

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
БЕРДЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

НЕСТЕРЕНКО МАРИНА МИКОЛАЇВНА

УДК [378.09.011.3-051:373.3]:[373.3.091.32:001.891.54](043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО МОДЕЛЮВАННЯ УРОКУ В
УМОВАХ ВАРІАТИВНОСТІ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

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

_____ М. М. Нестеренко

Науковий керівник: **Коваль Людмила Вікторівна**
доктор педагогічних наук, професор

БЕРДЯНСЬК – 2019

АНОТАЦІЯ

Нестеренко М.М. Підготовка майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти. – 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 Міністерства освіти і науки України, Бердянськ, 2019.

Зміст анотації

У дисертації

вперше: теоретично обґрунтовано, розроблено та експериментально перевірено модель професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти, яка складається з теоретичного, практично-професійного, результативно-оцінного блоків, реалізується завдяки створенню педагогічних умов (організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу; орієнтація викладача на впровадження технології контекстного навчання; активізація рефлексивної позиції майбутніх учителів початкової школи); забезпечує сформованість у студентів проектувально-моделювальної компетентності та передбачає впровадження відповідного ресурсного забезпечення (зміст, форми, методи навчання); визначено сутність поняття «професійна підготовка майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти»;

уточнено поняття «проектувально-моделювальна компетентність майбутніх учителів початкової школи»;

удосконалено зміст (дидактичний, методичний та технологічний складники) професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти;

подальшого розвитку набули ідеї впровадження аксіологічного, особистісно зорієнтованого, компетентнісного та креативного підходів у професійну

підготовку майбутніх учителів початкової школи; особливості формування в студентів проєктувально-моделювальної компетентності.

Теоретичне вивчення проблеми моделювання уроку дозволяє стверджувати, що він постійно зазнає змін у своєму змісті, структурі, методиці внаслідок реформування шкільної освіти та еволюції педагогічної думки. Розвиток початкової освіти на сучасному етапі висуває принципово нові вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів, оскільки постають завдання, пов'язані з усвідомленням ними важливості педагогічного моделювання та оволодіння його алгоритмом.

Сутність процесу моделювання уроку розглянуто як послідовну взаємопов'язану діяльність із його планування, вибору ресурсного забезпечення, конструювання моделі та рефлексії реалізації педагогічного задуму, що вимагає формування в студентів відповідної компетентності.

Досліджено, що функціонування початкової освіти в умовах варіативності по-перше, надає молодшим школярам можливість навчання в закладах різного типу за індивідуальною стратегією розвитку; по-друге, створює для вчителів поле для педагогічної творчості в умовах вільного вибору оптимальної освітньої програми, підручників, посібників і робочих зошитів; по-третє, забезпечує комфортність середовища для учнів за рахунок використання вчителем на уроці сучасних навчальних технологій, урахування індивідуально-психологічних особливостей дітей, застосування різних видів контрольної-оцінювальної діяльності результатів їх прогресу.

Виокремлено три взаємопов'язані складники змісту професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти: дидактичний, методичний і технологічний. Так, дидактичний забезпечує формування в студентів системи загальнопедагогічних знань щодо організації освітнього процесу в початковій школі, уявлень про особливості структурування уроків різних типів, умінь діяти в різних професійних ситуаціях відповідно до наукових підходів і принципів. Методичний складник спрямовано на розвиток у майбутніх учителів умінь моделювати та проводити урок з урахуванням

предметної специфіки. Технологічний складник сприяє становленню в студентів здатності моделювати урок в умовах варіативності початкової освіти із застосуванням сучасних навчальних технологій, здійснювати рефлексію, саморозвиток та самовдосконалення.

Теоретично обґрунтовано, що орієнтиром і результатом професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти є певний рівень сформованості в них проектувально-моделювальної компетентності. Визначальним у цьому процесі є розвиток педагогічного мислення студентів, яке характеризується оперативністю (швидке прийняття оптимальних методичних рішень з арсеналу знайомих або їх пошук), гнучкістю (відходження від звичних стереотипів професійної діяльності), креативністю (творче експериментування, новаторство), прогностичністю (урахування можливостей та передбачення результатів).

Констатувальний етап експериментального дослідження засвідчив, що майбутні вчителі початкової школи загалом орієнтовані на обрану професію, проте недостатньо усвідомлюють необхідність засвоєння теоретичних і практичних засад педагогічного моделювання. Відзначено достатній рівень обізнаності студентів у різноманітті сучасних навчальних технологій, які вони намагаються впроваджувати, але здатність до моделювання та проведення уроків в умовах варіативності початкової освіти в них розвинена слабо; майбутні педагоги не завжди приділяють увагу рефлексивній діяльності, сучасним формам саморозвитку та самовдосконалення.

У дисертації розроблено модель професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти, яка включає теоретичний, практично-професійний, результативно-оцінний блоки та передбачає орієнтовний результат – певний (високий, середній або низький) рівень сформованості в студентів проектувально-моделювальної компетентності як важливого складника методичної компетентності, що забезпечує продуктивну діяльність педагога з моделювання сучасного уроку. Науково-теоретичною основою моделі є аксіологічний, особистісно зорієнтований, компетентнісний і

креативний підходи, які спрямовано на підготовку успішного вчителя початкової школи, здатного планувати й обирати оптимальні способи перетворювальної діяльності, прогнозувати й оцінювати раціональність реалізації педагогічного задуму, здійснювати розвиток учнів, їх талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, реалізовувати гуманістичні цінності й ідеї дитиноцентризму, доцільні стратегії та навчальні технології, створювати авторські програми.

Виявлено, схарактеризовано та експериментально перевірено педагогічні умови реалізації моделі професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти, а саме: організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу, орієнтація викладача на впровадження технології контекстного навчання, активізація рефлексивної позиції майбутніх учителів початкової школи.

Розкрито особливості впровадження моделі професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти та подано перевірку її ефективності. Сплановано та забезпечено послідовність етапів цього процесу: пропедевтичний, навчально-діяльнісний і адаптивно-рефлексивний.

Пропедевтичний етап професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти пов'язано з формуванням у них мотиваційно-аксіологічного компонента проектувально-моделювальної компетентності, що характеризується наявністю стійкого інтересу до фаху, бажанням працювати за ним, усвідомленням особливостей функціонування сучасної початкової освіти в умовах її варіативності та своєї ролі в цьому процесі, спрямованістю на активне застосування педагогічного моделювання в професійній діяльності. Для цього в зміст підготовки майбутніх учителів початкової школи впроваджено, окрім традиційних, лекції контекстного типу, інтерактивні методи навчання (дисципліни «Вступ до спеціальності», «Дидактика»).

Метою другого навчально-діяльнісного етапу експерименту є формування в майбутніх учителів початкової школи когнітивно-операційного компоненту проєктувально-моделювальної компетентності, а саме вмінь моделювати урок (планувати, вибрати ресурсне забезпечення, конструювати модель) і здійснювати мікрОВикладання з урахуванням предметної специфіки. З цією метою під час теоретичної та практичної підготовки в закладах вищої освіти використано ресурси таких навчальних дисциплін як «Методика навчання математики в початковій школі», «Методика навчання інформатики в початковій школі», дисципліни вільного вибору студентів «Теорія і практика моделювання сучасного уроку в початковій школі». Також оновлено завдання науково-дослідної роботи студентів та програму виробничої (стажистської) практики. Серед організаційних форм професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи використано, окрім традиційних, лекції контекстного типу (лекція-прес-конференція, лекція-візуалізація, лекція-провокація, лекція в парі (бінарна)); застосовано інтерактивні методи навчання (мозковий штурм, дискусія, ділова гра тощо).

Адаптивно-рефлексивний етап професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти, який реалізовано, переважно, під час виробничої (стажистської) практики, передбачав становлення продуктивно-творчого компоненту проєктувально-моделювальної компетентності, що вплинуло на розвиток у студентів здатності моделювати й проводити урок на основі використання сучасних навчальних технологій, здійснювати рефлексію реалізації своїх педагогічних задумів, займатися саморозвитком і самовдосконаленням.

На всіх етапах експериментального навчання впроваджено спеціально розроблену систему квазіпрофесійних завдань, яку представлено трьома групами (дидактичні, методичні та технологічні).

Дидактичні квазіпрофесійні завдання пропоновано студентам з метою усвідомлення ними педагогічного моделювання як особистісно значущого процесу для майбутньої професійної діяльності та формування основ його цілісного бачення.

Методичні квазіпрофесійні завдання впроваджено в освітній процес для формування в студентів умінь планувати, здійснювати вибір ресурсного забезпечення та конструювати модель уроку з урахуванням предметної специфіки в умовах варіативності початкової освіти.

Технологічні квазіпрофесійні завдання спрямовано на формування в майбутніх учителів здатності проводити й аналізувати урок (систему уроків) на основі впровадження сучасних навчальних технологій в умовах варіативності початкової освіти, стимулювання до саморозвитку та самовдосконалення.

Включення системи квазіпрофесійних завдань до змісту експериментального навчання дозволило студентам накопичувати досвід моделювання уроків в умовах варіативності початкової освіти, що забезпечило формування в них проектувально-моделювальної компетентності як важливого складника методичної.

Визначення ефективності моделі професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроків в умовах варіативності початкової освіти здійснено за допомогою неперервного моніторингу на всіх етапах дослідження.

Аналіз результатів формувального етапу педагогічного експерименту засвідчив, що в професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти відбулися суттєві зміни. Так, кількість студентів експериментальної групи високого рівня збільшилась на 13,95 %, у той час як в контрольній групі різниця склала лише 2,3 %. Зменшились показники низького рівня в експериментальній групі на 22,09 %, а в контрольній – на 9,77 %.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в тому, що вдосконалено навчально-методичні комплекси з дисциплін «Вступ до спеціальності», «Дидактика», «Методика навчання математики в початковій школі», «Методика навчання інформатики в початковій школі», зокрема запропоновано систему квазіпрофесійних завдань з метою формування проектувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи; розроблено та впроваджено в освітній процес закладів вищої освіти

дисципліну вільного вибору студентів «Теорія та методика моделювання сучасного уроку в початковій школі».

Ключові слова: професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи, модель підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти, педагогічні умови реалізації моделі підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти, критерії та рівні сформованості проектувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів.

ANNOTATION

Nesterenko M. M. Preparation of future teachers for modeling of a lesson under conditions of variability of the primary education. – The qualification scientific work on the rights of the manuscript.

Thesis for a candidate degree in pedagogical sciences, specialty 13.00.04 – «Theory and methodology of professional education». – Berdiansk State Pedagogical University, Berdiansk, 2019.

The content of the summary

In the thesis

for the first time: theoretically grounded, developed and experimentally tested the model of professional training of future teachers for modeling the lesson under conditions of variability of the primary education, which consists of theoretical, practical-professional, productive-evaluative blocks, is realized through the creation of pedagogical conditions (organization of subject-subjective interaction of participants in the educational process; the teacher's orientation on the introduction of context-based learning technology; activation of reflexive position of future teachers of the primary school); ensures the formation of design-modeling competence of students and provides for the implementation of appropriate resource provision (content, forms, methods of training); the essence of the concept «professional training of future teachers for

modeling of a lesson under conditions of variability of the primary education» is determined;

the concept «design-modeling competence of future teachers of the primary school» *is specified*;

the content (didactic, methodological and technological components) of the future teachers' training for modeling the lesson under conditions of variability of the primary education *is improved*;

ideas of axiological, person-oriented, competence-based and creative approaches to the professional training of future primary school teachers as well as features of the formation of design-modeling competencies among students *acquired further development*.

Theoretical study of the problem of modeling the lesson allows to suggest that it constantly undergoes changes in its content, structure, methodology as a result of reforming school education and the evolution of pedagogical thought. The development of primary education at the present stage introduces fundamentally new requirements for the professional training of future teachers, since there are challenges related to their awareness of the importance of pedagogical modeling and mastering its algorithm.

The essence of the process of modeling of the lesson is considered as a consistent interconnected activity on its planning, choice of resource support, designing a model and reflection of the implementation of the pedagogical plan, which requires the formation of appropriate competence of students.

It was investigated that the functioning of primary education in conditions of variability first, provides younger students with an opportunity to study in institutions of different types according to an individual development strategy; and secondly, creates a field for teachers for pedagogical creativity in the free choice of the optimal educational program, textbooks, manuals and workbooks; thirdly, it provides the comfort of the educational process for students because of the use of modern educational technologies by the teacher in the lesson, taking into account the individual psychological characteristics of children, the use of various types of control and evaluation activities of their progress.

Three interrelated components of the content of the training of future teachers for modeling of the lesson under conditions of variability of the primary education: didactic, methodical and technological are outlined. Thus, the didactic provides for the formation of a system of general pedagogical knowledge for students in the organization of educational process in primary school, ideas about the peculiarities of structuring lessons of different types, the ability to act in different professional situations in accordance with scientific approaches and principles. The methodological component is aimed at developing the ability of future teachers to model and conduct a lesson based on subject specificity. The technological component contributes to the ability of students to model a lesson under conditions of variability of the primary education with the use of modern educational technologies, to carry out reflection, self-development and self-improvement.

It is theoretically substantiated that the guideline and the result of the professional training of future teachers for lesson modeling in the context of the variability of primary education is a certain level of development of their design-modeling competence. The determining factor in this process is the development of students' pedagogical thinking, which is characterized by efficiency (quick adoption of optimal methodological decisions from the known ones or their search), flexibility (separation from the usual stereotypes of professional activity), creativity (creative experimentation, innovation), predictability (consideration of opportunities and prediction of results).

The ascertaining stage of experimental research has shown that future primary school teachers are generally focused on the chosen profession, but they are not sufficiently aware of the need to master the theoretical and practical foundations of pedagogical modeling. A sufficient level of awareness of students in the variety of modern educational technologies that they are trying to implement has been noted, but the ability to model and conduct lessons in the context of the variability of primary education is poorly developed in them; future teachers do not always pay attention to reflective activity, to modern forms of self-development and self-improvement.

In the thesis the model of professional training of future teachers for lesson modeling in the context of variability of the primary education is developed, which

includes theoretical, practical-professional, productive and evaluative blocks and provides for an indicative result – a certain (high, medium or low) level of formation among students of design-modeling competencies as an important component of methodological competence, provides productive work of a teacher in modeling modern lesson. The scientific and theoretical basis of the model is axiological, personality-oriented, competence-based and creative approaches that are aimed at training a successful primary school teacher who is able to plan and select optimal methods of transformative activity, predict and evaluate the rationality of the implementation of a pedagogical plan, develop students, their talents and abilities, competences and end-to-end skills in accordance with age, individual psycho-physiological features, needs and requirements, implement humanistic values and ideas of child-centrism, independently choose appropriate strategies and educational technologies, create original programs.

The pedagogical conditions of realization of the model of professional training of future teachers for modeling of a lesson under conditions of variability of the primary education are revealed, characterized and experimentally checked, namely: organization of subject-subjective interaction of participants in the educational process, teacher's orientation on the introduction of context-based learning technology, activation of the reflexive position future teachers of primary school.

The peculiarities of implementation of the model of professional training of future teachers for modeling the lesson under conditions of variability of the primary education are presented and a check of its effectiveness is made. The sequence of the stages of this process is planned and ensured: propaedeutic, educational-active and adaptive-reflexive.

The propaedeutic stage of training future teachers for lesson modeling in the context of the variability of primary education is associated with the formation of their motivational and axiological component of design-modeling competence, characterized by the presence of sustained interest in the profession, the desire to work in the chosen specialty, awareness of the characteristics of modern primary education under conditions of its variability and own role in this process, the focus on the active use of pedagogical modeling in professional activities. This process begins with the study of

such disciplines as «Introduction to the specialty» and «Didactics», the content of which is updated in accordance with the program of experimental education.

The purpose of the second educational phase of the experiment is the formation in the future primary school teachers of the cognitive-operational component of design-modeling competence, namely the ability to simulate the lesson (plan, choose resource support, construct the model), and implement micro-teaching, taking into account the subject specificity. For this purpose, during theoretical and practical training in higher educational institutions the resources of such educational disciplines as «Methodology of teaching mathematics in primary school», «Methodology of teaching computer science in primary school», the disciplines of free choice by students «The theory and practice of modeling a modern lesson in primary school» are used. The tasks of students' research work and the program of production (internship) practice have also been updated. Among the organizational forms of vocational training of future primary school teachers, in addition to the traditional ones, lectures of contextual type (lecture-press conference, lecture-visualization, lecture-provocation, lecture in a pair (binary)) are used; interactive teaching methods (brainstorming, discussion, business game, etc.) are used.

Adaptive-reflexive stage of the professional training of future teachers to modeling the lesson in conditions of variability of the primary education, which was implemented, mainly during the production (internship) practice, envisaged the formation of productive-creative component of design-modeling competence, which influences the development of students' ability to model and to conduct a lesson on the basis of the use of modern educational technologies, to realize the reflection of the implementation of the own pedagogical ideas, to engage in self-development and self-improvement.

At all stages of experimental learning, a specially developed system of quasi-professional tasks was introduced, which is represented by three groups (didactic, methodological and technological).

Didactic quasi-professional tasks were proposed to students with the goal of understanding by them pedagogical modeling as a personally meaningful process for

future professional activity and forming the basis of its holistic vision.

Methodical quasi-professional tasks are implemented in the educational process to form students' ability to plan, to make a choice of resource provision, and to design a lesson model, taking into account subject specificity, in conditions of variability of the primary education.

Technological quasi-professional tasks are aimed at developing the ability of students to conduct and analyze a lesson (a system of lessons) based on the introduction of modern educational technologies in conditions of variability of the primary education, promotion of self-development and self-improvement.

The inclusion of the system of quasi-professional tasks in the content of experimental training allowed future teachers to accumulate experience in modeling lessons in the conditions of variability of the primary education, which ensured the formation of their design-modeling competence as an important component of the methodological competence.

Determining the effectiveness of the model of future teachers training for modeling lessons under conditions of variability of the primary education was carried out with the help of continuous monitoring at all stages of the study.

An analysis of the results of the formative stage of pedagogical experiment showed that the professional training of future primary school teachers for lesson modeling under conditions of variability of the primary education has undergone significant changes. Thus, the number of students of a high level increased by 13,95% in the experimental group, while in the control group the difference was only 2,3%. The low level indicators in the experimental group decreased by 22,09%, and in the control group only by 9,77%.

The practical significance of the results of the study is that the educational-methodical complexes on disciplines «Introduction to the specialty», «Didactics», «Methodology of teaching mathematics in primary school», «Methodology of teaching computer science in primary school» were improved, in particular, the system of quasi-professional tasks is offered with the purpose of forming design-modeling competence of future teachers of primary school; the discipline of free choice of students «Theory

and methodology of modeling of a modern lesson in primary school» was developed and implemented in educational process of institutions of higher education.

Key words: the training of future primary school teachers, the model of future teachers' training for modeling the lesson under conditions of variability of the primary education, the pedagogical conditions for implementing the model of future teachers' training for modeling the lesson under conditions of variability of the primary education, the criteria and the levels of formation of the design-modeling competence of future teachers.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті в наукових фахових виданнях України

1. Нестеренко М. М. Проблема розвитку теорії уроку в контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи: історичний аспект. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Бердянськ, 2016. Вип. 2. С. 150–157.

2. Нестеренко М. М. Професійна підготовка майбутніх учителів до моделювання уроку в початковій школі: сутність і структура. *Молодь і ринок*. 2017. № 6. С. 152–156.

3. Коваль Л., Попова О., Нестеренко М. Дидактико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до моделювання сучасного уроку в початковій школі. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Бердянськ, 2018. Вип. 3. С. 85–94.

4. Нестеренко М. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в контексті варіативності початкової освіти. *Гірська школа українських Карпат* : наукове фахове видання з педагогічних наук. Івано-Франківськ, 2018. № 19. С. 148–151.

5. Нестеренко М. Моделювальна компетентність як орієнтир і результат підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Херсон, 2019. Випуск LXXXVI. С. 465–469.

Статті в наукових іноземних виданнях

6. Nesterenko M. M. Development of Modern Primary Education in Variativity Conditions. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Budapest, 2018. VI (71), Issue 173. P. 33–36.

Матеріали науково-практичних конференцій, тези доповідей

7. Нестеренко М. М. Креативний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи. *Педагогічні ідеї Софії Русової у контексті сучасної*

освіти : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., присвяченої 160-річчю від дня народження С. Ф. Русової, Чернігів, 18–19 лют. 2016 р. Чернігів, 2016. С. 108–110.

8. Нестеренко М. М. Аксіологічний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи до моделювання сучасного уроку. *Наукова дискусія : питання педагогіки та психології* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., Київ, 2–3 груд. 2016 р. Київ, 2016. С. 100–103.

9. Нестеренко М. М. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи до моделювання сучасного уроку в початковій школі. *Становлення і розвиток педагогіки* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., Івано-Франківськ, 23–24 груд. 2016 р. Херсон, 2016. С. 96–98.

10. Нестеренко М. М. Сутність педагогічного мислення майбутнього вчителя в структурі його професійної підготовки до моделювання уроку в початковій школі. *Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку* : матеріали I всеукр. наук.-практ.інтернет-конф., Бердянськ, 20–21 квіт. 2017 р. Бердянськ, 2017. С. 123–125.

11. Нестеренко М. М. Сутність поняття «моделювання уроку» в контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі* : матеріали III міжнар. конгресу, Одеса, 18–21 трав. 2017 р. Одеса, 2017. С. 96–98.

12. Нестеренко М. М. Феномен готовності майбутніх учителів початкової школи до моделювання уроку в системі їх професійної підготовки. *Підготовка майбутніх педагогів у контексті стандартизації початкової освіти* : матеріали всеукр. наук.-практ. онлайн-конф., Бердянськ, 14 верес. 2017 р. Бердянськ, 2017. С. 101–103.

13. Нестеренко М. М. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до моделювання уроків: досвід освітніх систем зарубіжних країн. *Теорія і практика освіти в сучасному світі* : матеріали IV міжнар. наук.-практ. конф., Дніпро, 30–31 берез. 2018 р. Херсон, 2018. С. 62–66.

