університету. Зокрема під час читання ними лекцій, проведення практичних і лабораторних занять, організації самостійної роботи з навчальних дисциплін «Педагогіка вищої школи», «Методика навчання дидактики у вищій школі» та дисциплін методичної підготовки, педагогічної практики застосовувалися спеціальні практико-орієнтовані завдання, які дозволяли організувати квазіпрофесійну діяльність майбутніх учителів початкової школи. Заслужують на увагу, запропоновані автором начально-методичні посібники контекстного типу, які сприяли підвищенню ефективності освітнього процесу в ЗВО.

Довідку про впровадження результатів дисертаційного дослідження Т. В. Ніконенко на тему «Підготовка магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання» зі спеціальності 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти було обговорено і затверджено на засіданні кафедри початкової освіти ФППОМ БДПУ (протокол № 8 від «17» квітня 2018 року).

Проректор з науково-педагогічної роботи
Бердянського державного педагогічного університету,
кандидат філологічних наук, доцент

В. М. Лінич

Завідувач кафедри початкової освіти,
доктор педагогічних наук, професор

А. М. Крамаренко





Міністерство освіти і науки України

ЦЕНТРАЛЬНОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА

вул. Шевченка, 1, м. Кропивницький, 25006, тел. (0522) 22-18-34, факс (0522) 24-85-44
E-mail: mails@kspu.kr.ua, код ЄДРПОУ 02125415

Від 19.04.2018 № 212/1-н
На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Ніконенко Тетяни Володимирівни «Підготовка магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання», представленого на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Упродовж 2015-2017 н.р. у навчальний процес факультету педагогіки та психології Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка впроваджувалися результати дисертаційного дослідження «Підготовка магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання», метою якого було спроектувати зміст, форми, методи навчання та ресурсне забезпечення професійної підготовки майбутніх викладачів педагогіки і методик початкового навчання до активного впровадження технології контекстного навчання.

Навчально-змістовий ресурс формувального етапу експерименту включав дисципліни загальнопрофесійної та фахової підготовки («Педагогіка вищої школи», «Методика навчання дидактики початкової освіти у вищій школі», «Методика початкового навчання математики у вищій школі», «Методика початкового навчання української мови у вищій школі»), а також науково-дослідницьку роботу та педагогічну практику. Авторська методика передбачала впровадження практико-орієнтованих завдань, які дозволяють моделювати контекст педагогічної діяльності майбутніх учителів початкової школи. Дисертантка надала чіткі методичні рекомендації щодо організації квазіпрофесійної діяльності магістрів початкової освіти.

На кожному етапі експериментального навчання застосовувалися рефлексивно зорієнтовані контекстні лекції, інтерактивні методи навчання (мозковий штурм, дискусія, педагогічні дебати, різні види тренінгів тощо) та спеціальні навчально-професійні завдання, які сприяли формуванню готовності майбутніх викладачів педагогіки і методик початкового навчання до впровадження технології контекстного навчання. Ефективність цього процесу відстежувалася за допомогою моніторингу сформованості цього феномену в здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти експериментальних і контрольних груп, що давало можливість внесення корективів у експериментальне навчання.

Робота Ніконенко Т. В. «Підготовка магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання» має науково-методичну і практичну цінність та рекомендується до впровадження в інших закладах вищої освіти.

Обговорено і схвалено на засіданні кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти (протокол № 11 від 19 квітня 2018 року).

Довідка видана для представлення в спеціалізовану вчену раду Бердянського державного педагогічного університету.

Проректор з наукової роботи



С. П. Михида



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. 40 років Жовтня, 27, м. Херсон, 73003. Тел.: +38(0552) 32-67-05, 32-67-31; факс 49-21-14; e-mail: office@ksu.kh.ua; http://www.ksu.edu.ua
 МФО 820172 код за ЄДРПОУ 02125609 р/р 3522 7222 000120; 3521 2022 000120 банк Держказначейська служба України, м. Київ

16.06 2018 р. № 19-39/889

На № _____ від _____ 2018 р.

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження «Підготовка магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання» Ніконенко Тетяни Володимирівни на факультеті дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету

Результати дисертаційного дослідження «Підготовка магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання» Ніконенко Т. В. впроваджувалися викладачами кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти (секція початкової освіти) протягом 2015–2017 рр.

Експериментальне дослідження проводилося в процесі вивчення магістрами спеціальності 013 Початкова освіта таких навчальних дисциплін: «Педагогіка вищої школи», «Методика навчання дидактики початкової освіти у вищій школі», «Методика початкового навчання математики у вищій школі», «Методика початкового навчання української мови у вищій школі».

Зміст формульованого експерименту передбачав реалізацію педагогічних умов: становлення професійної ідентичності магістрів початкової освіти; розвиток педагогічного мислення магістрів початкової освіти, є основі якого є здатність моделювати педагогічні ситуації та формувати в студентів уміння розв'язувати їх; формування здатності магістрів початкової освіти здійснювати рефлексивну діяльність щодо активного впровадження контекстного навчання як своєрідної мета-технології. Дотримання зазначених вище педагогічних умов експериментального навчання забезпечувало формування готовності магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання.