14. Нестеренко М. М. Варіативність початкової освіти як наукова проблема. *Літні наукові підсумки 2018 року* : тези доповідей VIII міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., Дніпро, 19 черв. 2018 р. Дніпро, 2018. С. 43–49.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	19
РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО МОДЕЛЮВАННЯ УРОКУ В УМОВАХ ВАРІАТИВНОСТІ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ.....	26
1.1. Розвиток проблеми моделювання уроку в контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.....	26
1.2. Варіативність як ознака сучасної початкової освіти.....	39
1.3. Актуальність професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти в психолого-педагогічній літературі.....	48
Висновки до розділу 1.....	61
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО МОДЕЛЮВАННЯ УРОКУ В УМОВАХ ВАРІАТИВНОСТІ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ.....	64
2.1. Проектувально-моделювальна компетентність як орієнтир і результат професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти.....	64
2.2. Стан професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти.....	74
2.3. Модель професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти.....	89
Висновки до розділу 2.....	110
РОЗДІЛ 3. ПРОЦЕС І РЕЗУЛЬТАТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ.....	113
3.1. Реалізація моделі професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти.....	113
3.2. Динаміка сформованості проектувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи.....	154
Висновки до розділу 3.....	176
ВИСНОВКИ.....	179
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	183
ДОДАТКИ.....	220

ВСТУП

Актуальність теми. Сучасна початкова освіта орієнтована на зміни в концептуальних підходах до її функціонування, цілях, змісті, засобах і результатах. У педагогічному досвіді дотепер урок розглядався вчителем з позиції, як навчати молодших школярів. Натомість у Концепції Нової української школи (2017) [150] основна увага зосереджена на проблемі, як організувати діяльність здобувачів початкової освіти на уроці для досягнення ними особистісних результатів, розвитку талантів і здібностей, компетентностей і наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб.

Упровадження нової парадигми освіти вимагає від майбутніх учителів початкової школи готовності орієнтуватися не лише в типових педагогічних ситуаціях, а й організувати діяльність в умовах вибору доцільної методичної системи, програми, альтернативних підручників, робочих зошитів; здатності реалізовувати принципи педагогіки партнерства в навчальній взаємодії з учнями, що актуалізує потребу цілеспрямованого формування в студентів проектувально-моделювальної компетентності.

Концептуальні положення щодо вдосконалення та подальшого розвитку вищої педагогічної освіти закладено в сучасних нормативних документах, зокрема Законах України «Про освіту» (2017) [291], «Про вищу освіту» (2014) [287], Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013) [290], Педагогічній Конституції Європи (2013) [270], Концепції розвитку педагогічної освіти (2018) [151], Концепції Нової української школи (2017) [150], проекті «Фінська підтримка реформи української школи» (2018) [289] тощо.

Проблему професійної підготовки майбутніх учителів різноаспектно розкрито в наукових дослідженнях, а саме: методологічні основи сучасної філософії освіти (В. Андрущенко, О. Базалук, В. Кремень, А. Кузьмінський, В. Луговий, В. Лутай, В. Огнев'юк та ін.); теоретико-практичні засади вдосконалення освітнього процесу в умовах європейського вектору розвитку

вищої школи (К. Баханов, І. Богданов, І. Глазкова, Н. Гузій, О. Гуренко, О. Дубасенюк, В. Жигір, Н. Кічук, О. Кривильова, Л. Лісіна, О. Матвієнко, М. Марусинець, Л. Петухова, О. Романишина, С. Сисоєва, О. Співаковський, О. Отич, В. Ушмарова та ін.), формування педагогічного мислення в майбутніх учителів (О. Акімова, В. Бондар, Л. Джелілова, Т. Дяк, А. Зубрик, С. Карпенчук, К. Костюченко, Ю. Кулюткін, Н. Малій, О. Митник, Г. Сухобська та ін.).

Теоретичне осмислення проблеми дослідження неможливе без вивчення наукових праць, присвячених становленню уроку як основної організаційної форми навчання (Ю. Бабанський, М. Данилов, Б. Єсипов, Л. Занков, С. Іванов, М. Казанський, І. Казанцев, І. Лернер, Д. Лордкіпанідзе, М. Махмутов, Т. Назарова, І. Огородников, В. Онищук, М. Скаткін, В. Сластьонін, В. Сухомлинський та ін.).

У сфері педагогічних досліджень чимало напрацювань учених присвячено модернізації уроку в початковій школі (Н. Бібик, М. Богданович, І. Большакова, Н. Будна, Л. Варзацька, М. Вашуленко, О. Вашуленко, І. Веремійчик, М. Захарійчук, Н. Коваль, Л. Кочина, Г. Лищенко, С. Логачевська, Л. Масол, Н. Морзе, В. Науменко, О. Онопрієнко, К. Пономарьова, О. Савченко, О. Саган, С. Скворцова, В. Тименко, О. Хорошковська та ін.).

Сутність функціонування початкової освіти в умовах її варіативності розкрито в наукових доробках О. Антонової, Я. Гасвець, К. Гнезділової, О. Дубасенюк, В. Кизенка, О. Казанічер, В. Ковальчук, В. Мартиненко, М. Матішак, Т. Мієр, М. Овчиннікової, З. Онишківа, О. Онопрієнко, К. Пономарьової, О. Савченко, Л. Хоружої, А. Цимбалару, О. Ярової та ін.

Різні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання сучасного уроку в початковій школі висвітлено в працях таких науковців: Н. Бахмат, О. Бігич, О. Біда, Л. Бірюк, В. Бондар, О. Будник, Т. Водолазська, Н. Глузман, О. Комар, Л. Коваль, А. Коломієць, О. Коханко, А. Крамаренко, Л. Красюк, О. Ліннік, С. Литвиненко, О. Матвієнко, С. Мартиненко, М. Марусинець, О. Морєва, О. Мірошніченко, О. Митник, І. Нагрибельна,

М. Оліяр, І. Осадченко, Л. Петухова, Л. Пермінова, Р. Пріма, Т. Пушкарьова, О. Савченко, С. Стрілець, Н. Теличко, І. Упатова, З. Шевців, О. Ярова та ін.

Проте проблема професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти не була предметом окремого дослідження.

Аналіз нормативно-правових документів, наукових джерел і педагогічного досвіду в контексті досліджуваної проблеми засвідчив, що нерозв'язаними залишаються суперечності між:

- реформуванням системи початкової освіти та низькою активністю випускників закладів вищої освіти щодо забезпечення цього процесу на практиці;
- упровадженням оновленого змісту початкової освіти й значними труднощами майбутніх педагогів у моделюванні уроку;
- потребою в підготовці майбутніх учителів, здатних моделювати урок в сучасній початковій школі, зважаючи на її варіативний характер і браком спеціальних наукових досліджень, які б системно розкривали всі ракурси цієї проблеми з урахуванням змін, передбачених Концепцією Нової української школи.

Отже, науково-практичні потреби в розв'язанні виявлених суперечностей, актуальність порушеної проблеми та недостатня її розробленість зумовили вибір теми дисертації **«Підготовка майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти»**.

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.), номер 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 дослідження – професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи в закладах вищої освіти.

Предмет дослідження – формування проєктувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати, розробити й експериментально перевірити модель професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти.

Відповідно до мети визначено **завдання дослідження**:

1. На основі аналізу наукової літератури розкрити сутність проблеми моделювання уроку в контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

2. Розглянути особливості професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти.

3. Розробити модель професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти й виявити педагогічні умови її реалізації.

4. Визначити критерії, показники та рівні сформованості проєктувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

5. Експериментально перевірити ефективність моделі професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти.

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

теоретичні: аналіз наукової літератури з метою з'ясування стану та перспектив досліджуваної проблеми; синтез, узагальнення, порівняння, абстрагування й конкретизація – для усвідомлення сутності особливостей професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти; моделювання – для розробки моделі професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти;

емпіричні: діагностичні (анкетування, бесіда) – для визначення рівнів сформованості проєктувально-моделювальної компетентності в студентів; педагогічний експеримент – для перевірки ефективності моделі професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти; статистичні методи – для кількісного та якісного аналізу результатів педагогічного експерименту та встановлення наукової достовірності отриманих результатів дослідження.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

вперше: теоретично обґрунтовано, розроблено й експериментально перевірено модель професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти, яка складається з теоретичного, практично-професійного, результативно-оцінного блоків, реалізується завдяки створенню педагогічних умов (організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу; орієнтація викладача на впровадження технології контекстного навчання; активізація рефлексивної позиції майбутніх учителів початкової школи); забезпечує сформованість у студентів проєктувально-моделювальної компетентності та передбачає впровадження відповідного ресурсного забезпечення (зміст, форми, методи навчання); визначено сутність поняття «професійна підготовка майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти»;

уточнено поняття «проєктувально-моделювальна компетентність майбутніх учителів початкової школи»;

удосконалено зміст (дидактичний, методичний та технологічний складники) професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти;

подальшого розвитку набули ідеї впровадження аксіологічного, особистісно зорієнтованого, компетентнісного та креативного підходів у професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи; особливості формування в студентів проєктувально-моделювальної компетентності.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що вдосконалено навчально-методичні комплекси з дисциплін «Вступ до спеціальності», «Дидактика», «Методика навчання математики в початковій школі», «Методика навчання інформатики в початковій школі», зокрема запропоновано систему квазіпрофесійних завдань з метою формування проектувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи; розроблено та впроваджено в освітній процес ЗВО дисципліну вільного вибору студентів «Теорія та методика моделювання сучасного уроку в початковій школі».

Матеріали дослідження впроваджено в освітній процес Бердянського державного педагогічного університету (довідка № 57–28/451 від 03.05.2019 р.), Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (довідка № 55–н від 21.03.2019 р.), Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (довідка № 01–23/58 від 25.04.2019 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження оприлюднено й обговорено на науково-практичних конференціях: *міжнародних*: «Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті педагогічних ідей Фрідріха Фребеля» (Херсон, 2014), «Модернізація педагогічної освіти: виклики XXI століття» (Київ, 2016), «Педагогічні ідеї Софії Русової у контексті сучасної освіти» (Чернігів, 2016), «Проблеми фахової підготовки вчителя початкової школи в контексті становлення Нової української школи» (Київ, 2016), «Наукова дискусія: питання педагогіки та психології» (Київ, 2016), «Становлення і розвиток педагогіки» (Івано-Франківськ, 2016), «Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі» (Одеса, 2017), «Теорія і практика освіти в сучасному світі» (Дніпро, 2018), «Літні наукові підсумки 2018 року» (Дніпро, 2018), «Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology» (Budapest, Hungary, 2018); *всеукраїнських*: «Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку» (Бердянськ, 2017), першій і другій Всеукраїнських конференціях з міжнародною участю «Підготовка майбутніх педагогів у контексті стандартизації початкової освіти» (Бердянськ, 2017, 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 14 публікаціях автора (13 одноосібні), з них: 5 статей у наукових фахових виданнях України з психолого-педагогічних наук, 1 стаття в зарубіжному науковому виданні, 8 тез доповідей у матеріалах конференцій.

Особистий внесок автора. У спільній публікації з Л. Коваль, О. Поповою [136] розроблено авторську систему квазіпрофесійних завдань, які забезпечують формування проєктувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаної літератури (391 джерело), додатків. Загальний обсяг дисертаційної роботи становить 249 сторінок, із них – 182 сторінки основного тексту. Робота містить 17 таблиць, 7 рисунків. Додатки розміщено на 19 сторінках.

РОЗДІЛ 1

НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО МОДЕЛЮВАННЯ УРОКУ В УМОВАХ ВАРІАТИВНОСТІ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

1.1 Розвиток проблеми моделювання уроку в контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи

Для визначення сутності базового поняття «підготовка майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти», перш за все, необхідно розкрити значення дефініцій «моделювання», «модель уроку», «професійна підготовка майбутніх учителів до педагогічного моделювання», які є підґрунтям усвідомлення актуальності досліджуваної теми.

Як свідчать наукові розвідки Л. Фрідмана, дефініція «моделювання» запозичена з технічної термінології в другій половині ХХ ст., тому що поступове усвідомлення системності педагогічних процесів потребувало їх візуалізованої демонстрації. Логічно, що моделювання, тобто створення зразка предмета або майбутнього виробу, було спроектовано в галузь гуманітарних наук і стало вживатися в педагогіці. Це дозволяло уникнути занадто громіздких описів, де схематичне зображення допомагало більш переконливо довести мету, зв'язки та результат основної ідеї наукової проблеми [362].

Загальне визначення поняття «моделювання» подано в працях філософів (І. Фролов [363], В. Штофф [380], Г. Щедровицький [381] та ін.) як «імітування реальної системи (уявне чи матеріальне) шляхом створення спеціальних аналогів (моделей), у яких відображаються та зберігаються принципи її організації й функціонування» [363, с. 20].

На думку педагогів і психологів (О. Дахін [81], Л. Калапуша [119], Є. Лодатко [184], В. Моляко [221], А. Семенова [322], О. Троценко [353], В. Ясвін [384] та ін.), здійснити моделювання, простежити за розвитком подій можна лише за допомогою моделі, що формалізує процеси або проблеми, які

вивчаються, встановлює їх взаємозв'язки та причини виникнення; уможлиблює усвідомлення складного, невидимого та незрозумілого, дозволяє зробити будь-який, навіть дуже складний об'єкт, доступним для ретельного та всебічного вивчення [119].

Так, В. Моляко вбачає психологічний аспект моделювання в тому, що воно дає змогу узагальнювати багатовимірні та багатофакторні процеси та схематично зображувати їх [221].

О. Дахін переконує, що моделювання забезпечує цілісність, повноту та можливість застосування відомих педагогічних явищ в умовах невизначеності [81]. На думку А. Семенової, цей процес репрезентує чіткий зв'язок елементів та формує уявлення про те, як ефективно змінити педагогічну реальність [322].

Сенс моделювання, як переконує В. Ясвін, полягає в здатності отримати інформацію про явища, що відбуваються (або відбуватимуться) в оригіналі, шляхом перенесення на нього певних знань, отриманих раніше при вивченні властивостей відповідної моделі [384].

На думку О. Троценко, за допомогою моделювання створюється майбутня модель освітнього процесу чи його окремого фрагменту, де вчитель як суб'єкт виражає свої погляди, переконання й уподобання щодо педагогічної реальності, формує власну стратегію професійної діяльності [353].

Отже, моделювання забезпечує реалізацію вмінь педагога аналізувати, планувати, прогнозувати, конструювати, оскільки засноване на здатності мислення встановлювати аналогії при абстрактному порівнянні різних об'єктів. З цього випливає, що підґрунтям для моделювання уроку є здатність учителя створювати конкретну модель, тобто певну конструкцію, «взірець конкретного об'єкта», «фрагмент дійсності», «формально-логічну побудову аналогу оригіналу» [362; 363; 380; 381].

Розглянемо детальніше трактування поняття «модель уроку», яке розкрито в наукових працях Н. Бібік [21], Л. Коваль [131], Л. Масол [208], В. Онищука [255],

О. Савченко [314], С. Скворцової [329], З. Слєпкань [334], Т. Чернецької [374] та ін.

Одним із перших вітчизняних учених В. Онищук вводить у науковий обіг термін «модель уроку» як «детально розроблений план, який передбачає послідовність дій у свідомості педагога» [255, с. 99].

Моделлю уроку З. Слєпкань вважає його конспект, свого роду сценарій, який відбиває основні етапи діяльності вчителя та сплановані, очікувані види роботи учнів. При цьому, на думку вченої, важливо правильно сформулювати дидактичну мету, визначити тип уроку та його структуру, відібрати зміст навчального матеріалу, доцільні методи та прийоми, організаційні форми, засоби навчання [334].

Узагальнюючи думки науковців, відзначаємо, що створення вчителем моделі уроку ототожнювалося з написанням його плану-конспекту. Лише з часом вчені дійшли іншої думки. Зокрема, як доводить Л. Масол, створення моделі уроку є полем для реалізації творчих можливостей для вчителя й учнів, а не «еталонним» сценарієм, який буде безпосередньо втілюватися за будь-яких умов. Розмежовуючи моделі-схеми та моделі-образи уроку, вчена зазначає, що вони не просто компактно концентрують необхідну інформацію, а дають змогу, по-перше, виокремити цілісну ідею уроку; по-друге, зафіксувати складну єдність суттєвих властивостей і зв'язків; по-третє, окреслити контури педагогічної взаємодії, характерної для педагогіки співробітництва [208].

Урок є завжди змодельованим результатом ще нездійсненого плану, що спочатку знаходиться у свідомості педагога, а потім обов'язково має бути реалізованим під час навчально-пізнавальної взаємодії з учнями, як зазначає Л. Коваль [131].

Т. Чернецька вважає модель уроку підсумком творчих дій учителя за схемою «мета – процес – результат», що включає планування власної педагогічної й учнівської діяльності з урахуванням вимог та потреб часу, здатність добирати навчально-методичний супровід, інноваційні технології тощо [374].

Отже, під час створення вчителем моделі сучасного уроку головна увага має бути зосереджена на співвіднесенні змісту, прийомів, засобів, форм і технологій, організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії для досягнення програмних результатів навчання молодших школярів, затверджених Державним стандартом початкової освіти.

Теоретичне осмислення процесу моделювання уроку неможливе також без дослідження еволюції розвитку цієї проблеми як організаційної форми навчання.

Перші спроби обґрунтувати зміст, методи навчання; роздуми щодо визначення природи потреби людини в знаннях, механізмів процесу сприйняття та пізнання навколишнього середовища зустрічаються в трактатах давньогрецьких та давньоримських філософів (Демокрит, Сократ, Платон, Арістотель, Квінтіліан). Праці мислителів епохи Відродження (Ф. Бекон, К. Гельвецій, Дж. Локк, Ж. Руссо та ін.) поширили серед громадськості думку про системне та цілеспрямоване навчання й виховання, певною мірою розкрили зміст, соціальне значення освіти, її цілі та цінності.

Довгий час у середньовічному суспільстві переважало індивідуальне й індивідуально-групове навчання за сімейним типом, коли вчитель займався з однією дитиною або кількома різного віку. Загалом таку просвітницьку діяльність доцільно вважати позитивним явищем, однак недоліками була незначна кількість дітей, які мали можливість здобути освіту та відсутність спеціальної підготовки педагога.

Пізніше, коли з розвитком промисловості, торгівлі почав зростати попит на освічених людей, стали поширюватися авторські колективні форми навчання (белль-ланкастерська система, дальтон-план, бригадно-лабораторна форма організації навчання), які згодом виявилися неефективними.

Загальновідомо, що теоретичне обґрунтування класно-урочної системи навчання, витоки якої йдуть ще з братських шкіл таких міст, як Луцьк, Острог, Львів, зробив у XVII ст. Я. Коменський, започаткувавши дослідження проблеми теорії уроку. У цей час відомі педагоги-просвітителі (А. Дістервег, М. Корф, Й. Песталоцці, К. Ушинський та ін.) розробляли ключові принципи та методи

навчання, дидактичні цілі уроку, визначали основи ефективної організації освітнього процесу в школі. Зокрема, ще в XIX столітті А. Дістервег обґрунтував у педагогічній науці принципи послідовності та науковості у викладанні нового навчального матеріалу, заклав основи міжпредметної інтеграції й розвивального навчання, звернув увагу вчителів на доцільність підвищення інтересу школярів до оволодіння новими знаннями, наголосив на необхідності якісної підготовки учнів [90].

Вітчизняний учений К. Ушинський вважав, що вчителеві слід проводити уроки з постійним складом учнів, за сталим розкладом, поєднувати фронтальні та індивідуальні види роботи на уроці, зміст якого має підпорядковуватися меті й носити виховний характер. К. Ушинський наголошував на важливості різноманітності видів навчальної діяльності учнів і методів їх навчання в початковій школі, серед яких особливої уваги надавав самостійній роботі. Не менш важливими, на думку вченого, був рівень підготовки вчителя, його морально-вольові якості, психолого-педагогічна культура [358].

Видатний український педагог, методист, організатор народної освіти М. Корф обстоював ідею загальної обов'язкової початкової освіти, для функціонування якої створив перші підручники для учнів «Наш друг» і «Рідне слово», а згодом і методичні рекомендації для вчителів. Класно-урочна система організації навчання в цих школах укріплювалася та вдосконалювалася. Визначним для діяльності М. Корфа стала його увага до професійної педагогічної освіти: він одним із перших почав організовувати систематичні вчительські з'їзди для обговорення умов існування школи та удосконалення майстерності педагогів [286].

Політичні перетрубації на території України на початку XX сторіччя спричинили значні зміни в системі народної освіти: навчання стало обов'язковим і безкоштовним, розпочалося формування апарату управління цією галуззю. Важливо відзначити, що в цей час урок було на державному рівні документально затверджено основною формою навчальної роботи в школі з постійною групою учнів і чітким розкладом занять [283]. У зв'язку з цим для підготовки майбутніх

учителів початкових класів у 20-х роках ХХ століття активно почали відкриватися трирічні педагогічні курси (пізніше перейменовані в технікуми).

З часом вітчизняну початкову школу було перетворено на репродуктивно-орієнтовану систему, для якої характерні уніфіковані засоби, форми й методи навчання, а завдання вчителя полягало у вихованні колективізму, трудової самовідданості учнів, а не вдосконалення їх індивідуальних творчих здібностей, стимулювання ініціативності та підготовка до дорослого життя.

З активним розвитком педагогічних досліджень (М. Данилов [80], Б. Єсіпов [102], Л. Занков [105], С. Іванов [111], І. Казанцев [118], Д. Лордкіпанідзе [189], І. Огородніков [250] та ін.) у 50–70-х роках науковцями було започатковано інший аспект вивчення проблеми уроку, що в подальшому стало теоретичним і практичним підґрунтям для усвідомлення сутності процесу його моделювання. Так, досліджувалися типи уроків та важливість їх взаємозв'язку в системі навчального процесу, було виокремлено комбінований урок як провідний у початковій школі. М. Данилов запропонував ідею «уроку-клітинки», згідно з якою передбачався обов'язковий зв'язок нового матеріалу з тим, що був засвоєний учнями раніше [80].

Важливість поєднання навчання та розвитку молодших школярів на уроці обґрунтовував у своїх працях Л. Занков. Він стверджував, що ця організаційна форма буде ефективною за умов своєї гнучкої структури, різноманітного змісту, спрямованості вчителя на усвідомлення учнями теоретичних знань, організації навчання на високому рівні складності та в швидкому темпі [105].

Разом з поширенням концепції розвивального навчання як основи педагогічного моделювання, що сприяло вдосконаленню уроку, активізувалися психологічні дослідження цілої плеяди науковців: Л. Божович [32], Л. Виготського [58], П. Гальперіна [63], В. Давидова [79], Д. Ельконіна [382], Г. Костюка [153], А. Леонт'єва [178], Н. Менчинської [212], С. Рубінштейна [301], Н. Талізінної [346]. Їхні пошуки, зокрема були спрямовані на вивчення зони найближчого розвитку дитини (Л. Виготський) та внутрішніх протиріч, які виступають рушійною силою цього процесу (Г. Костюк); дослідження впливу

провідної діяльності школяра на його інтелектуальний та творчий розвиток (О. Леонт'єв); вивчення процесів мислення (С. Рубінштейн), поетапного формування розумових дій учнів (П. Гальперін, Н. Талізін); обґрунтування умов і закономірностей інтелектуального розвитку учнів (Н. Менчинська); визначення механізму мотивації навчальної діяльності учнів (Л. Божович).