Ефективність підготовки майбутніх викладачів педагогіки та методик початкового навчання встановлювалася за допомогою динаміки сформованості їх готовності до застосування технології контекстного навчання з урахуванням предметної специфіки, що давало можливість внесення корективів у процес педагогічного експерименту.

Робота Ніконенко Т. В. «Підготовка магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання» має наукову і практичну значущість і рекомендується до впровадження в професійну підготовку магістрів спеціальності 013 Початкова освіта.

Обговорено і схвалено на засіданні кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти (секція початкової освіти) (протокол №13 від 10 травня 2018 року).

Проректор із наукової роботи,
 доктор педагогічних наук, професор

Б.М.Андрієвський
 (0552) 326766



С.А.Омельчук



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
«Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка

вул. Гетьмана Полуботка, 53, м. Чернігів, 14013, Тел. 3-36-10
 E-mail chnpu @ chnpu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02125674

16.05.2018 № 23

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 «Підготовка магістрів початкової освіти до застосування технології
 контекстного навчання»

Ніконенко Тетяни Володимирівни
 у Національному університеті «Чернігівський колегіум»
 імені Т. Г. Шевченка

Інтеграція України в єдиний європейський освітній простір орієнтує на якісно новий рівень професійної підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти. Актуальними стають завдання, пов'язані зі становленням особистості майбутніх викладачів, які здатні до творчої практико-перетворювальної діяльності через упровадження інноваційних технологій, зокрема технології контекстного навчання як мета-технології. Тому дослідження Ніконенко Т. В. «Підготовка магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання» є актуальним, своєчасним та необхідним для закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку магістрів зі спеціальності 013 Початкова освіта.

Результати кандидатської дисертації впроваджувалися в 2015-2017 рр. викладачами кафедри дошкільної та початкової освіти факультету початкового навчання Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.

Розроблені Ніконенко Тетяною Володимирівною навчально-методичні матеріали, які відображають процес формування готовності магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання з урахуванням предметної специфіки, використовувалися на заняттях з таких дисциплін: «Педагогіка вищої школи», «Методика викладання педагогічних дисциплін у ВНЗ», «Методика викладання фахових дисциплін початкової освіти у ВНЗ».

Відзначаємо, що система практико-орієнтованих завдань, запропонованих автором, дозволяє підвищити ефективність підготовки викладачів педагогіки і методик початкової освіти загалом та до впровадження технології контекстного навчання зокрема.

Обговорено і схвалено на засіданні кафедри дошкільної та початкової освіти (протокол № 13 від 04 травня 2018 року).

Довідка видана для пред'явлення в спеціалізовану вчену раду Бердянського державного педагогічного університету.

Перший проректор,
проректор з науково-педагогічної роботи



В.О. Дятлов

КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА

Вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ,
Україна, 04053, тел./факс: +380 44 272-19-02
e-mail: kubg@kubg.edu.ua, www.kubg.edu.ua



BORYS GRINCHENKO
KYIV UNIVERSITY

18/2 Bulvarno-Kudriavska St., Kyiv,
Ukraine, 04053, tel./fax: +380 44 272-19-02
e-mail: kubg@kubg.edu.ua, www.kubg.edu.ua

21.05.2018 № 30-н

На № _____ від _____

АКТ

**про впровадження результатів дисертації
Ніконенко Тетяни Володимирівни
на тему «Підготовка магістрів початкової освіти до застосування
технології контекстного навчання»,
поданої на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти**

Упродовж 2015–2017 років на базі кафедри педагогіки і психології Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка здійснювалася апробація результатів дисертації Т.В.Ніконенко на тему «Підготовка магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання».

Розроблена Т.В.Ніконенко модель реалізації педагогічних умов процесу формування компетенції використовувалася на лекційних, семінарських, практичних заняттях, під час самостійної роботи з навчальних дисциплін «Педагогіка», «Дидактика початкової школи», «Технології психолого-педагогічних досліджень», та різних видів практик для студентів першого (бакалаврського) освітнього рівня.

У процесі підготовки студентів другого (магістерського) освітнього рівня спеціальності «Початкова освіта» враховані пропозиції дисертантки щодо становлення професійної ідентичності; розвитку педагогічного мислення магістрів початкової освіти, в основі якого є здатність моделювати педагогічні ситуації та формувати в студентів уміння розв'язувати їх; здійснювати рефлексивну діяльність щодо активного впровадження контекстного навчання як своєрідної метатехнології.

Застосування результатів дослідження Т.В.Ніконенко дозволяє зробити висновок про його науково-методичну значущість і дало змогу підвищити ефективність процесу формування готовності магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання.

Результати дисертації Т.В.Ніконенко отримали високу оцінку при обговоренні й були затверджені на засіданні кафедри педагогіки і психології Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка та рекомендовані до подальшого впровадження (протокол №9 від 02 травня 2018 р.).

Акт виданий для подання до спеціалізованої вченої ради.

Проректор з наукової роботи,
доктор філологічних наук, доцент



Н. М. Віннікова