Так, ідея Л. Виготського про взаємозв'язок навчання та розвитку учнів стимулювала появу принципово нової точки зору науково-педагогічної спільноти на зміст і методику проведення ефективного уроку. Визначною була теорія психолога про зони найближчого розвитку дитини – особливий стан її психіки, коли під час самостійного виконання певних завдань вона відчуває труднощі й звертається за допомогою до вчителя, що стимулює психічну та інтелектуальну сферу учнів. Це психологічне вчення стало основою системи розвивального навчання молодших школярів [58].

У теорії формування розумових дій П. Гальперіна та Н. Талізіні виокремлено послідовні етапи, за якими відбувається цілеспрямований розвиток учнів на уроці: попереднє ознайомлення з метою навчальної діяльності та її умовами; складання схеми орієнтовної основи дій; формування матеріальної діяльності; етап зовнішньої мови; етап внутрішньої мови; етап інтеріоризації дії. Урахування положень означеної теорії в практиці роботи школи дозволило вчителю ефективно керувати процесом навчання молодших школярів під час уроків і швидко досягати позитивних результатів [63; 346].

Для розв'язання теоретичних засад проблеми моделювання уроку в початковій школі звертаємо увагу на праці Н. Менчинської щодо врахування психологічних особливостей учнів на уроках математики з метою підвищення їх якості. Вчена робить висновок, що цьому процесу сприяють евристичні, творчі завдання на уроці, адже вони передбачають активність мислення учнів, здійснення пошукової діяльності (перенесення знайомих способів мислительних дій у нові, незнайомі умови), а не отримання знань у готовому вигляді [212].

Стрімкий розвиток наукових досліджень, суспільна думка посилювали вимоги до підготовки вчителів початкових класів, яку з 1956 р. було

започатковано в системі вищої педагогічної освіти. Проте, на новоутворених факультетах бракувало відповідного кадрового забезпечення, оскільки викладачі, зазвичай, не мали досвіду роботи в початковій школі; було обмаль кандидатів наук і доцентів. З метою подолання цієї суперечності розширювався прийом до аспірантури, викладачам надавали творчі відпустки для написання дисертацій, а кадровий склад кафедр поповнювався вчителями-практиками.

Наступним позитивним явищем щодо розвитку проблеми моделювання уроку в контексті професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи визначаємо вплив новаторського педагогічного руху (70–80-ті роки ХХ ст.).

Для студентів педагогічних закладів було видано навчальний посібник (автор В. Онищук), де висвітлювалися особливості проведення уроку, які становили наукову основу сучасного педагогічного моделювання. Принциповим дидактичним нововведенням ученого стало, по-перше, визначення триєдиної мети уроку – навчальної, розвивальної та виховної, що забезпечувало системне, гармонійне, цілісне формування особистості школяра; а, по-друге, прогнозування результатів, виважений вибір змісту й методів навчання [255].

Першим підручником для майбутніх учителів початкових класів була «Дидактика» (автори М. Казанський, Т. Назарова), у якому зосереджено увагу на підготовці студентів до організації уроку. Автори наголошували на важливості поєднання навчальних і виховних завдань, їх диференціації з опорою на особистий досвід дітей. Це, як стверджують учені, забезпечує цілісність уроку: організаційну (оптимальний розподіл часу на кожен з його етапів), логічну (визначений зміст, який послідовно має ускладнюватися) та психологічну (залучення інтелектуальних, емоційних та вольових зусиль учнів до роботи на уроці) [117].

Новою на той час стала ідея Ю. Бабанського про оптимізацію викладання (діяльність педагога) та навчання (діяльність учнів), зокрема узгодженість виділених завдань уроку з його змістом, відповідне структурування, свідомий вибір педагогом раціональних методів і засобів для розв'язання освітніх завдань, активне впровадження диференційованого та індивідуального підходів, створення

сприятливих навчально-матеріальних, морально-психологічних та інших умов для навчання [10].

Теоретичні та практичні пошуки вчених (І. Лернер [179], М. Махмутов [211], М. Скаткін [326], О. Савченко [304]), присвячені активізації пізнавальної діяльності учнів на уроці, створенню ситуації інтелектуального ускладнення, стимулювання пізнавальних потреб, самостійної пошукової діяльності, творчому засвоєнню знань і способів дій, розвитку особистості школяра, становили основу формування теорії та методики проблемного навчання, а разом з тим заклали нові підходи до проведення уроку.

Паралельно з педагогічними дослідженнями розвивального навчання В. Давидов і Д. Ельконін проводили психологічні експерименти щодо забезпечення інтелектуального й творчого розвитку молодших школярів на уроці. Так, науковцями було доведено ефективність використання різноманітних нестандартних типів уроку (урок-дискусія, урок-екскурсія, заняття в бібліотеці тощо) [79; 105; 382].

Українська вчена О. Савченко вивчала питання вдосконалення уроку з позиції розвитку пізнавальної самостійності молодших школярів. Найбільш ефективними засобами організації такої діяльності нею було обґрунтовано систему пізнавальних задач, евристичну бесіду, самостійну роботу на етапі ознайомлення з новим матеріалом, творчі завдання на розвиток уяви учнів [304].

В. Сухомлинський одним із перших довів важливість реалізації ідей високогуманної та демократичної концепції в початковій школі, яку він уважав осередком культури, де відбувається проектування людини як неповторної особистості. Найвищою цінністю в його вченні виступають не високі навчальні досягнення, а людська гідність кожного учня [345]. Послідовником В. Сухомлинського був Ш. Амонашвілі, який активно розробляв і впроваджував принципи дитиноцентрованої педагогіки. Кожен урок, на його думку, повинен бути продуманим як «подарунок дітям», кожен акт комунікації молодшого школяра зі своїм учителем має вселяти в нього радість і оптимізм [9].

Учитель-новатор С. Лисенкова реалізовувала в практиці початкової школи методику випереджального навчання на уроці, сутність якої полягала в засвоєнні навчального матеріалу в швидкому темпі при обов'язковому повторенні раніше вивченого. Характерним для цієї системи було налагодження зворотного зв'язку вчителя з учнями шляхом міркування вголос і коментованої роботи над завданнями, активне використання опорних схем для попередження помилок і закріплення матеріалу [192].

Ідеєю С. Логачевської було ефективне застосування диференційованого навчання на уроці в початковій школі відповідно до ступеня складності та самостійності завдань, урахуваючи індивідуальні особливості учнів і використовуючи методику визначення рівня їх готовності до засвоєння навчального матеріалу [185].

Отже, аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що результат упровадження в практику новаторської педагогіки мав у подальшому значний вплив на обґрунтування теоретичних засад проблеми моделювання сучасного уроку.

Проблема моделювання уроку набула актуальності з розвитком педагогічної думки в 90-х роках ХХ ст. – початку ХХІ ст. Зокрема, О. Савченко зазначала, що «... у центрі уваги вчителя під час створення й проведення уроку є організація продуктивної освітньої діяльності учнів у взаємозв'язку навчального, розвивального й мотиваційного компонентів, утвердження гуманних взаємовідносин у класі, активне використання різних форм співробітництва (групова діяльність, ігрові форми, ситуації успіху) та розвиток у молодших школярів уміння вчитися» [314, с. 10].

Згодом учена задекларувала перехід від об'єкт-суб'єктної до суб'єкт-суб'єктної парадигми в початковій школі. Тому, вчитель мав забезпечувати під час уроку дитиноцентровану навчальну взаємодію, розвиток особистості учнів, формування їх предметних і ключових компетентностей. О. Савченко зазначає, що оновлення змісту й методики уроку слід здійснювати на засадах компетентнісного та особистісно зорієнтованого підходів, адже компетентності й

компетенції мають бути особистісним надбанням кожного учня. Під процесом моделювання уроку науковець убачає покрокову діяльність вчителя: правильно визначити цілі уроку, його зміст, здійснити аналіз можливостей підручника для реалізації мети й завдань уроку, оптимально вибрати методи, прийоми, форми організації навчальної діяльності, передбачити способи зворотного зв'язку, контролю оцінювання навчальних досягнень, підведення підсумків [307].

Проблему моделювання уроку досліджено й іншими сучасними науковцями-методистами (Н. Бібік, Л. Масол, Л. Коваль, О. Комар, С. Скворцова, О. Онопрієнко, К. Пономарьова та ін.). Так, Л. Коваль і С. Скворцовою запропоновано наступну послідовність процесу моделювання компетентнісно зорієнтованого уроку математики із застосуванням сучасних технологій: по-перше, стимулювання та мотивація навчально-пізнавальної діяльності учнів (складання плану роботи, обговорення шляхів досягнення мети); по-друге, актуалізація опорних знань (виконання вправ, які є необхідними для відкриття нових знань, фіксація утруднення); по-третє, вивчення нового матеріалу (постановка утруднення, відкриття нового знання, первинне закріплення (засвоєння) знань); по-четверте, формування вмінь, навичок і способів дій (застосування нового навчального матеріалу в відомих та нових умовах, а також на творчому рівні) та контроль, корекція та оцінювання, що передбачає аналіз запланованого, усвідомлення шляхів досягнення мети, переживання ситуації успіху [130].

Під час використання інтерактивних навчальних технологій у моделюванні уроку О. Комар звертає увагу майбутніх учителів початкової школи на особливості постановки проблемних і дискусійних питань, підбору інтерактивних вправ (фронтальних, ігрових, кооперативних тощо) до кожного етапу; важливість організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії молодших школярів [143].

На сучасному етапі розвиток початкової освіти спрямовується на реалізацію ідей Концепції Нової української школи, згідно з якою вчитель виступає дизайнером оптимальних умов освітнього середовища, що мають забезпечити

розвиток дитячих талантив і здібностей. Для цього передбачено декілька сучасних дієвих інструментів, які варто реалізовувати під час моделювання уроку:

- по-перше, інтеграція змісту, що дозволяє встановлювати зв'язок між дисциплінами та спиратися на знання та навички з кількох предметних областей;
- по-друге, організація максимально природної для молодших школярів ігрової освітньої діяльності, яка водночас має забезпечувати набуття ними нових умінь і навичок;
- по-третє, сучасна мотивація на виконання учнями кожного виду роботи у вигляді не абстрактних словесних установок, а власного прикладу, практично зорієнтованих завдань, обов'язковою умовою яких є близький дитині життєвий контекст;
- по-четверте, робота зі стратегіями розвитку критичного мислення здобувачів початкової освіти.

Варто зазначити, що рівноправною з уроком формою організації освітнього процесу в початковій школі стає заняття, яке не має чітко визначених часових норм і відповідної структури, де учні мають можливість вільно рухатися в приміщенні класу та поза ним, без обмежень з боку вчителя за власним бажанням використовувати ресурси навчальних осередків [244].

Актуальність проблеми моделювання сучасного уроку вимагає відповідної підготовки майбутніх вчителів початкової школи в закладах вищої освіти, що є предметом досліджень учених: Н. Бахмат [16], О. Березюк [17], О. Власенко [52], Л. Красюк [161], О. Морєвої [222], Н. Остапенко [262], А. Семенова [322], О. Столяренко [340], О. Троценко [353] та ін.

Цілком логічно, що якісно підготувати майбутнього вчителя початкової школи до педагогічного моделювання, на думку Л. Красюк, можна лише тоді, коли в закладі вищої освіти будуть створені умови, максимально наближені до майбутньої професійної діяльності, зокрема активно впроваджуватиметься метод моделювання педагогічних ситуацій [161].

За переконанням О. Власенко, професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи з надмірно теоретизованого освітнього процесу слід

перебудувати на практико-орієнтований з використанням навчально-тренувального моделювання студентами, що є дієвим засобом активізації їх ключових мисленнєвих операцій (синтез, аналіз, узагальнення, перенесення знань у нові умови) [52].

Детально досліджуючи процес професійної підготовки майбутніх учителів до педагогічного моделювання, О. Березюк звертає особливу увагу на його послідовність. На першому, підготовчому етапі, як вважає дослідниця, в центрі уваги має бути засвоєння студентами спеціальних теоретичних знань, на основі яких здійснюється моделювання найпростіших педагогічних ситуацій репродуктивного типу (наприклад, проведіть в уявному класі математичний або словниковий диктант, оголосіть домашнє завдання тощо). На другому, тренувальному етапі, відпрацьовується моделювання більш складних педагогічних елементів (наприклад, змоделюйте мікроурок, мікробесіду, розробіть календарний план на семестр). На третьому, поведінковому етапі, відбувається творче, самостійне моделювання студентами (як-от, змоделюйте та проведіть фрагмент уроку, змоделюйте складну педагогічну ситуацію). Дослідниця переконує, що таке поступове залучення майбутніх педагогів як суб'єктів освітньої діяльності до самостійного педагогічного моделювання позитивно впливає на розвиток їх професійної майстерності [17].

Як зазначає Н. Бахмат, підготовка майбутніх учителів початкової школи до педагогічного моделювання в умовах уявного шкільного процесу є особливо значущою для формування їхньої компетентності, оскільки надає можливість закріпити та перевірити дієвість дидактико-методичних знань, сформувати вміння організувати освітній процес в умовах продуктивної взаємодії його суб'єктів [16].

Отже, проведений аналіз наукових робіт з проблеми моделювання уроку в контексті професійної підготовки майбутніх учителів дозволяє зробити висновок, що для забезпечення виконання вимог до створення уроку в сучасній початковій школі, які сформувалися під впливом фундаментальних науково-педагогічних теорій, студентам слід здійснювати моделювання уроку. Це дозволяє їм уявляти

та аналізувати компоненти функціонування освітньої системи у взаємозв'язку та успішно забезпечувати досягнення учнями індивідуальних особистісних результатів. Тому, існує нагальна потреба у внесенні відповідних змін до системи вищої педагогічної освіти, а саме до процесу професійної підготовки сучасного, кваліфікованого, творчого вчителя, який уміє моделювати та реалізовувати якісні уроки в умовах варіативності початкової освіти.

1.2. Сучасна початкова освіта в умовах варіативності

Соціокультурні трансформації українського суспільства та перебудова освіти спрямовані на підготовку молодшого школяра до життя, що потребує розвитку його здібностей, формування ключових компетентностей і наскрізних умінь. Початкова школа першою стала об'єктом оновлення на засадах дитиноцентризму, партнерства, врахування життєвих потреб дітей. Одним із стратегічних пріоритетів сучасної реформи є доступність якісної початкової освіти, що реалізується в модернізації її змісту, створенні нового Державного стандарту та якісно іншого навчально-методичного забезпечення, організації комфортного освітнього простору, активному впровадженні сучасних навчальних технологій. Тому чинні нормативно-правові документи, а саме Закон України «Про освіту» (2017) [291], Концепція Нової української школи (2017) [150], Державний стандарт початкової освіти (2018) [86] засвідчують право сучасної початкової школи на функціонування в умовах варіативності.

Так, у Законі України «Про освіту» варіативність визначено одним із засадничих принципів державної політики, який передбачає можливість вибору освітніх закладів, засобів навчання та виховання, диференціацію та індивідуалізацію, що загалом сприяють формуванню особистості учня; забезпечено умови для самовизначення та самоактуалізації дітей і молоді, рівноправного доступу їх до освіти, що створює надійне підґрунтя для самостійного оволодіння знаннями протягом життя та здатність застосовувати їх у практичній діяльності [291].

У Концепції Нової української школи сутність варіативності охарактеризована як створення умов для вибору всіма учасниками освітнього процесу. Зокрема, учні мають право визначати своє робоче місце, яке може змінюватися впродовж дня; приймати самостійні рішення, усвідомлюючи при цьому їх наслідки [150].

Остаточно ідею варіативності закріплено в Державному стандарті початкової освіти (2018), в якому передбачено існування двох різних навчальних програм (автори Олександра Савченко та Роман Шиян). Головним механізмом реалізації варіативності в документі визнається педагогіка партнерства, для якої характерним є подолання інертності мислення, перехід на якісно новий рівень побудови взаємовідносин між учасниками освітнього процесу [86].

Отже, аналіз нормативних документів свідчить про те, що сучасна початкова школа функціонує в умовах варіативності, яка відкриває учням доступ до якісної освіти, їх батькам – свободу вибору освітнього закладу з певними програмами та умовами функціонування відповідно до індивідуальних можливостей та інтересів дітей, а педагогам – простір для професійної творчості.

Поняття «варіативність» тлумачиться в наукових джерелах як:

- «наявність варіацій, можливість варіювання» або «видозміна, яка реалізується через варіанти» [113];

- «наявність видозмін у мові та мовленні, викликаних різними умовами вживання мовних одиниць, а також відмінністю в належності мовців до соціального чи територіального середовища» [59, с. 96];

- «механізм реалізації принципу індивідуалізації, який надає учням вибір різноманітних повноцінних, якісних, специфічних і привабливих варіантів освітніх траєкторій» [69, с. 48–49].

Сутність принципу варіативності в освіті різноаспектно розглядається в педагогічних дослідженнях О. Антонової [8], С. Вітвицької [293], К. Гнезділової [44], О. Дубасенюк [294], В. Кизенка [126], В. Ковальчук [137], М. Матішак [210], Л. Хоружої [367] та ін.

Так, Л. Хоружа розкриває поняття варіативності, протиставляючи його інваріантності, причому в процесі розвитку особистості учня друга є фундаментом для першої. Вчена вважає варіативність позитивною стратегією реформування освіти, в основі якої є можливість застосування педагогом різних технологій, що забезпечують процеси його самовдосконалення й самореалізації, визнаючи пріоритетними загальнолюдські цінності, етичні норми поведінки. Це спонукає педагога до активного впровадження наявних і самостійного пошуку нових освітніх ресурсів [367].

Розглядаючи сутність педагогічної діяльності як динамічної системи взаємодії суб'єктів освітнього процесу, О. Дубасенюк «варіативність» (реалізація тенденції до зміни досягнутого для його доцільного покращення та вдосконалення) протиставляє «нормативності» (збереження всього корисного, що набуто в освітній діяльності) [294].

У функціонуванні педагогічних систем варіативність визнається В. Ковальчук як унікальність, своєрідність в умовах конкретного освітнього закладу, де створюються можливості для формування і розвитку повноцінної гармонійно розвиненої особистості, існування розвивального середовища відповідно до регіональних потреб [137].

Взаємозв'язок варіативності з індивідуалізацією навчання, що реалізується в виборі форм і методів навчально-пізнавальної діяльності здобувачів, забезпечує можливість створення їх певної освітньої траєкторії відповідно до природних задатків, обдарованостей і потреб [8].

Варіативний компонент змісту освіти В. Кизенко вважає основним для реалізації особистісно-орієнтованого підходу, який визначає в конкретному закладі спрямованість на задоволення пізнавальних потреб особистості з різним ступенем мотивації, інтересами, швидкістю сприйняття навчального матеріалу тощо. Таким чином, варіативність забезпечує підвищення рівня навчальних досягнень учнів [126].

Проблемам розвитку початкової освіти в умовах варіативності присвячені праці Н. Бібік [23], Я. Гаєвець [61], О. Казанічер [116], Л. Коваль [131],

В. Мартиненко [205], М. Матішак [210], Т. Мієр [214], М. Овчиннікової [247], З. Онишківа [256], О. Онопрієнко [258], К. Пономарьової [282], О. Савченко [318], С. Скворцової [330], Л. Хоружої [367], А. Цимбалару [372], О. Ярової [385] тощо. Зокрема, О. Савченко акцентує увагу на використанні авторських програм, альтернативних підручників з різними методичними підходами до реалізації змістових ліній, існуванні декількох посібників і робочих зошитів до одного навчального предмета, що дозволяє зробити уроки більш динамічними, цікавими щодо змісту навчального матеріалу [318]. Дотримання принципу варіативності, на думку вченої, за умови впровадження компетентісно орієнтованого підходу, передбачає спеціальну навчальну взаємодію в межах конкретного класу, що постійно модернізується з метою досягнення розвивального впливу на молодших школярів, формування в них навичок читання, письма, умінь спілкуватися, оволодіння цифровим мисленням тощо [43].

Досліджуючи діяльність учителя початкової школи в закладах загальної середньої освіти сільської місцевості, З. Онишків стверджує, що варіативність залежить від особливостей проведення кожного уроку й організації освітнього процесу загалом. Учений виділяє такі типи закладів I ступеня: початкова школа, де навчання в кожному класі проводить окремий учитель; малочисельна початкова школа, в якій поєднуються класи малої наповненості або класи-комплекти; освітній комплекс «початкова школа – дитячий садок», «школа – родина», у якій спостерігається мала наповнюваність класів тощо [256].

Зв'язок варіативності з диференційованим навчанням спробувала встановити М. Матішак, вважаючи їх демократичними принципами перебудови сучасної вітчизняної початкової освіти, які полягають у виборі організаційних форм освітньої діяльності учнів-першокласників [210].

Серед дидактичних засад організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів Т. Мієр називає інтеграцію, яка характеризується варіативним представленням змісту й усвідомленням різних способів її здійснення в результаті інтеріоризації соціального досвіду на основі пізнання фундаментальних освітніх об'єктів [214].

Важливою якістю сучасної початкової школи, як вважає Л. Коваль, є технологічна варіативність в організації освітньої діяльності молодших школярів. Адже щоб кожен урок дав учневі особисте надбання у вигляді компетенцій, важливо ефективно використовувати можливості сучасних навчальних технологій, серед яких учена виділяє такі: технологія співпраці вчителя та учнів, технологія формування загальнонавчальних умінь і навичок молодших школярів, технологія організації навчальної проектної діяльності; технологія поетапного засвоєння учнями навчального матеріалу, а також ігрова технологія. Крім того, упровадження технологічного підходу, на думку Л. Коваль, передбачає таке проектування освітнього процесу, яке базується на можливості вибору кожним учнем змісту діяльності відповідно до мотивації, власних уподобань, здібностей для досягнення ситуації успіху [131].

Поняття «варіативної компетентності вчителя початкової школи» вводить у науковий обіг С. Скворцова, трактуючи її як готовність працювати за будь-яким навчально-методичним комплектом; здатність обирати з-поміж них найбільш ефективний для досягнення цілей і завдань навчання певного предмета, визначених Державним стандартом початкової освіти та відповідною навчальною програмою [330].

Осучаснення початкової школи, на думку А. Цимбалару, відбувається за рахунок проектування освітнього простору в межах певної організаційної форми навчання (урок, екскурсія, індивідуальне заняття) – соціокультурної навчальної ситуації, під час якої можливий вибір взаємодії з урахуванням варіативності індивідуально-психологічних особливостей молодших школярів, а саме домінуючого каналу сприйняття інформації (аудіального, візуального або кінестетичного); провідного стилю освітньої діяльності (натуралістичний, музично-ритмічний, вербально-лінгвістичний, логіко-математичний, моторно-рухливий); комфортного типу спілкування (інтровертний, екстравертний) тощо [372].

Особливого значення в межах створення комфортного освітнього простору початкової школи А. Цимбалару надає варіативному підходу до розташування

меблів у класі, що уможливить роботу учнів за бажанням самотійно або в парі, сидячи або стоячи, а також віч-на-віч із учителем, а педагогам – урахувати стан кожної дитини (втомленість, поганий настрій чи самопочуття), зберігати її увагу та працездатність за рахунок зміни пози, виду й об'єктів взаємодії, оновлення складу груп, у тому числі й кількісного [371].

Важливим аспектом варіативності початкової освіти в сучасних школах Європи, який встановила О. Ярова, є упровадження альтернативних програм і моделей навчання; розвиток спеціалізації закладів та їх автономії; збагачення переліку загальнонаціональних освітніх цілей регіональними та локальним (вміння жити та працювати у громаді, демонструвати дбайливе ставлення до села/міста, у якому проживає учень/учениця, займати громадянську позицію тощо) [385].

У контексті нашого дослідження важливо з'ясувати можливості моделювання уроків в умовах варіативності початкової освіти. Цю проблему розкрито в працях Н. Бібік [24], Н. Листопад [43] В. Мартиненко [205], О. Онопрієнко [259], К. Пономарьової [282], О. Савченко [315], А. Цимбалару [372] та ін.

Стрижнем моделювання окремого уроку та їх системи на засадах принципу варіативності, на думку О. Савченко, має бути взаємоузгодження мети й очікуваного результату. Разом з тим, слід визначати укрупнений результат навчання (компетентність), який не може бути досягнутий протягом декількох уроків. Компетентність формується та розвивається впродовж тривалого часу, тому треба орієнтуватися в послідовності цілей вивчення предмета, спираючись на Державний стандарт початкової освіти та навчальну програму, де вказані орієнтовні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки молодших школярів до кожної змістової лінії [315].

Розглядаючи варіативність форм організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів на уроках української мови, К. Пономарьова акцентує увагу на моделюванні та проведенні нестандартних занять: урок-дослідження, урок-казка, урок-екскурсія, урок-змагання, урок-презентація

проекту, урок розвитку мовленнєво-творчих здібностей тощо. На її думку, це активізує молодших школярів до передбачення ризиків, прийняття рішень у нетипових ситуаціях; підтримує інтерес до навчання, спонукає до ініціативи, сприяє формуванню навичок взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу. Все це забезпечує розвиток особистості, яка має достатній рівень культури, володіє знанням основ наук, здатна креативно мислити, проявляти ініціативу, творчо вирішувати життєві завдання тощо [282].

Варіативність структури уроку з інтегрованого курсу «Я досліджую світ», як переконує Н. Бібік, має вирізнятися динамічністю, гнучкістю, наявністю можливості швидкого реагування вчителя в різних навчальних ситуаціях. Моделювання таких занять передбачає нетрафаретне співвідношення фронтальних, групових та індивідуальних форм роботи, завдяки чому молодші школярі засвоюють навчальний матеріал у динаміці від раніше вивченого до нового [24].

Під час моделювання вчителем уроку літературного читання в початковій школі, зазначає В. Мартиненко, потрібно враховувати обов'язковий компонент (навчальний матеріал, передбачений програмою) та творчість педагога, в основі якої є варіативність створення навчальних ситуацій відповідно до індивідуально-психологічних особливостей учнів, а також імпровізація як реакція на читацькі враження дітей. Сутність творчого моделювання уроку літературного читання полягає в тому, щоб відповідно до специфіки тексту твору добирати доцільні методи та прийоми його засвоєння (спілкування з текстом, книжкою, автором твору; творче читання, розв'язання творчих завдань; евристичний, дослідницький методи), спрямовані на розвиток творчої уяви, емоційно-почуттєвої сфери учнів [205].

Принцип варіативності, на думку О. Онопрієнко, має активно застосовуватися вчителем початкової школи під час контрольної-оцінювальної діяльності. Дослідниця виділяє такі її види: кількісно-критеріальна (знання, уміння та навички), індивідуальна (персональний облік реальних досягнень кожного учня), змістова (безбальне оцінювання), рейтингова (компенсаторний

засіб безоціночного контролю) та формувальна (систематичне відстежування індивідуального прогресу школярів у процесі навчання). Варіативність вибору вчителем засобів контролю залежить від прогнозованої моделі уроку та відповідних критеріїв, окреслених у Державному стандарті початкової освіти. Результат контрольної-оцінювальної діяльності вчителя в системі уроків стимулює здобувачів початкової освіти до високих навчальних досягнень; дозволяє проектувати власний освітній маршрут; сприяє створенню позитивного мікроклімату, ситуацій успіху, емоційного задоволення; залучає учнів до застосування рефлексивних умінь (самоаналіз, самоконтроль, самооцінювання, самокорекція); орієнтує на розвиток наскрізних умінь і особистісних якостей [259].

Для того, щоб забезпечити організацію освітнього простору сучасної початкової школи в умовах її варіативності, що відповідає викликам сьогодення, необхідна відповідна підготовка майбутнього вчителя. Цю проблему частково розкрито в дослідженнях В. Желанової [103], Л. Коваль [135], С. Мартиненко [206], М. Овчинникової [247], Р. Пріми [285] тощо.

Варіативний характер початкової школи, як вважає Л. Коваль, зумовлює принципово нові вимоги до підготовки майбутніх фахівців, оскільки постають завдання, пов'язані з формуванням у студентів основ професійної компетентності, де пріоритетним є здатність моделювати уроки в умовах варіативної організації освітнього процесу на основі застосування різних навчальних технологій [135].

Досліджуючи підготовку майбутніх учителів початкової школи до діагностичної діяльності, С. Мартиненко стверджує, що саме цей процес має бути покладено в основу організації варіативності (вивчення індивідуальних особливостей і навчальних можливостей учнів, встановлення їх пізнавальних потреб та інтересів, визначення перспектив особистісного розвитку) [206].

На думку Р. Пріми, бажаного результату (здатності ефективно працювати в умовах варіативності) можна досягти за рахунок збільшення уваги до формування професійної мобільності майбутніх учителів початкової школи, адже суспільство зацікавлене в такому фахівцеві, який уміє думати самостійно, розв'язувати

різноманітні проблеми, здобувати нові знання та творчо їх застосовувати. Учена розуміє професійну мобільність як внутрішній потенціал особистості, що лежить в основі гнучкої орієнтації та швидкого реагування в умовах варіативності початкової освіти; детермінує професійну активність, суб'єктність, творче ставлення до педагогічної діяльності й особистісного розвитку, що суттєво впливає на ефективність розв'язання фахових проблем [285].

За концепцією В. Желанової, сформувати здатність майбутніх учителів до організації освітнього процесу в умовах варіативності початкової освіти можливо за умови впровадження рефлексивно-контекстного підходу в закладах вищої освіти, який передбачає моделювання предметного та соціального змісту майбутньої професійної діяльності в якому відбувається трансформація навчальної діяльності студентів у професійну [103].

Підготовка майбутніх учителів початкової школи до варіативної організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів на уроках математики розглянуто в дослідженні М. Овчинникової. Авторка переконливо доводить, що така робота буде результативною за умови організації спеціальної освітньої діяльності студентів, коли ними активно відпрацьовуються навички моделювання відповідних уроків на практичних заняттях та під час виробничої практики [247].

Вивчення проблеми функціонування початкової освіти в умовах варіативності дозволяє зробити висновок, що цей процес передбачає можливість навчання здобувачів у закладах різного типу, оновлення змісту (впровадження нестандартних занять, вибір взаємодії з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей молодших школярів, а саме домінуючого каналу сприйняття інформації; провідного стилю освітньої діяльності; використання авторських програм, альтернативних підручників, посібників і робочих зошитів); активне застосування сучасних навчальних технологій. Крім того, варіативність застосовується вчителем початкової школи під час контрольно-оцінювальної діяльності, що сприяє створенню позитивного мікроклімату, ситуацій успіху, емоційного задоволення; орієнтує на розвиток особистісних якостей учнів,

залучає їх до розвитку рефлексивних умінь (самоаналіз, самоконтроль, самооцінювання, самокорекція).

Отже, щоб забезпечити формування здатності майбутніх учителів моделювати урок в умовах варіативності початкової освіти, необхідно внести зміни до змісту їх професійної підготовки в закладах вищої освіти.

1.3. Актуальність професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти в психолого-педагогічній літературі

Пріоритетом державної політики в сфері освіти є орієнтація на демократичні цінності, розвиток інноваційного мислення особистості, тому оновлення системи вищої освіти, зокрема й професійної підготовки майбутніх учителів передбачає внесення суттєвих змін до змісту, форм, методів, засобів, технологій організації освітнього процесу студентів з орієнтацією на функціонування початкової школи в умовах її варіативності, що відображено в Законах України «Про освіту» (2017) [291], «Про вищу освіту» (2014) [287], Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013) [291], Стратегії сталого розвитку «Україна – 2020» (2015) [292], Педагогічній Конституції Європи (2013) [2708], Концепції розвитку педагогічної освіти (2018) [151], Концепції Нової української школи (2017) [150].

Безпосередньо проблема професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти у педагогічній теорії висвітлюється в таких аспектах:

1) загальнодидактична складова змісту освіти студентів (О. Бігіч [26], В. Бондар [34], Н. Воскресенська [57], П. Гусак [76], І. Колеснікова [140], О. Коржуєв [152], О. Коханко [156], Н. Максименко [196], Л. Пермінова [272], В. Попков [152], О. Савченко [307], І. Шапошнікова [376] та ін.);

2) методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до моделювання уроку з урахуванням предметної специфіки (Н. Бібік [259],

О. Біда [27], М. Богданович [31], М. Вашуленко [213], Л. Коваль [131], Л. Кочина [157], О. Онопрієнко [259], О. Савченко [309], С. Скворцова [330] та ін.);

3) підготовка майбутніх учителів початкової школи до використання в професійній діяльності потенціалу сучасних навчальних технологій (Н. Глузман [68], Л. Коваль [134], А. Коломієць [141], О. Комар [142], О. Мірошниченко [216], О. Митник [219], О. Овчарук [246], Л. Петухова [268], О. Пометун [281], О. Снігур [335], О. Суховірський [343], О. Шиман [378] та ін.). Розглянемо детальніше кожен з них.

Перші дисертаційні дослідження (В. Бондар [34], П. Гусак [76], І. Колеснікова [140], І. Шапошнікова [376] та ін.), присвячено вдосконаленню дидактичної складової змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Модульно-рейтингова технологія дидактичної підготовки майбутніх учителів початкової школи, розроблена В. Бондарем, охоплює всі складові їх розвитку: теоретичну, практичну, а також індивідуально-особистісну. На думку вченого, студенти мають засвоїти загальнодидактичні закони та принципи, знання щодо сутності освітнього процесу початкової школи, структуру й особливості різних типів уроків; оволодіти вміннями визначати мету уроку, добирати відповідні методи навчання молодших школярів [34]. Практична діяльність зі створення уроку, як переконує В. Бондар, є більш результативною за умови використання спеціальної таблиці-матриці, яка є основою для побудови розгорнутого плану-конспекту. Таблиця-матриця відображає етапи уроку, рівні засвоєння учнями знань та основні компоненти освітнього процесу, що розгортаються у вигляді навчальних ситуацій [35].

Ефективність вивчення майбутніми вчителями дидактики початкової школи на засадах системного підходу експериментально довів П. Гусак. У своєму дослідженні вчений звернув особливу увагу на засвоєння студентами теорії навчання, що є надійним підґрунтям для формування в них уміння співвідносити

свою й учнівську діяльність на уроці залежно від варіативності його структури [76].

Важливість профільної спрямованості курсу дидактики в змісті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи відстоює в своєму дисертаційному дослідженні І. Шапошнікова, оскільки засвоєння студентами основних компонентів теорії навчання обов'язково має спиратися на врахування особливостей навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів. Такі умови забезпечують якість формування комплексних умінь проектувати урок (конструювати окремі клітинки уроку та моделювати їхню сукупність у вигляді плану) [376].

Загальнодидактичну підготовку майбутніх учителів початкової школи в закладах вищої освіти, як доводить І. Колеснікова, слід спрямовувати на формування в них умінь добирати методи навчання молодших школярів відповідно до етапів уроку та здійснювати в такій послідовності: базова (засвоєння теорії); варіативна (вироблення навичок доцільного вибору методів навчання); прикладна (інтеграція дидактичних і методичних знань, їх апробація на практиці) [140].

Ефективність взаємозв'язку дидактичного та методичного складників у професійній підготовці майбутніх вчителів початкової школи досліджено в науковій школі В. Бондаря. Так, Н. Максименко визначено, що реалізація міжпредметної інтеграції суттєво впливає на формування в студентів умінь планувати урок. Крім того, дослідниця звертає увагу на необхідність взаємоузгодженості діяльності викладачів дидактики та фахових методик початкового навчання в закладах вищої освіти для усунення дублювання матеріалу та розробки єдиної програми [196].

З позиції розвитку ідеї поєднання дидактичного та методичного складників професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, Н. Воскресенською розглянуто процес формування в них інтегрованих дидактико-методичних умінь створювати моделі уроків з урахуванням специфіки навчального предмета, його

мети та завдань, виховної й навчальної функцій в умовах, максимально наближених до конкретної педагогічної реальності [57].

У своїй науковій роботі О. Коханко досліджено та обґрунтовано зміст і структуру формування в майбутніх учителів початкової школи під час дидактико-методичної підготовки комплексних знань і умінь проектування уроку (в якому одним зі складників є моделювання) на засадах матрично-модульної технології навчання. На думку автора, – це інтегрована система локальних знань і вмінь щодо створення уроку та його реалізації в умовах початкової школи, формування яких реалізується в чотири послідовні етапи: дидактичний (оволодіння технологією дидактично правильного проектування уроку з окремих методик початкового навчання на засадах матрично-модульного підходу); методичний (здатність наповнювати дидактичну модель уроку специфічними для кожного навчального предмета прийомами, формами, методами) та інтеграційний (синтез дидактичних та методичних знань і вмінь проектування уроку в систему та розвиток умінь практично втілювати створені на матричній основі проекти уроків у реальних умовах шкільного навчання) [156].

Підвищення якості дидактичної підготовки майбутніх учителів початкової школи, як зазначає Л. Пермінова, забезпечується реалізацією комплексу психолого-педагогічних умов, що включають: психологічну підтримку кожного студента; його спрямованість на майбутнє; інтеграцію теоретичної та практичної підготовки; оптимальний вибір організаційних форм навчання, зокрема оптимізацію самостійної навчальної роботи. Це забезпечує ефективне оперування дидактичними знаннями та їх застосування в професійній діяльності; утворює тісний зв'язок теорії з практикою, розвиває нестандартний стиль педагогічного мислення, рефлексивні навички тощо [273].

Отже, аналіз зазначених вище наукових досліджень дозволяє стверджувати, що для якісної професійної підготовки майбутнього вчителя до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти необхідні, по-перше, загальнодидактичні знання законів, принципів, основних категорій, сутності освітнього процесу, змісту, структури, можливих форм і методів його організації

та, по-друге, дидактико-методичні вміння проектувати уроки в початковій школі; по-третє, розвинена здатність до рефлексивної діяльності.

Підкреслимо, що поняття «проектування уроку», «моделювання уроку» й «конструювання уроку» в проаналізованих працях тривалий час уживалися як синонімічні, тож учені активно користувалися терміном «проектування» в контексті створення окремого уроку та тільки останнім часом їх стали розмежовувати.

Незважаючи на те, що дослідники реалізовували ідею профільної спрямованості дидактики, яку навіть було виокремлено в навчальну дисципліну змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, бракувало якісних підручників і навчальних посібників. Першою науковою працею, яка повністю відповідала вимогам до методичного забезпечення цього курсу, була «Дидактика початкової школи» О. Савченко [307] – підручник, побудований на засадах гуманізму, дитиноцентризму, ідеях особистісно орієнтованого підходу до навчання молодших школярів. У ньому вченою висвітлено стратегії оновлення уроку на основі впровадження педагогіки співробітництва, що передбачає, по-перше, залучення молодших школярів до спільного визначення цілей і завдань уроку; по-друге, здатність учителя організувати навчальний діалог з учнями; по-третє, створювати ситуації вільного вибору ними навчального завдання, що сприяє формуванню адекватної самооцінки та наполегливості [308].

Розглянемо методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до моделювання уроку з урахуванням предметної специфіки, які розкрито в наукових працях М. Богдановича [31], Н. Будної [31], Н. Глузман [68], Л. Коваль [132], О. Комаєв [142], Л. Кочиної [157], Г. Лищенко [31], С. Логачевської [185], О. Онопрієнко [328], С. Скворцової [331] та ін. (методика навчання математики); Л. Варзацької [42], М. Вашуленка [213], О. Вашуленко [46], І. Гудзик [72], М. Захарійчук [105], В. Науменко [228], К. Пономарьової [282], О. Савченко [317], О. Хорошковської [366] та ін. (методика української мови та літературного читання); Н. Бібік [22], О. Біди [27] та ін. (методика навчання природознавства); І. Веремійчика [49], В. Тищенко [350]

(трудове навчання); Л. Масол [208], Е. Печерської [276] (мистецтво); Н. Морзе [224], О. Саган [321] (інформатика) тощо. Практичні рекомендації з організації нового типу взаємодії суб'єктів освітнього процесу на уроках в початковій школі містяться в публікаціях Л. Булахової [39], Г. Жук [39], О. Васильєвої [45], В. Волошанюк [54], Т. Гуцалюк [78], Л. Діхтяренко [88], В. Єгупової [100], В. Курило [172], Т. Кучер [173], С. Логачевської [186] та ін.

Особливості планування уроку математики комбінованого типу викладено в навчальному посібнику для майбутніх учителів початкової школи М. Богдановича. Його методика будується на врахуванні етапів процесу навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів, а саме: актуалізація знань та вмінь, пояснення нового матеріалу, закріплення вивченого, вправління, самостійна робота. Особливу увагу автор звертає на приклади роботи педагога й учнів над новим матеріалом, зокрема з розв'язування задач, нумерації цілих невід'ємних чисел, операцій додавання та віднімання, множення й ділення [31].

Натомість Л. Кочиною представлено інший підхід у структуруванні комбінованого уроку математики в початковій школі – блочний. На її думку, доцільніше планувати урок, ураховуючи інтеграцію різних змістових ліній (блоків) навчальної дисципліни: питання нумерації, арифметичні дії над числами; геометричний, алгебраїчний, задачний матеріал; величини. Як переконує вчена, кожен блок має власну логіку вивчення, методику викладання, систему вправ та послідовність, що потребує постановки специфічної навчальної мети для досягнення загального результату уроку [157].

Лінгвометодичні засади моделювання уроку в початковій школі презентовано в наукових доробках Л. Варзацької [42], М. Вашуленка [213], О. Вашуленко [46], І. Гудзик [72], М. Захарійчук [105], В. Мартиненко [205], В. Науменко [228], К. Пономарьової [282], О. Савченко [305], О. Хорошковської [366] та ін.

Так, структурування уроків читання в початковій школі, на думку М. Вашуленка, має здійснюватися відповідно до таких особливостей: період навчання (добукварний, букварний, післябукварний тощо), дидактична мета

(ознайомлення з новим твором чи узагальнення вивченого), контингент учнів (у першому класі переважає ігрова діяльність, у 2–4 класах – робота з творами). Оскільки в цілому провідною є робота над текстом, як стверджує вчений, то виробленню в молодших школярів навички свідомого читання має підпорядковуватися весь урок (читання, перечитування й бесіда за змістом тексту, залучення дітей до діалогу, групової, творчої роботи та ін.) [213].

Традиційно, уроки літературного читання, які передбачають первинне ознайомлення учнів з жанровими особливостями тих чи інших текстів (казки, оповідання, вірші, байки), як переконує О. Савченко, мають іншу структуру: під час визначення мети та завдань учитель сконцентровує увагу на практичному засвоєнні учнями нового літературознавчого поняття та підпорядковує цьому провідні методи та прийоми роботи над змістом твору того чи іншого жанру. Дещо іншу побудову мають уроки так званого «жанрового маркування»: урок-казка, урок-мандрівка, урок-драматизація та ін., оскільки слід ураховувати такі загальні вимоги: 1) провідний метод і особливості змісту навчального матеріалу; 2) обсяг і оригінальність додаткової інформації; 3) можливості використання відповідного обладнання; 4) місце цього уроку в системі інших; 5) прогнозування способів оцінювання результатів досягнень учнів [305].

У процесі планування уроку літературного читання, на думку О. Мартиненко, майбутній учитель початкової школи має узгоджувати мету й прогнозовані результати уроку; визначати, які літературознавчі поняття (уявлення) будуть потрібні учням, які спостереження над жанровими особливостями того чи іншого твору варто зробити в процесі аналізу, які прийоми виявляться найбільш доцільними, які види читання, роботи з розвитку мовлення доцільно застосувати. Отже, всі часткові завдання уроку слід підпорядковувати реалізації основної мети, в чому й полягає складність моделювання уроку [205].

У структурі інтегрованого уроку мови й мовлення Л. Варзацька виділяє три етапи: 1) формування задуму висловлювання (орієнтування в умовах спілкування й планування тексту); 2) створення тексту (усно й письмово); 3) виразне читання (розповідання) складених творів, редагування, обговорення, зіставлення з творами

письменників чи зразком, складеним учителем. Така інтеграція мовно-літературного матеріалу, по-перше, дає можливість забезпечити комплексний підхід до формування в учнів початкової школи всіх видів мовленнєвої діяльності, а по-друге, – дає змогу позбутися зайвої теоретизації, властивій традиційним урокам мови [42].

З точки зору компетентнісної орієнтованості освітнього процесу в умовах двомовності початкової школи вчені (І. Гудзик, О. Хорошковська) наголошують на важливості співвідношення мовної та мовленнєвої роботи. За цією ознакою вони радять розрізняти, по-перше, урок ознайомлення з мовним явищем (і/або правилом правопису) та розвитку відповідних мовних (правописних) умінь. По-друге, урок з переважанням того чи іншого виду (підвиду) мовної діяльності: аудіювання, діалогічного мовлення, усного монологічного мовлення (переказ, твір), читання вголос, читання мовчки, письмового монологічного висловлювання (переказ, твір) [72; 366].

На думку Н. Бібік, під час моделювання уроку майбутнім учителям початкової школи слід планувати практичну та дослідницьку діяльність молодших школярів шляхом спостережень, дбати про набуття ними чуттєвого досвіду (відчути долонями сніг, дощ, сонячне проміння тощо). Крім того, необхідно створювати умови для усвідомлення учнями взаємозв'язків і залежностей за допомогою діалогічної взаємодії, ігрових ситуацій, створення проектів. У структурі уроку, як вважає Н. Бібік, кожен етап має свої виразні ознаки, які, водночас, потрібно спрямовувати на спільний результат [23].

Діяльність зі створення моделі уроку трудового навчання, як зазначає І. Веремійчик, передбачає організацію матеріального (забезпечення різними матеріалами та інструментами) та методичного (оголошення теми й мети, демонстрування об'єкта праці та варіантів його практичного застосування, активізація опорних знань учнів, аналіз трудової діяльності, повідомлення правил безпечної роботи з конкретними інструментами, самостійна робота) компонентів [49].

Таким чином, детальний огляд проблеми професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти дозволяє констатувати, що в фундаментальних працях учених-методистів розкрито різні аспекти структурування уроків з урахуванням їх предметної специфіки. Крім того, науковці переконані в тому, що повноцінно організувати освітній процес у початковій школі може лише той педагог, який на належному рівні оволодів відповідними дидактико-методичними знаннями та вміннями, що є основою його методичної компетентності; зі сформованим педагогічним мисленням, що виражається в здатності генерувати та матеріалізувати свої ідеї в моделях уроків.

Реалізація Державних стандартів початкової загальної освіти (2001, 2011), створених на засадах гуманістичної освітньої парадигми, означила потребу в учителів відповідної кваліфікації, який здатний організувати освітній процес на основі використання сучасних навчальних технологій для підвищення ефективності та результативності кожного уроку. В зв'язку з цим активізувалися дослідження з проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до означеної діяльності. До наукових пошуків долучилися Н. Бібік [24], А. Бистрюкова [30], Н. Глузман [68], П. Гусак [77], Л. Коваль [134], Л. Масол [208], О. Мірошніченко [216], О. Митник [220], О. Овчарук [246], О. Онопрієнко [258], О. Пометун [281], Т. Пушкарьова [299], О. Савченко [313], С. Скворцова [331] та ін. (застосування інноваційних технологій під час створення компетентнісно-орієнтованого уроку); О. Комар [142], Н. Павленко [264], О. Пометун [280], Н. Руденко [302] та ін. (підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивних технологій); А. Коломієць [141], В. Коткова [155], О. Нікулочкіна [242], Н. Олефіренко [254], Л. Петухова [267], Л. Пермінова [272], О. Снігур [335], О. Співаковський [338], О. Суховірський [343], О. Шиман [379] та ін. (використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках у початковій школі) тощо.

У дисертаційному дослідженні Л. Коваль ґрунтовно розроблено основи технологічної підготовки майбутнього вчителя початкової школи, результатом

якої є його готовність до організації освітнього процесу із застосуванням різних навчальних технологій. Учена доводить, що саме це створює умови для підвищення творчої та пізнавальної активності учнів, розвиває їх самоконтроль, дозволяє досягти результативності навчання, сформувати ключові та предметні компетентності [134].

Під час ознайомлення майбутніх учителів початкової школи з моделюванням уроків мистецтва шляхом створення візуальних проєктів, Л. Масол наголошує на важливості забезпечення реалізації творчих здібностей педагога й учнів. Учена пропонує користуватися такими різновидами проєктних візуальних моделей: технологічний план-ланцюжок (лінійно-схематичне зображення структурованої інформації, що відбиває покрокову послідовність етапів уроку); технологічна схема-конспект (просторово-схематичне зображення структури уроку з лаконічними словесними поясненнями, компактна форма якого дає загальне уявлення про взаємозв'язок основних компонентів змісту); технологічна карта (малюнок у вигляді конструктивної композиції або цілісного багатовимірного образу з опорними словами та символами, який «символьно» демонструє зміст і структуру майбутнього уроку). Отже, процес моделювання уроків мистецтва має потужну евристичну силу, оскільки сприяє оптимальному структуруванню навчального матеріалу й чіткій методичній організації освітнього процесу, а також спонукає вчителя до постійного самовдосконалення [208].

Розглядаючи професійну підготовку майбутнього вчителя до впровадження дидактичних технологій у початковій школі, О. Мірошніченко стверджує, що, відповідно до вимог реалізації методологічних засад компетентісно орієнтованого підходу, педагог має усвідомити алгоритм аналізу цілей і можливостей, вибору форм, методів та засобів навчання молодших школярів, які забезпечують формування їх загальнопредметних і предметних компетентностей [216].

Основними умовами підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до моделювання уроків із застосуванням інтерактивних технологій О. Комар називає такі: оновлення змісту психолого-

педагогічних дисциплін на основі активної реалізації інтерактивного навчання, зокрема навчальних тренінгів; забезпечення атмосфери співробітництва; підвищення рівня методичної обізнаності викладачів щодо інтерактивних технологій навчання; доповнення змісту педагогічної практики завданнями, які передбачають використання інтерактивних технологій на уроках; створення студентами портфоліо інтерактивних уроків тощо [142].

На думку Н. Руденко, результатом професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах коледжу до застосування інтерактивних технологій на уроках математики є сформоване в них інтегроване професійно-особистісне утворення, яке передбачає здатність ефективно використовувати згадані вище технології для підвищення якості навчання учнів [302].

Цілком закономірно, що професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інформаційно-педагогічному середовищі розглядається в двох аспектах: по-перше, формування його власної інформаційно-комунікаційної компетентності як активного користувача; по-друге, здатність застосовувати відповідні технології в освітньому процесі (А. Коломієць [141], В. Коткова [155], О. Нікулочкіна [242], Н. Олефіренко [254], Л. Петухова [267], Л. Пермінова [272], О. Снігур [335], О. Співаковський [338], О. Суховірський [343], О. Шиман [379] та ін.).

Так, посилення професійної спрямованості блоку інформатичної підготовки майбутніх учителів початкової школи, на думку Л. Петухової, полягає в оволодінні ними знаннями щодо культури ефективного використання інформаційно-комунікаційних технологій; набутті навичок їх застосування під час різних видів практики. Вчена застерігає, що створення інформаційно-комунікаційного середовища не повинно обмежуватися заняттями з інформатики чи математики, а має проникати в методики вивчення гуманітарних дисциплін, зокрема дидактико-методичних, оскільки це сприятиме підвищенню конкурентоздатності випускника цієї спеціальності [267].

Формування інформаційної культури майбутніх учителів початкової школи – складової їх інформаційної компетентності, як зазначає А. Коломієць,

здійснюється на основі «інтенсивного використання педагогічного моделювання, ресурсно орієнтованого навчання, навчання в співробітництві, експертного оцінювання інформації тощо». У результаті такої діяльності студенти швидше адаптуються до сучасного інформаційного середовища, відбувається активізація їх пізнавальної діяльності, розвиваються потреби в творчості, можливості подання інформації завдяки використанню кольору, графіки, мультиплікації, музики, голосового супроводу тощо [141]

Активне використання інформаційно-комунікаційних технологій у закладах вищої освіти, як переконує Л. Пермінова (для презентації навчальної інформації, в якості пошукового комплексу, для спілкування, під час контролю знань та ін.), дозволяє розкрити та розвинути потенціал майбутніх педагогів, створити відкритий інформаційно-освітній простір, в основу якого покладений принцип спільної творчої діяльності студентів і, що найголовніше, сформувати в них досвід моделювання технологій в практичній професійній діяльності [272].

Погоджуючись з думкою вчених щодо необхідності формування в майбутніх учителів інформаційно-комунікаційної компетентності, О. Суховірський акцентує увагу на здатності педагога організувати освітній процес у початковій школі із застосуванням інформаційних технологій. Дослідник переконує, що це сприятиме активізації навчальної діяльності молодших школярів, формуванню їх емоційної та почуттєвої сфер [343].

Отже, змістовна технологічна підготовка майбутнього вчителя забезпечує його високу кваліфікацію, яка полягає в готовності організувати сучасний освітній процес Нової української школи в умовах її варіативності на основі застосування сучасних навчальних технологій.

Таким чином, аналіз педагогічної теорії з проблеми професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти дозволяє виокремити такі взаємопов'язані її складники: дидактичний, методичний і технологічний. Так, дидактичний складник забезпечує формування в студентів системи загальнопедагогічних знань щодо організації освітнього процесу в початковій школі, уявлень про особливості структурування уроків різних типів,

умінь діяти в різних професійних ситуаціях відповідно до наукових підходів і принципів. Методичний складник спрямований на розвиток у майбутніх педагогів умінь моделювати та проводити урок з урахуванням предметної специфіки. Технологічний складник сприяє становленню в студентів здатності моделювати урок в умовах варіативності початкової освіти із застосуванням сучасних навчальних технологій, прогнозувати можливі труднощі в процесі педагогічної взаємодії та шляхи їх подолання.

Теоретичний огляд проблеми дозволив уявити сутність професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти як процес їх оволодіння алгоритмом послідовної взаємопов'язаної діяльності з планування уроку, вибору його ресурсного забезпечення, конструювання моделі та рефлексії реалізації педагогічного задуму (рис. 1.1).

Пояснимо детальніше сутність кожного з етапів цієї діяльності. Планування уроку ми розглядаємо як логічне впорядкування студентом професійних задумів, визначення цілей, доцільних навчальних технологій на кожному з його етапів, очікуваних результатів, тобто створення у свідомості майбутнього вчителя початкової школи загального уявлення про урок, який буде реалізовуватися.



Рис. 1.1. Алгоритм діяльності майбутніх учителів початкової школи з моделювання уроку

Функціонування початкової освіти в умовах варіативності передбачає формування вмінь у студентів вибирати ресурсне забезпечення уроку, яке полягає у визначенні оптимальної методичної системи навчання молодших школярів, програми, підручників, методів, форм, засобів, прийомів.

Діяльність майбутніх учителів початкової школи з конструювання моделі є процесом створення уявного плану, схеми, конспекту, сценарію уроку відповідно до обраної мети та його місця в системі занять.

Якість створеної та реалізованої моделі уроку визначається на етапі рефлексії реалізації педагогічного задуму, тому важливо сформувати в студентів уміння оцінювати ефективність проведеного уроку, порівнюючи мету й досягнутий результат, що дозволяє проаналізувати помилки, недоліки та визначити подальші перспективи роботи.

Отже, сформулюємо базове поняття дослідження «професійна підготовка майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти» – це процес, спрямований на формування в студентів здатності здійснювати моделювання уроку як інтегрованого утворення, яке складається з умінь планувати взаємодію всіх учасників освітнього процесу, вибирати ресурсне забезпечення, враховуючи зміст і програмні результати навчання здобувачів початкової освіти, конструювати модель уроку відповідно до мети та його місця в системі занять; аналізувати ефективність реалізації педагогічного задуму.

Висновки до розділу 1

У розділі здійснено аналіз проблеми моделювання уроку в контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, визначено сутність варіативності як ознаки сучасної початкової освіти та розкрито актуальність професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти в психолого-педагогічній літературі.

Теоретичне вивчення наукових джерел дозволяє стверджувати, що урок постійно зазнавав змін у своєму змісті, структурі, методиці внаслідок

реформування шкільної освіти та активного розвитку педагогічної думки, зокрема, розроблення теорій поетапного формування розумових дій, оптимізації освітнього процесу, мотивації та активізації пізнавальної діяльності учнів, проблемного, розвивального та диференційованого навчання, впровадження особистісного орієнтованого та компетентнісного підходів.

Визначено, що функціонування початкової освіти в умовах варіативності по-перше, надає молодшим школярам можливість навчання в закладах різного типу за індивідуальною стратегією розвитку; по-друге, створює для вчителів поле для педагогічної творчості в умовах вільного вибору оптимальної освітньої програми, підручників, посібників і робочих зошитів; по-третє, забезпечує комфортність освітнього процесу для учнів за рахунок використання вчителем на уроці сучасних навчальних технологій, урахування індивідуально-психологічних особливостей дітей, застосування різних видів контрольної-оцінювальної діяльності результатів їх прогресу.

Виокремлено три взаємопов'язані складники змісту професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти: дидактичний, методичний і технологічний. Так, дидактичний забезпечує формування в студентів системи загальнопедагогічних знань щодо організації освітнього процесу в початковій школі, уявлень про особливості структурування уроків різних типів, умінь діяти в різних професійних ситуаціях відповідно до наукових підходів і принципів. Методичний складник спрямований на розвиток у майбутніх педагогів умінь моделювати та проводити урок з урахуванням предметної специфіки. Технологічний складник сприяє становленню в студентів здатності моделювати урок в умовах варіативності початкової освіти із застосуванням сучасних навчальних технологій, здійснювати рефлексію, саморозвиток та самовдосконалення.

Детальна характеристика сутності дефініцій «моделювання», «педагогічне моделювання», «модель уроку», «професійна підготовка майбутніх учителів до педагогічного моделювання», вивчення особливостей сучасного етапу початкової освіти в умовах варіативності та їх творче переосмислення дозволило

сформулювати базове поняття дослідження «професійна підготовка майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти», що вважаємо процесом, спрямованим на формування в студентів здатності здійснювати моделювання уроку як інтегрованого утворення, яке складається з умінь планувати взаємодію всіх учасників освітнього процесу, вибирати ресурсне забезпечення, урахувуючи зміст і програмні результати навчання здобувачів початкової освіти, конструювати модель уроку відповідно до мети та його місця в системі занять; аналізувати ефективність реалізації педагогічного задуму.

Основні положення розділу викладені в авторських публікаціях [238; 243; 244; 245; 247; 395].

РОЗДІЛ 2

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО МОДЕЛЮВАННЯ УРОКУ В УМОВАХ ВАРІАТИВНОСТІ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

2.1. Проектувально-моделювальна компетентність як орієнтир і результат професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти

Для формування проектувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи, що є предметом нашого дослідження, першочерговим вважаємо визначення змісту цього феномену.

Так, у Законах України «Про освіту» (2017) [291], «Про вищу освіту» (2014) [287] зазначено, що професійна компетентність – це «динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [287].

Сутність професійної компетентності майбутніх учителів різного профілю достатньо повно розкрито в науково-педагогічних дослідженнях учених: Н. Бібік [22], І. Драч [95], О. Дубасенюк [293], В. Жигірь [104], В. Коваль [129], А. Крижановського [165], К. Савченко [319], О. Третяк [352] та ін.

Так, О. Дубасенюк розглядає це утворення як єдність теоретичної та практичної готовності студента до здійснення майбутньої діяльності, виконання професійних функцій, шляхом використання певних умінь: аналітичних, прогностичних, проєктивних, рефлексивних, організаторських, комунікативних тощо. Вченою виділено компоненти професійної компетентності: спеціальну, соціальну, особистісну та індивідуальну, ступінь сформованості яких свідчить про готовність особистості до професійної діяльності [293].

Досліджуючи професійну компетентність майбутніх викладачів вищої школи, І. Драч визначила такі її сутнісні характеристики: здатність успішно

виконувати педагогічні функції, володіння професійними компетенціями як закріпленими вимогами до педагогічної діяльності, готовність до саморозвитку в умовах постійних змін, що відбуваються в суспільстві [95].

Серед ознак професійно-педагогічної компетентності менеджерів освіти В. Жигір названо такі: інтегроване поєднання знань, умінь, здібностей і установок, досвіду, оптимальних для виконання педагогічних функцій; здатність до розв'язання різних педагогічних проблем; розвинене співробітництво з колегами тощо [104].

У дослідженні В. Коваль виокремлено наступні складові професійної компетентності майбутнього вчителя-філолога: соціальна, комунікативна, інформаційна, предметна. Також особистісні якості вчителя: доброзичливість, чуність, урівноваженість, витонченість, толерантність, рефлексія, людяність [129].

Складність і багатоаспектність феномену професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи зумовили проведення багатьох досліджень, які значно розширили перелік її видів (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Порівняльна характеристика видів професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи

Автор/джерело	Вид компетентності	Сутність компетентності
1	2	3
В. Бондар, І. Шапошнікова [36], О. Гезей [65]	Дидактична	Усвідомлення мети, завдань, змісту, методів, форм і засобів початкової освіти, сутність процесів виховання, навчання й розвитку учнів.

Продовження таблиці 2.1

<p>К. Авраменко [1], О. Бігіч [26], І. Вікторенко [51], Я. Гаєвець [61], М. Гаран [64], Н. Глузман [68], С. Івашнюва [112], С. Скворцова [330], І. Упатова [356]</p>	<p>Методична</p>	<p>Синтез знань (психолого-педагогічних, спеціальних, самоосвітніх), умінь і навичок творчої педагогічної діяльності вчителя, що трансформується в діяльнісний стан, який є необхідним для проектування власної технології навчання молодших школярів, конструювання логіки освітнього процесу, розв'язання труднощів і проблем, прийняття самостійних рішень і генерування ідей.</p>
<p>О. Альмерот [4], Л. Бірюк [29], Ю. Вторнікова [332], Н. Кипиченко [127], О. Мамчич [203], М. Оліяр [253]</p>	<p>Комунікативна</p>	<p>Інтегративне особистісне утворення, що виявляється у процесі комунікації як здатність актуалізувати та застосовувати отриманий досвід комунікативної діяльності й індивідуально-психологічні якості для досягнення комунікативної мети; система внутрішніх ресурсів особистості вчителя для ефективного розв'язання фахових завдань, а саме позицій спілкування та ролей.</p>
<p>Л. Коваль [132], В. Коткова [155], О. Нікулочкіна [242], Л. Петухова [267],</p>	<p>Технологічна</p>	<p>Особистісні характеристики та комплекс знань і умінь, що дозволяє ефективно організувати освітній процес у початковій школі, добираючи оптимальні навчальні технології, в тому числі й інформаційно-комунікаційні.</p>
<p>О. Божок [33], Ю. Мазур [193]</p>	<p>Іншомовна</p>	<p>Сукупність лексичної, граматичної, орфографічної та фонетичної компетенцій, володіння знаннями з проблем навчання іноземної мови молодших школярів; досвід педагогічної рефлексії.</p>

Продовження таблиці 2.1

А. Крамаренко [160]	Екологічна	Система екологічних знань, умінь і навичок, що визначає розвиток особистісних ціннісно-мотиваційних установок, які трансформуються в стійке переконання щодо збереження та відтворення навколишнього середовища природоохоронними засобами.
Г. Воскобойнікова [56], Б. Долинський [94], О. Ландо [175]	Медико- валеологічна (здоров'я- збережувальна)	Складова життєвої компетентності, для якої характерна здатність розуміти, пояснювати, регулювати свою поведінку, спосіб життя задля збереження власного здоров'я та здоров'я учнів, а головне – покращення якості життя й довкілля; наявність знань, цінностей і мотивів здоров'язбережувальної діяльності, володіння механізмом прищеплення останніх молодшим школярам.
О. Савченко [316], Л. Хоружа [368]	Етична	Усвідомлення гуманістичних цінностей, інваріантного характеру норм, принципів педагогічної етики; розуміння морального змісту педагогічної професії, необхідності розвитку культурних потреб та інтересів молодших школярів; етична рефлексія власних учинків; здатність до виявлення сутності моральних колізій у різних педагогічних ситуаціях; уміння розв'язувати конфлікти, розуміти почуття та потреби вихованців.
О. Майданик [195]	Громадянська	Особистісне утворення, в основі якого є певна система професійних знань, якостей, ставлень педагога до держави, суспільства, інших людей, до себе як громадянина, а також потреба у формуванні громадянськості молодших школярів як пріоритетної соціально-моральної цінності.

Продовження таблиці 2.1

О. Кондратьєва [148]	Полікультурна	Багатокомпонентне особистісне утворення, знання щодо своєрідності національної культури власної та іншої країн, трансформація ціннісних орієнтацій, інтегрованих полікультурних умінь і навичок, які забезпечують толерантне ставлення до представників інших соціальних груп, національностей, релігійних конфесій під час міжкультурної комунікації та здатність вирішувати професійні завдання в умовах глобалізації мультикультурного соціуму.
-------------------------	---------------	--

Як бачимо, у полі зору сучасних науковців були різні види професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи, зокрема: дидактична, методична, комунікативна (комунікативно-стратегічна), технологічна, іншомовна, екологічна, медико-валеологічна, здоров'язбережувальна, громадянська, полікультурна та ін.

Перш ніж визначити орієнтир та результат підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти, що вважаємо проектувально-моделювальною компетентністю, розглянемо сутність дидактичної й методичної компетентностей, які відносно першої є в ієрархії вищого порядку.

Як свідчать наукові дослідження (К. Авраменко [1], О. Бігіч [26], В. Бондар [36], І. Вікторенко [51], Ю. Вторнікова [332], Я. Гаєвець [61], М. Гаран [64], О. Гезей [65], Н. Глузман [68], С. Івашньова [112], Л. Коваль [132], С. Скворцова [330], І. Упатова [356], І. Шапошникова [36]), вчені оперують різними поняттями (дидактична, дидактико-методична, методична компетентність), частково ототожнюючи їх зміст.

Дидактичну компетентність як ознаку готовності вчителя реалізувати знання, вміння, особистий досвід під час організації та здійснення освітнього процесу в початковій школі, в своєму дослідженні вважають В. Бондар та

І. Шапошнікова. Її сутність полягає в наявності досвіду застосування знань закономірностей побудови дидактичних моделей окремого уроку й освітнього процесу в цілому; здійснення цілепокладання й цілезабезпечення на кожному з методичних етапів відпрацювання змісту навчального матеріалу на уроці; визначення ланок процесу засвоєння знань учнями у структурі методичного змісту уроку; сформованість високого рівня рефлексії конкретних дій студентів та педагогічної діяльності загалом [36].

Основними складниками дидактичної компетентності майбутніх педагогів початкової школи О. Гезей названо особистісні якості, дидактичні знання та вміння самостійно моделювати й реалізовувати дидактичний процес, структурувати навчальну інформацію, стимулювати пізнавальну активність учнів на засадах загальноприйнятих закономірностей і принципів, що становлять їх здатність виконувати професійні функції, засновані на теоретичній і практичній готовності [65].

Натомість, спеціальна методична підготовка майбутнього вчителя початкової школи, на думку К. Авраменко, спрямовується на формування його методичної компетентності, яка визначає рівень засвоєння дидактичних і методичних знань й умінь, розвиток професійно-методичних навичок педагога, що дозволяють ефективно здійснювати освітню діяльність, самоаналіз, самодіагностику своєї успішності, а також реально виступати суб'єктом формування власної траєкторії професійного становлення [1].

Методико-математичною компетентністю Н. Глузман вважає системне особистісне утворення майбутнього вчителя початкової школи, що відображає інтеграцію теоретичних, практико зорієнтованих, дослідницьких знань і умінь з математики та методики її навчання в початковій школі, ціннісного ставлення до методичного вдосконалення результатів своєї професійної діяльності шляхом самоосвіти, самореалізації, соціалізації та особистісного розвитку [68].

До складу вмінь, які становлять основу методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи, І. Упатовою віднесено конструювання уроку, визначення змісту навчального матеріалу до кожної теми, володіння

методичними прийомами роботи з підручником і робочим зошитом, уміння будувати спільну взаємодію з дітьми на уроці тощо. Для цього, зазначає вчена, слід організувати дидактико-методичну діяльність на основі співпраці викладача й студента, що дозволяє встановити між ними професійний діалог і забезпечує формування в останніх готовності до реалізації принципів педагогіки партнерства в освітньому процесі початкової школи; забезпечити наявність належного навчально-методичного забезпечення; розробити відповідні рекомендації для проходження педагогічної практики; впроваджувати активні та інтерактивні методи навчання [356].

О. Бігич розглядає теоретичні основи формування методичної компетентності учителя на уроках іноземної мови в початковій школі, конкретизуючи її як сукупність методичних знань, навичок і вмінь та індивідуальних, суб'єктних і особистісних його якостей; здатність проектувати, адаптувати, організувати, вмотивувати, досліджувати й контролювати навчальний, пізнавальний, виховний і розвивальний аспекти іншомовної освіти молодших школярів у класній і позакласній роботі [26].

Власне бачення вдосконалення методичної компетентності вчителя іноземної мови в початковій школі подає С. Івашньова як усвідомлену здатність і готовність якісно реалізовувати методичну роботу (дидактичну, виховну, організаційно-управлінську), проявляти самостійність мислення, свідоме та відповідальне ставлення до результатів своєї професійної діяльності [112].

У контексті природознавчої підготовки майбутніх учителів початкової школи І. Вікторенко вкладає в значення методичної компетентності наступний зміст: сформованість предметно-теоретичних (природничих), психолого-педагогічних і дидактико-методичних знань і вмінь, досвід їх застосування й особистісно значущі якості особистості; здатність вчителя до організації освітнього процесу відповідно до сучасних вимог підготовки молодших школярів на засадах особистісно зорієнтованого, технологічного та компетентнісного підходів; готовність виконувати різноманітні професійно-педагогічні функції,

усвідомлюючи соціальну значущість і особисту відповідальність за результати цієї діяльності [51].

У дослідженнях Я. Гаєвець, М. Гаран, С. Скворцової зазначено, що методична компетентність є основною метою професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Зокрема, М. Гаран розглядає її як системне особистісне утворення, яке виявляється в здатності до організації та здійснення освітнього процесу учнів початкової школи на рівні сучасних вимог, у спроможності успішного розв'язування методичних задач, що ґрунтується на теоретичній і практичній готовності до навчання учнів; наявності досвіду діяльності з навчання предмета та емоційно-ціннісного ставлення до цього процесу [61; 64].

Структура методичної компетентності презентована С. Скворцовою як композиція взаємозумовлених компонентів: нормативного, варіативного, спеціально-методичного, контрольного-оцінювального, проектувально-моделювального та технологічного. Для нашого дослідження важливо розглянути зміст саме проектувально-моделювального компоненту, який вчена подає як здатність учителя до проектування освітнього процесу протягом навчального року (планування системи уроків) та створення окремих уроків відповідно до сучасних вимог. Цей складник методичної компетентності передбачає оволодіння студентів знаннями про структуру тематично-календарного планування, уроків різних типів і уміннями їх реалізовувати в процесі організації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів початкової освіти [330].

Як бачимо, проектувально-моделювальну компетентність безпосередньо пов'язують із діяльністю зі створення уроку або їх системи. Виходячи з цього, визначаємо метою нашого експериментального дослідження формування проектувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи з компонентами (мотиваційно-аксіологічний, когнітивно-операційний, продуктивно-творчий, подані в табл. 2.2) як провідного складника методичної компетентності, сформованість якого забезпечує продуктивну діяльність педагога з моделювання сучасного уроку в умовах варіативності початкової освіти.

Таблиця 2.2

**Характеристика компонентів проектувально-моделювальної компетентності
майбутнього вчителя початкової школи**

Компонент проектувально-моделювальної компетентності	Характеристика
Мотиваційно-аксіологічний	Усвідомлення нового етапу функціонування початкової освіти в умовах її варіативності та своєї ролі в цьому процесі, визнання педагогічного моделювання особистісно значущим для власної професійної діяльності
Когнітивно-операційний	Дидактико-методичні знання, вміння моделювати урок (планувати, відбирати ресурсне забезпечення, конструювати модель) і здійснювати мікрвикладання з урахуванням предметної специфіки
Продуктивно-творчий	Здатність моделювати урок на основі застосування сучасних навчальних технологій в умовах варіативності початкової освіти, вміння здійснювати рефлексію реалізації педагогічного задуму, наявність прагнення до саморозвитку та самовдосконалення

Мотиваційно-аксіологічний компонент проектувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи виконує регулювальну функцію, що є обов'язковою умовою ефективної педагогічної діяльності. Сформованість у студентів зазначеного компонента забезпечує дієвість їх професійних знань, пробуджує інтерес до моделювання, актуалізує внутрішній потенціал, стимулює до подолання педагогічних стереотипів і творчого особистісного зростання.

Когнітивно-операційний компонент проектувально-моделювальної компетентності майбутнього педагога ґрунтується на системних дидактико-методичних знаннях, комплексі вмінь моделювати урок (планувати, відбирати ресурсне забезпечення, конструювати модель) і здійснювати мікрвикладання з урахуванням предметної специфіки.

Сутність продуктивно-творчого компонента проектувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи полягає в наявності умінь моделювати урок на основі застосування сучасних навчальних технологій в умовах варіативності початкової освіти, здійснювати рефлексію якості реалізації власного педагогічного задуму, наявності бажання до саморозвитку та самовдосконалення, що створює передумови для постійного пошуку інновацій і в подальшому забезпечить формування індивідуально-творчого стилю професійної діяльності.

Сукупність означених характеристик утворює здатність майбутніх учителів початкової школи здійснювати моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти, яка виступає основоположним показником, що демонструє певний рівень сформованості в них проектувально-моделювальної компетентності (високий, середній або низький).

З психологічної точки зору, здатність пояснюється як властивість індивіда, що визначає його можливості до виконання певної діяльності [297]; або як узагальнене вміння особистості досягати високої результативності шляхом самостійного ініціювання цілеспрямованої активності в процесі оволодіння новими видами та формами діяльності (С. Малазонія [199]); індивідуально-психологічна особливість, що визначає успішність виконання діяльності, але не зводиться до знань, умінь і навичок, а свідчить про продуктивність, реалізацію творчого потенціалу особистості, якість і надійність виконання психічних функцій (Е. Зеєр [106]); внутрішні ресурси, що виникають у процесі перетворення змісту та форм власних психічних явищ, станів свідомості й способів дій при досягненні певного рівня досконалості психічних механізмів діяльності (С. Максименко [197], М. Мосьпан [225]).

У нашому розумінні здатність майбутніх учителів початкової школи здійснювати моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти виступає синтезом їх стійкої мотивації до педагогічного моделювання, теоретичних знань щодо структури й особливостей форм навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів, практичних умінь, досвіду застосування сучасних

освітніх технологій, рефлексії реалізації педагогічних задумів, прагнення до саморозвитку та самовдосконалення, що забезпечує компетентне виконання професійних обов'язків під час моделювання та проведення уроків.

Отже, теоретичне обґрунтування проектувально-моделювальної компетентності та висвітлення її структурних компонентів і критеріїв дозволяє: по-перше, визначити це інтегроване професійне новоутворення як орієнтир і результат моделі професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти; по-друге, перейти до констатувального етапу експерименту, що передбачає визначення стану сформованості проектувально-моделювальної компетентності в учасників контрольних та експериментальних груп, а також молодих учителів; по-третє, провести формувальний етап дослідження.

2.2 Стан професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти

Констатувальний етап експерименту, метою якого було дослідження стану професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти, передбачав розв'язання низки завдань:

1. Проаналізувати нормативні документи, які регламентують підготовку фахівців першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта, навчально-методичне забезпечення дидактико-методичних дисциплін щодо відображення особливостей предмета дослідження.

2. Визначити стан професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи та молодих педагогів до моделювання та проведення уроку в умовах варіативності початкової освіти від початку вивчення ними дисциплін дидактико-методичного циклу до завершення курсу навчання в закладах вищої освіти як важливу передумову проведення формувального експерименту.

Щоб забезпечити вірогідність наукового дослідження до експерименту була залучена значна кількість респондентів. В опитуванні взяли участь студенти

Бердянського державного педагогічного університету (факультет психолого-педагогічної освіти та мистецтв), Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (факультет педагогіки та психології) та Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Констатувальним етапом експерименту були охоплені студенти другого та четвертого курсів денної та заочної форм навчання. Такий вибір респондентів обумовлений тим, що експериментальна та контрольна групи склалися зі студентів другого курсу, які тільки розпочинали вивчати дидактико-методичні дисципліни, а випускники практично завершували термін навчання в закладі вищої освіти, тож можна було проаналізувати, чи ефективною є їх традиційна підготовка до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти. Також констатувальним етапом експерименту були охоплені молоді педагоги Запорізької, Дніпропетровської, Донецької областей, стаж роботи в початковій школі яких становив до трьох років.

Загальна кількість учасників констатувального зрізу, під час якого проводилися бесіди, анкетування, спостереження та аналіз виконання квазіпрофесійних завдань, становила 530 осіб, з них 346 студентів контрольних та експериментальних груп, 96 студентів четвертого курсу і 88 учителів-практиків.

Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи регламентується рядом нормативних документів, які досліджено нами згідно з першим завданням констатувального етапу експерименту.

Слід зазначити, що сучасні зміни в освітянській політиці країні є результатом виконання вимог угоди між урядом України та урядом Фінляндської республіки про реалізацію проекту «Фінська підтримка реформи української школи» (ратифіковано в 2018 р.) [289]. У ній окреслено перспективний план реалізації всіх етапів реформи «Нова українська школа», зокрема наголошено на важливості осучаснення системи професійної підготовки та перепідготовки вчителів початкової школи та визначено результативні кроки забезпечення цього процесу на засадах компетентнісного підходу.

Метою Концепції розвитку педагогічної освіти (2018 р.), яка створена в рамках програми дій уряду відповідно до попереднього документу, є вдосконалення системи професійної освіти майбутніх учителів, зокрема створення бази підготовки педагогічних працівників нової генерації, здатних упроваджувати ідеї Концепції Нової української школи. В цьому документі схарактеризовано стан сучасної педагогічної освіти й окреслено перспективи її розвитку на майбутнє. Крім того, зазначається проблема дисбалансу між суспільним запитом на висококваліфікованих фахівців, глобальними суспільними та технологічними змінами й реальністю системи педагогічної освіти, рівнем готовності/спроможності сучасних учителів до сприйняття й реалізації освітніх реформ в Україні.

У контексті нашого дослідження визначальною є теза Концепції про те, що педагоги мають бути готовими розробляти й упроваджувати новий зміст, методики (технології) навчання, вивчати кращий досвід освітянської спільноти та творчо його використовувати у власній діяльності [151].

Інший нормативний документ, не менш важливий для сучасного етапу розвитку педагогічної освіти, – Концепція Нової української школи [150], розширює професійну свободу вчителя: він має право вільно вибирати методи, форми, технології навчання здобувачів початкової освіти відповідно до їх потреб і індивідуальних особливостей; самостійно визначати системи навчання, навчальні програми, підручники, тобто ефективно використовувати варіативний характер початкової освіти для максимального досягнення результатів, визначених Державним стандартом початкової освіти. Водночас, у документі наголошено на відповідній мотивації педагогів, важливості їх підтримки під час реалізації нових програм, забезпеченні зручними формами для самоосвіти та саморозвитку.

Слід зазначити, що Державний стандарт початкової освіти (2017 р.) [86] є орієнтиром якісної професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, тому ми враховуємо його основні положення щодо реалізації компетентнісного підходу, а саме важливість формування в молодших школярів ключових компетентностей і наскрізних умінь. Такий підхід вимагає від студентів здатності

моделювати урок, у змісті якого переважає практична спрямованість діяльності учнів і обов'язкова інтеграція навчального матеріалу.

Для нашого дослідження важливо також проаналізувати особливості нормативно визначених вимог до діяльності вчителя зі створення уроку, задекларованих у Галузевому стандарті вищої освіти з підготовки бакалавра за спеціальністю 6.010100 «Початкове навчання» (2006) [62] та в Проекті його другої редакції [288]. Так, у першому документі, який регламентує нормативну частину змісту навчання педагогів відповідної спеціальності, окреслено перелік умінь, формування яких забезпечує їх готовність до професійної діяльності в початковій школі, зокрема: складати план-конспект уроку з урахуванням предметної специфіки; відповідно до змісту конкретного уроку та рівня навчальних можливостей учнів добирати прийоми ефективного засвоєння ними програмного матеріалу з метою всебічного розвитку; будувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію в класі та ін.

У Проекті стандарту вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта [288] окреслено зміст професійної підготовки майбутніх педагогів та його результативна складова у вигляді сукупності предметних та спеціальних (фахових) компетентностей, які виявляються в умінні здобувачів вищої освіти розв'язувати як традиційні, так і складні педагогічні задачі.

Предметні компетентності характеризують здатність педагога до застосування профільних предметних знань, умінь і навичок, що утворюють світоглядну, теоретичну та операційно-діяльнісну основу для реалізації освітніх галузей Державного стандарту початкової освіти. Серед предметних виокремлено філологічну, математичну, соціально-природознавчу, технологічну та мистецьку компетентності.

Формування спеціальних (фахових) компетентностей в студентів відбувається під час опанування ними змісту нормативних дисциплін циклів загальної та професійної підготовки. Розрізняють психологічну, педагогічну, методичну та професійно-комунікативну компетентності майбутніх учителів початкової школи, серед яких особливе місце відводиться методичній, оскільки

вона має забезпечувати їх здатність ефективно діяти під час організації освітньої діяльності учнів. У складі методичної компетентності окремо виділено її проектувально-моделювальну складову, що передбачає готовність учителя моделювати й організовувати процес навчання предмету/галузі в початковій школі, спроможність обирати необхідні засоби, форми та методи роботи на уроці [288].

Отже, в сучасних нормативних документах задекларовано пріоритетність організації освітнього процесу на засадах компетентнісного підходу, що вимагає від майбутніх учителів у процесі професійної підготовки набуття предметних і спеціальних (фахових) компетентностей, зокрема проектувально-моделювальної, яка виступає провідною складовою методичної й забезпечує формування в студентів здатності моделювати урок з урахуванням предметної специфіки в умовах варіативності початкової освіти.

Не менш значущим для констатувального етапу експерименту є аналіз навчальних програм дидактико-методичних дисциплін зі спеціальності 013 Початкова освіта під кутом зору досліджуваної проблеми. Він дає можливість стверджувати, що зміст цих дисциплін загалом спрямований на засвоєння студентами наукових підходів, форм, методів, засобів організації освітнього процесу в початковій школі, дидактичних особливостей структурування уроків різних типів, методичних систем навчання молодших школярів з урахуванням предметної специфіки. Нами виявлено, що в навчальних програмах недостатньо уваги приділено саме теоретичній і практичній підготовці студентів до моделювання уроку в початковій школі, майже не зафіксовано окремих модулів, вивчення яких забезпечувало б розвиток здатності майбутніх учителів здійснювати освітній процес в умовах варіативності.

Для повноти констатації стану досліджуваної проблеми проаналізуємо іншу складову навчально-методичного забезпечення, а саме підручники та посібники, які активно використовують викладачі закладів вищої освіти в процесі дидактико-методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Розпочинає цикл фахових навчальних дисциплін «Дидактика». Проаналізувавши підручники

(І. Барбашова [12], В. Бондар [34], Я. Кодлюк [139], О. Савченко [307]), можна стверджувати, що вони розкривають основні категорії організації освітнього процесу в початковій школі: мету, зміст, принципи, методи, форми та засоби навчання молодших школярів. Подані матеріали орієнтують студентів на створення змістовних уроків на засадах компетентнісного підходу, гуманістичної педагогіки та теорії розвивального навчання з опорою на знання психології молодшого школяра, однак спеціальної уваги підготовці майбутніх учителів до моделювання уроку автори приділяють недостатньо.

Проаналізуємо наукові джерела, рекомендовані навчальними програмами для методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Так, підручник «Методика навчання української мови в початковій школі», виданий під редакцією М. Вашуленка, презентує особливості складної та багатоаспектної роботи вчителя над мовно-літературною освітньою галуззю початкової школи. Майбутні вчителі початкової школи мають можливість здобути ґрунтовну теоретичну підготовку щодо організації спілкування з дітьми, застосовуючи діалогічну та полілогічну форми, дискусії, групові види роботи; оволодіти різними засобами підвищення уваги та працездатності учнів, мотивування їх до навчально-пізнавальної діяльності та ін. У виданні подано приклади структурних схем уроків різних типів та детально розкрито методика роботи над кожною темою [213].

Метою навчального посібника «Сучасні технології ознайомлення молодших школярів з об'єктами природи» (автори А. Крамаренко та К. Степанюк) є формування професійної компетентності та розвиток технологічних і дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи. У цій праці особливу увагу звернено на розвиток у студентів умінь орієнтуватися в виборі освітніх технологій залежно від тематики та типів уроків з природознавства в початковій школі [160].

Спецвипуск журналу «Інформатика в школі» (автор О. Саган) містить стислу навчально-методичну інформацію щодо моделювання та проведення уроків інформатики з використанням комп'ютерної техніки. Крім того, автор

приділяє особливу увагу ефективному використанню спеціального програмного забезпечення під час уроків та організації позакласних заходів. Отже, аналізована праця вкрай важлива для формування практичної готовності майбутнього вчителя до реалізації інформатичної освітньої галузі початкової школи та здатності організувати інформаційно-комунікаційне освітнє середовище [321].

Підручник «Методика навчання математики в початковій школі: теорія і практика» Л. Коваль та С. Скворцової одним із перших був створений для майбутніх учителів на засадах компетентнісного підходу, оскільки передбачав не тільки ознайомлення студентів з теоретичним матеріалом, а й якісну практичну їх підготовку до реалізації освітнього процесу з навчання математики в початковій школі із застосуванням різних навчальних технологій. Підручник ознайомлює студентів з цілями, завданнями та змістом початкового курсу математики, вимогами до рівня математичної підготовки здобувачів початкової освіти за роками навчання, засобами, методами та формами організації освітнього процесу, загальною методикою опрацювання основних тем за навчальною програмою [130].

Таким чином, аналіз нормативних документів і ресурсного забезпечення (навчальних програм, підручників, навчально-методичних посібників) щодо проблеми дослідження засвідчив, що вчені ґрунтовно висвітлюють сучасні особливості уроку, ознайомлюють студентів з актуальними науковими підходами до навчання молодших школярів, формами, методами, засобами активізації їх пізнавальної діяльності, однак недостатньо з'ясованими залишаються питання як теоретичної, так і практичної підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти.

На етапі констатувального експерименту за допомогою бесід і спостережень (додатки А, В) ми досліджували, наскільки готові молоді вчителі моделювати урок в умовах варіативності початкової освіти.

Результати опитування засвідчили, що більшість педагогів (85%) розуміють і адекватно оцінюють можливості варіативного характеру початкової освіти;

визнають позитивну тенденцію, яка відкриває їм нові професійні можливості. Проте значна кількість респондентів обмежується уявленням про варіативність як здатність обирати з-поміж різних навчальних технологій найбільш доцільні до того чи іншого етапу уроку.

Аналіз відповідей стосовно змісту поняття «моделювання уроку» показав, що незначна кількість респондентів (31%), які взяли участь в опитуванні, вважають, що сутність діяльності вчителя з моделювання уроку передбачає планування загальної концепції уроку, вибір методичних систем, підручників, робочих зошитів, створення моделі та рефлексію педагогічної діяльності. Інша частина педагогів убачає в цій діяльності традиційне складання плану-конспекту уроку, що суттєво знижує його ефективність.

Усі учасники експерименту висловили позитивне ставлення до застосування сучасних навчальних технологій у освітньому процесі початкової школи, проте лише 55% вважають їх обов'язковими для кожного уроку. Молоді педагоги розуміють ефективність технологічного підходу в сучасній освіті, засвідчують підвищення активності молодших школярів та якості їх навчальних результатів, добре знайомі з алгоритмом реалізації сучасних навчальних технологій, зокрема з тими, які задекларовано Концепцією Нової української школи (інтерактивні, розвитку критичного мислення, Lego-технології тощо), однак застосовують їх безсистемно, не комбінуючи декілька на одному уроці. Майже всі пояснюють це надмірним навантаженням різними видами іншої вчительської діяльності.

Близько 72% респондентів ставляться до доцільного застосування ресурсного забезпечення під час уроку переважно як до пошуку оптимальних методів і технологій для реалізації його завдань. Тільки 49% педагогів усвідомлюють важливість правильного вибору навчально-методичного комплексу, використання альтернативних джерел для наповнення змістом навчального матеріалу уроку.

Відповіді на блок питань анкети, присвячений рефлексивній та самоосвітній діяльності вчителя, показали, що 70% педагогів розуміють сутність педагогічної

рефлексії та регулярно здійснюють її з метою усвідомлення та виправлення допущених методичних помилок під час самооцінювання власного професійного зростання, позитивно налаштовані на постійний професійний саморозвиток і самовдосконалення.

Отже, переважна більшість учителів-практиків підтверджує значущість у власній професійній діяльності саме тих знань і вмінь, які становлять основу їх здатності моделювати урок з урахуванням предметної специфіки в умовах варіативності початкової освіти.

На етапі констатувального експерименту, під час вивчення стану досліджуваної проблеми, серед студентів другого та четвертого курсів ми з'ясували ступінь їх мотиваційної спрямованості на подальшу педагогічну діяльність, усвідомлення значущості моделювання та розвитку вмінь проводити уроки в умовах варіативності початкової освіти. Отримані дані дають підстави стверджувати, що переважна більшість респондентів (92%) були орієнтовані на вчительську професію, усвідомлювали, що саме вони мають виступати ініціаторами впровадження ідей Концепції Нової української школи, але для цього, на їхню думку, необхідно бути мобільними та приділяти увагу новим формам самоосвітньої діяльності. Оскільки студенти другого курсу майже не вивчали дисципліни дидактико-методичного циклу, то з проблемою моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти майбутні вчителі були обізнані поверхово.

Разом з тим, відзначаємо, що студенти четвертого курсу на констатувальному етапі експерименту не були належним чином здатні моделювати урок в сучасній початковій школі, яка функціонує в умовах варіативності, оскільки в процесі їх професійної підготовки цій проблемі не приділялося належної уваги. Під час підсумкової конференції з виробничої практики було з'ясовано, що деякі майбутні вчителі початкової школи були здатні моделювати урок на основі використання сучасних навчальних технологій, але відзначали в цьому значні труднощі та проводили його за допомогою вчителя або викладача-методиста.

Таким чином, констатувальний етап експериментального дослідження засвідчив, що студенти орієнтовані на професію першого вчителя, загалом усвідомлюють необхідність цілеспрямованого формування проектувально-моделювальної компетентності на основі засвоєння теоретичних і практичних засад педагогічного моделювання; намагаються впроваджувати сучасні навчальні технології, які передбачено Концепцією Нової української школи, але визнають, що вони недостатньо готові до моделювання та проведення уроку в умовах варіативності початкової освіти, не завжди приділяють увагу рефлексивній діяльності, сучасним формам саморозвитку та самовдосконалення. Усе це переконливо доводить необхідність відповідної професійної підготовки, чому й присвячено формувальний етап нашого дослідження.

Для проведення формувального експерименту було відібрано експериментальну та контрольну групи студентів з числа тих, що приймали участь у констатувальному експерименті. Обсяг вибірки ($n=346$) розраховано згідно з генеральною вибірковою сукупністю, величина якої становить 346 студентів I курсу напряму підготовки 6.010102 Початкова освіта станом на 2015–2016 н.р. Враховано ймовірність достовірності результатів експериментального дослідження (0,95) та гранична похибка репрезентативності (0,05).

Обсяг вибірки розраховано за формулою (2.1):

$$n = \frac{N \cdot t^2 \cdot \overline{\sigma}_l^2}{N \Delta_x^2 + t^2 \sigma_l^2}, \quad (2.1)$$

де n – обсяг вибірки;

N – обсяг генеральної сукупності;

t – нормоване відхилення ($t=1,96$);

p – рівень довірливості ($p=0,954$);

$\overline{\sigma_t^2}$ – середня дисперсія випадкової величини (прийнято максимальне значення – 0,25);

Δ_x – припустима межа похибки (обрано значення 0,05).

Нормоване відхилення t узгоджується із заданим рівнем довірливості p . Значення t визначається за таблицею нормального розподілу, згідно якої при $p=0,95$ $t=1,96$.

Для отримання більш надійних результатів застосовано максимальне значення δ . За відсутності статистичної інформації прийнято $\delta=0,5$, оскільки це дає максимальну дисперсію: $0,5^2=0,25$. Отриманий таким чином показник для обсягу вибірки є завищеним, що дає додаткову надійність результатів. Обсяг вибірки студентів за формулою 2.1:

$$n = \frac{3466 \cdot 3,8416 \cdot 0,25}{3466 \cdot 0,0025 + 3,8416 \cdot 0,25} \approx 346$$

Аналіз ресурсного забезпечення закладів вищої освіти, що здійснюють професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи, надав підстави стверджувати, що абсолютна кількість контингенту студентів Бердянського державного педагогічного університету (факультет психолого-педагогічної освіти та мистецтв), Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (факультет педагогіки та психології), Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (педагогічний факультет) станом на 2015–2018 н.р. є достатньою для апробації результатів дослідження (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

**Абсолютна кількість студентів
напряму підготовки 6.010102 Початкова освіта
базових закладів вищої освіти станом на 2015-2018 н.р.**

№	Найменування закладу	Факультет	Денна	Заочна
1	Бердянський державний педагогічний університет	Психолого-педагогічної освіти та мистецтв	41	45
2	Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка	Педагогіки та психології	36	25
3	Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника	Педагогічний	81	122
Всього за формою навчання:			158	192
Загальна кількість:			350	

Ураховуючи вищезазначені критерії та показники здатності майбутніх учителів моделювати урок в умовах варіативності початкової освіти, було сплановано та проведено констатувальний експеримент на основі виокремлених контрольних (N=174) та експериментальних груп (N=172), результати якого дозволили виявити поточний стан рівнів сформованості проектувально-моделювальної компетентності студентів. Результати констатувального експерименту в узагальненому вигляді наведено в табл. 2.4.

Таблиця 2.4

Результати вимірювань рівня сформованості проектувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи на констатувальному етапі експерименту

Компоненти \ Рівень	Групи	Високий		Середній		Низький	
		осіб	%	осіб	%	осіб	%
Мотиваційно-аксіологічний	КГ	30	17,24	86	49,43	58	33,33
	ЕГ	27	15,70	85	49,42	60	34,88
Когнітивно-операційний	КГ	27	15,52	94	54,02	53	30,46
	ЕГ	25	14,54	88	51,16	59	34,30
Продуктивно-творчий	КГ	33	18,97	87	50,00	54	31,03
	ЕГ	29	16,86	85	49,42	58	33,72
Узагальнено	КГ	30	17,24	89	51,15	55	31,61
	ЕГ	27	15,70	86	50,00	59	34,30

Статистичне опрацювання даних констатувального експерименту виявило, що в експериментальній групі кількість студентів, проектувально-моделювальна компетентність яких сформована на низькому рівні, складає 34,30%, відповідно, у контрольній – 31,61%, середній рівень сформованості проектувально-моделювальної компетентності виявлено у 50% студентів експериментальної групи, у контрольній групі цей показник дорівнює 51,15%, високий рівень сформованості проектувально-моделювальної компетентності притаманний 15,7% майбутніх учителів початкової школи експериментальної групи та 17,24% контрольної групи.

Об'єктивність результатів експериментального дослідження, спрямованого на перевірку ефективності моделі професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти, забезпечується еквівалентністю двох вибірок студентів, тобто однорідністю контрольних і експериментальних груп за рівнем сформованості проектувально-моделювальної компетентності за всіма критеріями на початок експерименту.

З метою визначення початкового рівня сформованості проектувально-моделювальної компетентності та перевірки наявності чи відсутності

статистичних розбіжностей в якості рядів прийнято індивідуальні значення відповідей студентів. Кожному рівню присвоєно відповідний бал: низький – 3 бали; середній – 4 бали; високий – 5 балів. Обчислення середнього балу початкового рівня сформованості проектувально-моделювальної компетентності наведено в табл. 2.5.

Таблиця 2.5

**Обчислення середнього балу початкового рівня сформованості
проектувально-моделювальної компетентності
майбутніх учителів початкової школи**

Контрольна група				Експериментальна група			
Бал	Кількість студентів	Загальна кількість балів	Середнє значення	Бал	Кількість студентів	Загальна кількість балів	Середнє значення
3	55	165		3	59	177	
4	89	356		4	86	344	
5	30	150		5	27	135	
Σ	174	671	3,856	Σ	172	656	3,814

Згідно з табл. 2.5 середній бал у контрольних та експериментальних групах має незначну відмінність, різниця складає 0,042.

За допомогою розрахунку t -критерію визначили достовірність збігів і відмінностей контрольних і експериментальних груп. Для цього сформулювали дві гіпотези:

Гіпотеза H_0 : відмінності рівня сформованості проектувально-моделювальної компетентності експериментальної та контрольної груп майбутніх учителів початкової школи недостатньо значні.

Гіпотеза H_1 : відмінності рівня сформованості проектувально-моделювальної компетентності експериментальної та контрольної груп майбутніх учителів початкової школи досить значні.

Значення t -критерію визначили за формулою 2.2:

$$t = \frac{M_1 - M_2}{\sqrt{\frac{S_1^2}{N_1} + \frac{S_2^2}{N_2}}}, \quad (2.2),$$

де M_1 та M_2 – середнє значення першої та другої вибірок; S_1 та S_2 – дисперсія (середньоквадратичне відхилення) відповідно для першої та другої вибірок; N_1 та N_2 – кількість оцінок у першій і другій вибірках.

Для обчислення цього показника визначили дисперсію за формулою 2.3:

$$S^2 = \frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}{N-1} \quad (2.3),$$

де $(x_i - \bar{x})^2$ – квадрат відхилень окремих значень ознак від середньої арифметичної; N – кількість ознак.

Розрахунок дисперсії сформованості проєктувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи наведено в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Розрахунок дисперсії сформованості проєктувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи

Групи	Оцінки і	Кількість оцінок	Середній бал \bar{x}	Відхилення $x_i - \bar{x}$	Квадрат відхилення $(x_i - \bar{x})^2$	$n_i(x_i - \bar{x})^2$	S
ЕГ	3	59	3,814	-0,814	0,662596	1,987788	0,054
	4	86		0,186	0,034596	0,138384	
	5	27		1,186	1,406596	7,03298	
КГ	3	55	3,856	0,856	0,732736	2,198208	0,051
	4	89		0,144	0,020736	0,082944	
	5	30		1,144	1,308736	6,54368	

З табл. 2.6 видно, що нечіткість розподілу оцінок щодо середнього арифметичного значення абсолютно незначна.

Отримали дисперсію, розрахували значення t -критерію:

$$t = \frac{|3,814 - 3,856|}{\sqrt{\frac{0,054}{172} + \frac{0,051}{174}}} \approx 1,68$$

Табличне значення t -критерію Стьюдента більше, ніж розрахункове ($t_{\text{табл.}}(1,97) > t_{\text{розрах.}}(1,68)$). Це свідчить про те, що нульова гіпотеза не відкидається, обидві вибірки відносяться до однієї генеральної сукупності, тобто вони однорідні для рівня достовірності 0,05 (ймовірність 5%), що, у свою чергу, дозволяє стверджувати про недостатньо значущу відмінність рівня сформованості проєктувально-моделювальної компетентності експериментальної та контрольної груп майбутніх учителів початкової школи, отже, групи є умовно рівними.

Таким чином, узагальнення результатів констатувального експерименту засвідчило: наявна система професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи є недостатньо ефективною з точки зору розвитку їх здатності моделювати урок в умовах варіативності початкової освіти, що є головним показником рівня сформованості проєктувально-моделювальної компетентності. Це свідчить про необхідність оновлення освітнього процесу зі спеціальності 013 Початкова освіта та проведення спеціального експериментального дослідження.

2.3. Модель професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти

Теоретичне осмислення проблеми дослідження та проведення констатувального етапу експерименту дозволило перейти до обґрунтування моделі професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти, яка була основою для визначення змісту та етапів експериментального навчання. З цією метою ми проаналізували наукові праці О. Бігіч [26], Л. Бірюк [29], О. Будник [38], Л. Коваль [132], О. Комар [145], О. Коханко [156], О. Ліннік [180], С. Литвиненко [183], С. Мартиненко [205], М. Марусинець [207], О. Матвієнко [209], О. Митника [218], М. Оліяр [253], З. Онишківа [256], Л. Петухової [268], Р. Пріми [285], С. Стрілець [342], Н. Теличко [349], Л. Хоружої [368], З. Шевців [377] та ін., у яких учені подають власне бачення різних аспектів професійної підготовки студентів до моделювання й проведення сучасного уроку.

У роботі О. Комар презентовано структурно-функціональну модель професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування на уроках інтерактивних технологій. Ключовою ідеєю та головною умовою цієї моделі є організація навчання студентів за схемою: ознайомлення з сутністю інтерактивних технологій (набуття особистого досвіду навчання за нею) → вивчення теорії та методики їх реалізації на уроках у початковій школі (набуття базових знань та елементарних умінь застосування) → використання отриманого досвіду (моделювання та проведення інтерактивних уроків під час педагогічної практики). Така модель дозволяє ефективно реалізувати процес активної взаємодії студентів, сприяє формуванню їх професійної компетентності, створює атмосферу співпраці [145].

Важливим для професійної підготовки майбутніх учителів до діяльності в умовах варіативності початкової освіти є формування в них здатності здійснювати педагогічну діагностику. Саме таку модель, у якій методично інтерпретовано теоретичні ідеї та процес здобуття знань, формування умінь і навичок, що становлять готовність студентів до здійснення діагностичної діяльності, подано С. Мартиненко. Особливістю цієї моделі є обґрунтування ефективності її реалізації за допомогою особистісно зорієнтованого та контекстного навчання, виконання проблемно-пошукових, ігрових, діалогічних, творчих, проектних завдань, що позитивно впливає на розвиток педагогічного мислення [205].

Професійна підготовка майбутніх учителів до педагогічної взаємодії в освітньому процесі початкової школи, змодельована О. Матвієнко таким чином, щоб студенти набули вмінь урахувувати та регулювати конкретні умови навчання учнів, зокрема зважали на їх індивідуально-психологічні особливості (брали до уваги їхні потреби, інтереси, емоційні стани), розвивали здібності й потенційні можливості. Під час моделювання міжособистісної сенситивності як складової професійної підготовки до педагогічної взаємодії вчена особливого значення надає емоційним станам молодших школярів, які має брати до уваги вчитель: пережите чи усвідомлюване відчуття емоції; процеси, що відбуваються в нервовій, ендокринній, дихальній, травній та інших системах організму; виразні

комплекси емоцій, що піддаються спостереженню, знаходять відображення на обличчі. На нашу думку, докторське дослідження О. Матвієнко – актуальне в умовах сьогодення, оскільки відповідає основним ідеям Концепції Нової української школи та дозволяє педагогові організувати дитиноцентроване навчання з урахуванням індивідуальності, унікальності й неповторності кожної особистості [209]

Модель професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, презентована О. Митником, спрямована на розвиток інтелектуальної культури студентів і на оволодіння ними теорією та технологією формування культури мислення молодшого школяра. На думку вченого, високий рівень культури мислення забезпечує здатність майбутніх фахівців до ефективного конструювання сучасного уроку в початковій школі [218].

Системно-функціональна модель професійної мобільності майбутнього вчителя початкової школи, розроблена Р. Прімою, включає компоненти (особистісний, когнітивний, процесуально-поведінковий), які охоплюють різні напрями та сфери його діяльності. Особистісний компонент характеризується позитивним ставленням до майбутньої діяльності; когнітивний – знаннями особливостей процесу формування мобільності вчителя початкової школи. Процесуально-поведінковий компонент пов'язаний із потребою майбутнього педагога щодо інноваційних змін, удосконалення, самопізнання, самоідентифікації, рефлексії. Отже, ця інтегральна якість особистості педагога, на думку вченої, детермінує його активність, суб'єктність, творчість і забезпечує ефективність діяльності під час моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти [285].

Результативність моделі формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкової школи, розробленої Н. Теличко, базується на використанні педагогічних технологій проблемно-ситуативного та діалогічно-інтерактивного характеру. Методологічний концепт цієї моделі полягає в усвідомленні студентами сутності педагогічної майстерності як ціннісної вершини професійної діяльності вчителя. В основі особистісно-деонтологічного

концепту перебуває ідея розвитку професійно значущих особистісно-педагогічних якостей студентів, що є засадничими для формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя. Теоретично-змістовий концепт передбачає комплексну інтеграцію знань з психолого-педагогічних дисциплін, методик викладання навчальних предметів початкової школи та курсу педагогічної майстерності. Практично-технологічний концепт спрямований на формування практичних умінь і навичок майстерного виконання педагогічних функцій, зокрема під час моделювання та проведення уроків [349].

Суттєвою відмінністю моделі формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкової школи, яку презентує М. Оліяр, є її динамічний характер, що дозволяє здійснити інноваційну переорієнтацію з «управління освітнім процесом» на «самоуправління розвитком». При цьому кардинально змінюється характер і завдання діяльності викладача, його спрямованість на форми, методи та технології (ділові та рольові ігри, кейс-метод, створення проєктів, моделювання фрагментів професійної діяльності, мозковий штурм та ін.), які дають змогу студентові максимально продуктивно використати свої розумові здібності, розвинути комунікативні вміння, навички самоконтролю, прагнення до самоосвіти тощо. Означені якості становлять основу сучасної професійної діяльності з моделювання уроку, оскільки роль вчителя змінюється з транслятора знань на модератора та фасилітатора процесу навчально-пізнавальної діяльності здобувачів початкової освіти [253].

О. Коханко розглядає процес формування в студентів комплексних умінь проєктування уроку в початковій школі, де моделювання є окремим складником цього процесу. Автор відображає певну алгоритмічну послідовність (пропедевтичний, дидактичний, методичний та інтеграційний етапи) оволодіння майбутніми вчителями такими вміннями. Завдання пропедевтичного етапу – формування в студентів мотивації до оволодіння алгоритмом проєктування уроку (проєктивна функція). Дидактичний етап передбачає усвідомлення технології проєктування матриці, яка є основою для засвоєння методичних особливостей створення уроку. Пізніше майбутні вчителі початкової школи наповнюють

дидактичну модель змістом конкретного навчального предмета початкової школи (методичний етап). На інтеграційному етапі здійснюється практичне втілення створених проектів уроку в реальних умовах під час виробничої педагогічної практики [156].

Аналіз наукових робіт, присвячених професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи до різних аспектів діяльності, сприяв визначенню концептуальних засад нашого дослідження.

Модель професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти представляємо у вигляді теоретичного, практично-професійного та результативно-оцінного блоків (рис. 2.1), які відображають мету, наукові підходи, зміст, етапи, педагогічні умови, критерії та показники сформованості проектувально-моделювальної компетентності як передбачуваного результату дослідного навчання.

Мета моделі – формування проектувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів, головною характеристикою якої є здатність моделювати урок з урахуванням предметної специфіки в умовах варіативності початкової освіти.

Важливою складовою в описі першого, теоретичного, блоку моделі є характеристика сутності наукових підходів, на яких ґрунтується експериментальне навчання, оскільки в методології науки вони задають певну спрямованість дослідницькій роботі та забезпечують провідну основу функціонування моделі. Такими в нашому дослідженні визначено: аксіологічний, особистісно зорієнтований, компетентнісний та креативний. Розглянемо їх детальніше.

Аксіологічний підхід становить гуманістичний фундамент професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на основі глибокого проникнення в сутність педагогічної праці загальнолюдських духовних орієнтирів (С. Мартиненко [206], І. Пальшкова [265], О. Савченко [306], Г. Тарасенко [347], О. Федій [361], Л. Хомич [364] тощо).

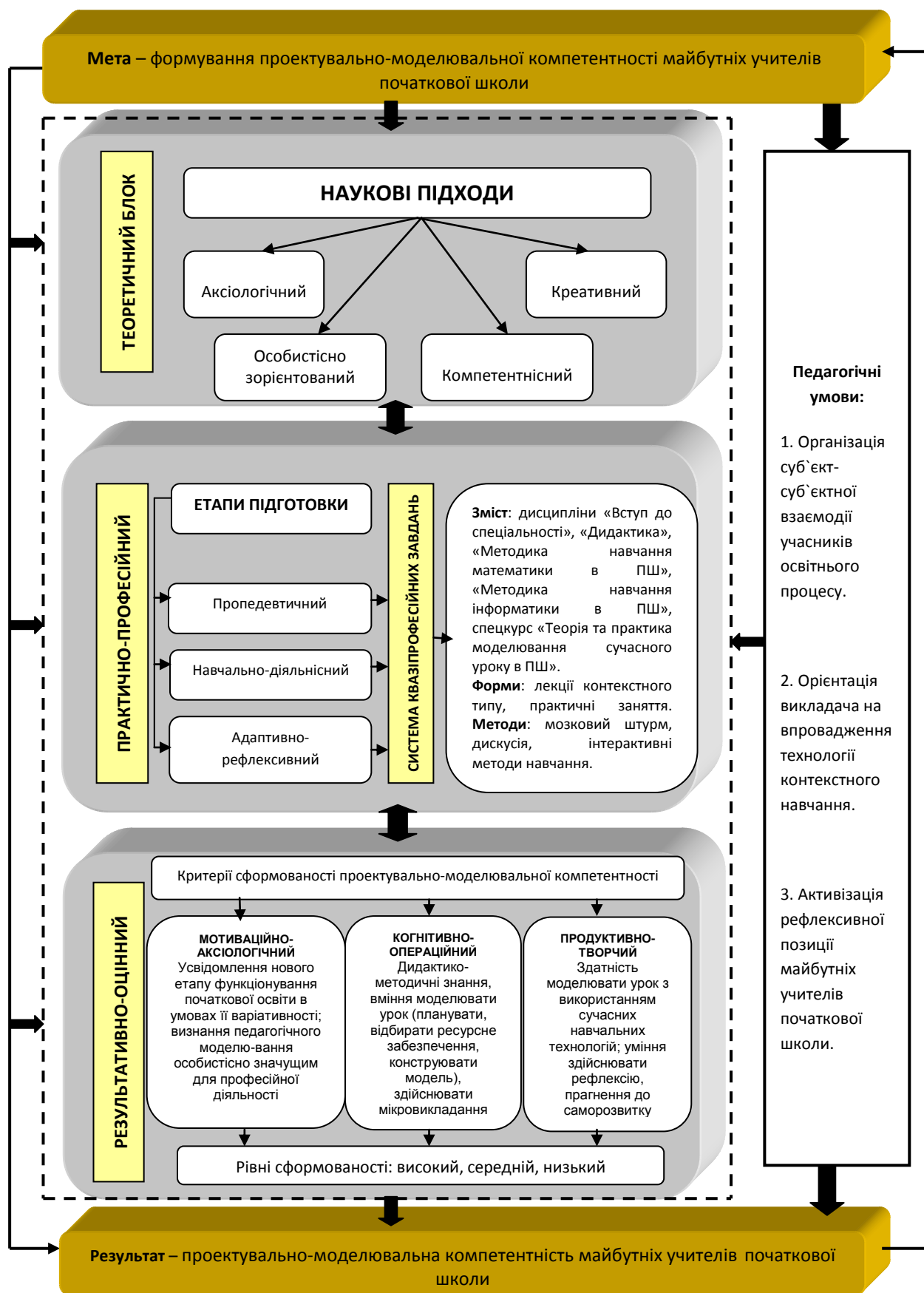


Рис. 2.1. Модель професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти

Основи педагогічної аксіології розроблено в працях таких філософів, як В. Андрущенко [6], М. Каган [115], В. Кремень [163], В. Лутай [191], В. Огнев'юк [248], В. Онищенко [257], та ін.; проблема цінностей освіти порушується в дослідженнях І. Зязюна [110], Т. Калюжної [120], З. Карпенко [121], В. Крижка [166], Н. Максимчук [198], О. Сухомлинської [344], Н. Ткачової [351], та ін.

Аксіологічний потенціал діяльності педагога В. Огнев'юк вбачає в тому, що він одночасно є носієм загальнолюдських і цінностей української культури, що забезпечують розвиток особистості учня, зокрема його національної самосвідомості [248].

Визначальним у застосуванні аксіологічного підходу в професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи, як зазначає О. Савченко, є зміна авторитарно-дисциплінарної моделі навчання на особистісно зорієнтовану, сутнісними ознаками якої є максимальна індивідуалізація, створення умов для розвитку та самовдосконалення, осмисленого визначення своїх можливостей і життєвих цілей. Цей підхід реалізує парадигму гуманізації, що є умовою і результатом якісної освіти XXI століття [306].

Аксіологічний підхід, на думку Н. Ткачової, доцільно розглядати як стратегію, яка використовує педагогічні ресурси для розвитку ціннісно-сміслової сфери особистості вчителя. Впровадження аксіологічного підходу в освітній процес відбувається поетапно (підготовчий, мотиваційний, когнітивно-процесуальний, аналітико-рефлексивний). Підготовчий етап забезпечує ефективну підготовку викладачів до організації ціннісно-зорієнтованої взаємодії зі студентами. Мотиваційний етап передбачає розвиток ціннісно-зорієнтованої мотивації студентів. Когнітивно-процесуальний етап спрямовано на усвідомлення майбутніми вчителями ціннісно-зорієнтованого змісту, ефективного формування в них знань, умінь, ключових компетенцій, морально-вольових якостей особистості. Аналітико-рефлексивний етап має на меті осмислити досягнуті результати щодо усвідомлення ціннісних педагогічних орієнтирів, потреби й здатності до постійного особистісного саморозвитку [351].

Шляхами реалізації аксіологічного підходу в процесі підготовки майбутніх учителів Г. Тарасенко визначає: орієнтацію змісту освіти на загальнолюдські цінності, гуманізацію методів навчання,; знання світової та національної культури, виховання національної самосвідомості через засвоєння загальнонаціональних морально-гуманних цілей [347].

У дослідженні І. Пальшкової аксіологічний підхід є основоположним у процесі формування ціннісно-орієнтаційного компонента професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкової школи шляхом використання пізнавальних ситуацій, що спонукали студентів до усвідомлення змісту та засобів діяльності крізь призму відповідності цінностям. Вчена стверджує, що глибоке усвідомлення загальнолюдських цінностей дозволяє педагогові ставитися до учня як суб'єкта освітнього процесу, бути особисто відповідальними за освітні результати дитини [265].

Аксіологічний підхід важливий і в контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до естетотерапевтичної діяльності, переконує О. Федій, оскільки створює передумови до планування освітнього процесу на основі визнання людини як вищої цінності й мети суспільного розвитку, підпорядковує зміст і технології формування в студентів ціннісних орієнтацій, необхідних для успішної педагогічної діяльності [361].

Без цілеспрямованого формування аксіосфери, як зазначає Т. Калюжна, неможливий розвиток яскравої, творчої особистості майбутнього вчителя, який відчуває, думає та діє [120].

Таким чином, значення аксіологічного підходу в професійній підготовці майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти полягає в розширенні аксіосфери студентів на основі усвідомлення ними загальнолюдських і професійних цінностей, що дозволяє їм успішно організовувати гуманістичну (суб'єкт-суб'єктну) взаємодію учасників освітнього процесу.

Реформування початкової освіти на засадах Концепції Нової української школи актуалізує проблему готовності майбутніх педагогів до реалізації особистісно зорієнтованого підходу.

Особливості професійної підготовки майбутніх учителів на засадах особистісно зорієнтованого підходу розкрито в дослідженнях О. Антонової [8], О. Дубасенюк [294], Г. Балла [298], І. Беха [19], Н. Гузій [73], Т. Гуменникової [74], О. Савченко [317], А. Цини [373], М. Чобітька [375], І. Якиманської [383] та ін.

Особистісно зорієнтований підхід М. Чобітько розглядає як ефективну стратегію становлення майбутнього педагога – активного суб'єкта професійної діяльності. З огляду на це, навчання студентів має набувати діалогічного характеру на засадах співпраці, довіри, відкритості та співтворчості, наявності зворотного зв'язку про стан, розвиток і проблеми всіх учасників освітнього процесу [375].

Особистісно зорієнтований підхід у формуванні професіоналізму майбутніх учителів Н. Гузій вважає основоположним, оскільки дозволяє здійснити індивідуальне проектування розвитку педагогічної майстерності. Освітній процес, побудований на засадах особистісно зорієнтованого підходу, спрямовано на активізацію та розвиток емоційно-ціннісної сфери студентів на основі стимулювання їх інтересу до педагогічної професії, набуття ними досвіду творчої самореалізації [73].

Дослідження А. Цини розкриває сутність упровадження особистісно зорієнтованого підходу в процес підготовки майбутнього вчителя через створення індивідуальної освітньої траєкторії кожного студента, забезпечення їх особистісно-професійного розвитку, прогнозування та подолання криз і відхилень у педагогічному становленні особистості [373].

Особливо цінним є взаємозв'язок особистісно зорієнтованого підходу в професійній підготовці майбутніх учителів з практикою його реалізації в початковій школі, який встановлено О. Савченко. Особистісно зорієнтований підхід у навчанні студентів своїм змістом і методикою, стилем спілкування має

закладати базові основи культури особистості, формувати майбутнього вчителя початкової школи як особистість, яка здатна до самонавчання упродовж життя, до прийняття рішення в інтересах дитини. Вчена вважає, що важливо озброїти педагогів навичками діагностичної діяльності, розвивати в них уміння організовувати навчання одночасно на різних рівнях складності, ефективно реалізовувати під час уроків багатоваріантність методик і технологій, утверджувати всіма засобами цінності емоційного благополуччя та позитивного ставлення до світу молодших школярів, забезпечуючи при цьому дитиноцентрованість освітнього процесу, що є ключовою особливістю Нової української школи [317].

Таким чином, узагальнення наукових думок учених щодо особистісно зорієнтованого підходу в професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи дозволяє трактувати його як спрямованість освітнього процесу в закладах вищої освіти на оволодіння студентів досвідом упровадження ключових ідей Концепції Нової української школи, а саме дитиноцентризму, педагогіки партнерства, співпраці та співтворчості.

Не менш важливим для якісного проведення педагогічного експерименту визначено компетентнісний підхід, який є спробою реалізувати очікувані результати вищої педагогічної освіти в досвід практичних дій кожного студента. Теоретичні засади цього процесу розкрито в дослідженнях О. Антонової, С. Вітвіцької, О. Дубасенюк [293], К. Баханова [15], Е. Зеєра [106], І. Зимньої [107], В. Краєвського [158], О. Локшиної [188], О. Овчарук [246], О. Пометун [280], А. Хуторського [369] та ін. Особливості впровадження зазначеного підходу в систему професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи висвітлено в працях В. Бондаря [36], Н. Глузман [68], В. Желанової [103], Л. Коваль [133], С. Мартиненко [206], М. Оліяр [253], Л. Петухової [268], С. Скворцової [330], Л. Хоружої [368] тощо.

У фундаментальному дослідженні Е. Зеєра підкреслено, що ідеологія інтерпретації змісту навчання за умови впровадження компетентнісного підходу базується на результативній складовій і зумовлює необхідність проектування

професійних стандартів, смислоутворювальними одиницями яких є компетентності та компетенції. Учений вважає, що основним механізмом реалізації компетентнісного підходу є особистісно розвивальна освітня парадигма, результативність якої забезпечується активним упровадженням технології контекстного навчання, технології контролю результатів тощо. За таких умов освітня діяльність стає дослідницькою та практико-перетворювальною [106].

Компетентнісний підхід, на думку академіка В. Бондаря, кардинально змінює мету вищої педагогічної освіти – від знань до інтегрованих практико-діяльнісних умінь, тобто компетентностей, оскільки на ринку праці затребувана здатність педагога професійно виконувати виробничі функції. Шляхи реалізації цього підходу вчений убачає в забезпеченні практичної спрямованості освіти, забезпеченні механізму професійної самореалізації студентів у різноманітних виробничих ситуаціях тощо [36].

Двоаспектність функціонального призначення компетентнісного підходу в системі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи Л. Коваль убачає: по-перше, в модернізації змісту з одночасним визначенням результативної складової – набуття студентами компетентностей; по-друге, організації такого освітнього процесу, де цілеспрямовано відбувається підготовка педагогів до формування ключових і предметних компетентностей в учнів [133].

Компетентнісний підхід, як переконує В. Желанова, дозволяє задовольнити потребу сучасної освіти в посиленні її діяльнісної складової, оскільки орієнтація на компетентність визначає конкретний результативний компонент, наповнює мету, зміст, процес, мотивацію реалістичним смислом, орієнтованим на необхідну компетентність як інтегрований вияв рівня освіченості. Учена стверджує, що реалізація компетентнісного підходу в закладах вищої освіти найкращим чином відбувається за умови організації квазіпрофесійної діяльності майбутніх учителів початкової школи, тобто розв'язання ними системи навчально-професійних педагогічних задач різної складності [103].

Аналіз ключових положень зазначених вище досліджень дозволив констатувати, що професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до моделювання уроку в умовах варіативності на засадах компетентнісного підходу має бути зорієнтована на формування в студентів певної компетентності, в нашому випадку – проектувально-моделювальної.

Сучасна школа потребує вчителів з нестандартним мисленням, здатних експериментувати, досліджувати, здійснювати творчий розвиток здобувачів початкової освіти. Філософські та психолого-педагогічні аспекти становлення креативної особистості вчителя висвітлені в працях О. Антонової [8], М. Бриль [37], С. Воробйової [55], І. Гриненка [71], О. Дунаєвої [96], О. Дубасенюк [97], І. Зязюна [271], Н. Кічук [125], Л. Кондрашової [147], С. Овчарова [245], О. Отич [263], Л. Петришин [275], С. Сисоєвої [325], Л. Тарасюк [348], С. Устименко [357], В. Фадєєва [360] та ін., зокрема вчителя початкової школи Н. Міщенко [217], І. Полякової [279].

Під креативним підходом О. Дубасенюк розуміє таку організацію освітнього процесу, яку спрямовано на розвиток потреби майбутніх учителів здійснювати пошук нестандартних шляхів розв'язання педагогічних ситуацій, що можливо за умови усвідомлення студентами власних особистісних і професійних можливостей; установки на подолання стереотипних способів та формалізму в професійних діях [97].

На думку Л. Кондрашової, креативний підхід – це методологічна спрямованість освітнього процесу ЗВО на розвиток потреби студентів до новизни та стимулювання до створення авторського педагогічного продукту, що активізує їх навчально-пізнавальну діяльність, розвиває творчі здібності та сприяє набуттю нового досвіду [147].

Упровадження креативного підходу, як вважає С. Овчаров, створює умови для самореалізації майбутнього вчителя, вироблення власних педагогічних поглядів, неповторної технології діяльності, формування потенціалу активності. Вчений вбачає конкретні шляхи його реалізації в застосуванні нетрадиційних форм і методів навчання, тренінгів, залученні студентів до науково-дослідної

діяльності, створенні психологічно комфортного середовища в закладі вищої освіти [245].

Актуальність креативного підходу, на думку О. Отич, полягає в тому, що майбутній педагог, під впливом мистецтва, формується як самобутня особистість, професіонал з власним творчим стилем діяльності та спілкування. Завдяки мистецтву студент, як суб'єкт освітнього процесу, має унікальну можливість пережити й водночас осмислити та оцінити суспільний і педагогічний досвід, набути універсальної самовизначеності, якої не можна досягти інтелектуальними засобами [263].

Механізм реалізації креативного підходу полягає в тому, що студент не просто розв'язує завдання, а приймає самостійні рішення, здійснює вільний вибір способів їх виконання, проявляє інтуїцію, імпровізацію, здійснює рефлексію [296].

Отже, упровадження креативного підходу в нашому дослідженні є ефективною стратегією оновлення змісту та технологій організації процесу професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти, а також передбачає подвійні цілі: по-перше, забезпечує розвиток педагогічної креативності студентів; по-друге, готує їх до активізації творчого потенціалу молодших школярів.

Зазначені підходи становлять науково-теоретичну основу моделі та визначають концептуальну ідею дослідження, оскільки спрямовані на підготовку успішного вчителя початкової школи, здатного 1) планувати й обирати оптимальні способи перетворювальної діяльності, працювати з потоками інформації, прогнозувати, передбачати й оцінювати раціональність реалізації педагогічного задуму; 2) здійснювати всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб; 3) реалізовувати гуманістичні цінності й ідеї дитиноцентризму, самостійно обирати доцільні стратегії та технології; 4) створювати авторські програми, самостійно здійснювати експериментально-дослідну роботу.

Наступний, практично-професійний блок моделі професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти містить етапи (пропедевтичний, навчально-діяльнісний, адаптивно-рефлексивний) і зміст, який забезпечує формування окремих компонентів проектувально-моделювальної компетентності.

Пропедевтичний етап експериментального навчання передбачає формування мотиваційно-аксіологічного компонента проектувально-моделювальної компетентності. Його спрямовано на розвиток професійного інтересу студентів, їх бажання працювати за фахом, усвідомлення ними нового етапу функціонування початкової освіти в умовах її варіативності та відповідальної ролі педагога в цьому процесі, визнання педагогічного моделювання особистісно значущим для власної професійної кар'єри.

Навчально-діяльнісний етап забезпечує формування когнітивно-операційного компонента проектувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи, адже його метою є оволодіння комплексом дидактико-методичних і технологічних знань і вмінь моделювати урок (планувати, вибирати ресурсне забезпечення, конструювати модель), а також здійснювати мікрОВикладання з урахуванням предметної специфіки.

Останній, адаптивно-рефлексивний етап експерименту забезпечує розвиток продуктивно-творчого компонента проектувально-моделювальної компетентності студентів, що передбачає формування в них досвіду моделювання, проведення й аналізу уроку (системи уроків) на основі використання сучасних навчальних технологій в умовах варіативності початкової освіти, стимулювання до педагогічної творчості, саморозвитку та самовдосконалення.

Експериментальна професійна підготовка майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти включає оновлення змісту нормативних навчальних дисциплін («Вступ до спеціальності», «Дидактика», «Методика навчання математики в початковій школі», «Методика навчання інформатики в початковій школі»), розробку методичного забезпечення дисципліни вільного вибору студентів («Теорія та практика моделювання

сучасного уроку в початковій школі»), а також науково-дослідної діяльності, виробничої (стажистської) практики.

Під час створення моделі професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти ми враховували послідовність і взаємозв'язок етапів формування проєктувально-моделювальної компетентності, а також логіку професійної підготовки здобувачів першого рівня вищої освіти напрям підготовки 6.010102 Початкова освіта (нині спеціальність 013 Початкова освіта).

Завершальний, результативно-оцінний блок моделі професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти містить критерії, показники та рівні сформованості проєктувально-моделювальної компетентності як запланованого результату експериментального навчання, що знайшло детальне відображення в підрозділі 2.1.

Ефективність реалізації описаної нами моделі залежить від дотримання педагогічних умов професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти, які були визначені заздалегідь і перевірялися й уточнювалися під час формувального етапу експерименту.

Педагогічними умовами реалізації авторської моделі, які відповідають меті, завданням дослідження, його концептуальним науковим підходам і сприяють формуванню проєктувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи на всіх етапах експерименту, виявлено такі:

1. Організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу.
2. Орієнтація викладача на впровадження технології контекстного навчання.
3. Активізація рефлексивної позиції майбутніх учителів початкової школи.

Схарактеризуємо кожну з названих вище педагогічних умов.

Проблема суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньому процесі ЗВО набула актуальності на хвилі розвитку гуманістичної концепції та знайшла своє відображення в наукових працях І. Андрощук [5], Л. Велитченка [47], І. Глазкової [67], В. Гриньової [50], В. Кручек [167], О. Легун [177], О. Ліннік [180], О. Пінської [277], О. Савченко [315] та ін.

Сутність суб'єкт-суб'єктної взаємодії, на думку О. Ліннік, полягає в рівноправному взаємообміні досвідом між суб'єктами освітнього процесу, що відбувається в спільній діяльності та опосередковується особистісними стосунками. Це найвищий рівень педагогічної взаємодії, що характеризується співробітництвом і партнерськими стосунками [180].

Сучасне студентоцентроване середовище потребує суб'єкт-суб'єктного типу взаємодії, яке ґрунтується на принципах діалогічного спілкування. Ядром навчального діалогу, як зазначає І. Глазкова, є рівноправність позицій: повага викладача до думок і вчинків студента, вміння бачити в ньому активного учасника освітнього процесу та забезпечувати реалізацію цієї ролі. За таких умов можлива продуктивна пізнавальна діяльність: пошук, постановка та розв'язання творчих завдань, спільне дослідження, результатом чого є особистісно цінні знання та способи дій [67].

Серед чинників, які впливають на суб'єкт-суб'єктну педагогічну взаємодію І. Андрощук виокремлює: організаційно-педагогічні (загальна спрямованість освітнього процесу на творчу співпрацю); особистісні (культура, організаторські здібності та якості викладачів); професійні (цінності педагогів, рівень їхньої педагогічної майстерності та компетентності); соціально-економічні (заробітна плата, умови діяльності) тощо [5].

Важливим психологічним аспектом суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії в ЗВО, як зазначає О. Пінська, є загальні відносини між учасниками освітнього процесу, які ніколи не бувають нейтральними: вони або сприяють її організації або заважають, залежно від того, є вони відносинами співпраці та співтворчості чи домінування й авторитаризму. Тому організація студентоцентрованого освітнього середовища передбачає залучення його членів до обговорення та спільного виконання дій, прийняття рішень, урахування специфіки академічних групи, їх прагнень, інтересів, ціннісних орієнтацій [277].

Отже, суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників освітнього процесу створює умови для організації такого середовища, де кожен сприймається як повноцінна

особистість, що забезпечує взаємозбагачення, саморозвиток, здатність до інноваційної діяльності як викладача, так і студентів.

Другою педагогічною умовою реалізації авторської моделі є орієнтація викладача на впровадження технології контекстного навчання, яка позитивно впливає на формування проєктувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Особливості технології контекстного навчання висвітлено в наукових доробках Н. Батечко [14], А. Вербицького [48], Н. Дем'яненко [83], В. Желанової [103], В. Іщук [114], Л. Коваль [132], Т. Ніконенко [241] та ін. Смыслоутворювальним поняттям зазначеної технології є контекст, який А. Вербицький пояснює як систему внутрішніх і зовнішніх умов і чинників поведінки та діяльності людини, яка впливає на сприйняття, розуміння й перетворення суб'єктом конкретної ситуації. Сутність технології контекстного навчання, як переконує науковець, полягає в створенні професійного контексту майбутньої діяльності шляхом моделювання цілісних її фрагментів [48].

На думку Н. Дем'яненко, упровадження в процес підготовки фахівців педагогічного профілю професійного контексту передбачає спрямування діяльності студентів на розв'язання ними системи практико-орієнтованих завдань [83].

Механізмом реалізації технології контекстного навчання В. Желанова вбачає організацію на практичних заняттях ділових ігор, де студенти здійснюють аналіз педагогічних ситуацій і виконання квазіпрофесійних завдань, а також виробничу практику, що забезпечує перехід від контекстного навчання до реалій професії вчителя початкової школи [103].

Сучасна педагогічна діяльність з моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти, на нашу думку, вимагає компетентного та нестандартного розв'язання завдань, що є неможливим лише за наявності знань і вмінь створювати типовий урок за універсальним алгоритмом. Це є сферою прояву творчих можливостей учителя та гнучкості його професійного педагогічного мислення.

Експрес-аналіз феномену педагогічного мислення (О. Акімова [3], В. Бондар [36], Л. Джелілова [87], Т. Дяк [98], А. Зубрик [109], С. Карпенчук [122], К. Костюченко [154], Н. Малій [201], О. Митник [220], Ю. Кулюткін, Г. Сухобська [171]) засвідчує, що він уособлює рівень розвитку розумових, пізнавальних, творчих і пошуково-дослідницьких здібностей майбутнього вчителя початкової школи, його операційно-технологічних умінь, що полягають у знаходженні шляхів розв'язання будь-якої проблемної ситуації.

Конкретизуючи, зазначимо, що педагогічне мислення має характеризуватися оперативністю (швидке прийняття оптимальних методичних рішень з арсеналу знайомих або їх пошук), гнучкістю (відходження від звичних стереотипів професійної діяльності), креативністю (творче експериментування, новаторство), прогностичністю (урахування можливостей моделювання сучасного уроку та передбачуваних результатів).

У формуванні педагогічного мислення майбутніх учителів початкової школи, під час експерименту, важливе значення відігравали лекції контекстного типу та педагогічні ситуації, які студенти розв'язували за допомогою квазіпрофесійних завдань.

Аналіз наукових праць (Н. Дяченко [99], М. Кашапов [123], М. Левина [176], Л. Мільто [215], О. Пехота [269], А. Старєва [269] та ін.) дозволяє узагальнити визначення педагогічної ситуації як:

- «сукупність умов, засобів спілкування, мотивів і цілей суб'єктів педагогічної діяльності відповідно до предметного змісту» [123, с. 315];
- «проектування образу й створення контексту майбутньої професійної діяльності» [269, с. 59].

Отже, створення за допомогою педагогічних ситуацій середовища контекстного типу дозволяє ефективно впливати на формування проектувально-моделювальної компетентності на всіх етапах експериментального навчання.

Педагогічні ситуації умовно можна поділити на репродуктивні, репродуктивно-творчі та проблемні [19].

Для нашого дослідження важливо спинитися на характеристиці проблемних ситуацій (А. Вербицький [48], І. Гавриш [60], М. Кашапов [123], Л. Коваль [133], Л. Мільто [215], І. Осадченко [260], Л. Петухова [268], С. Скворцова [332] та ін.), оскільки їх застосування в освітньому процесі забезпечує розвиток педагогічного мислення майбутніх учителів початкової школи, що дозволяє співвідносити розумові й практичні дії педагога зі змістом і умовами їх реалізації; здійснювати рефлексивну діяльність. У проблемній ситуації студент не має готового зразка, алгоритму, правила її розв'язання, а відшукує шляхи самостійно [123].

У процесі експериментального навчання нами спеціально моделювались педагогічні ситуації, які розв'язувалися студентами за допомогою системи квазіпрофесійних завдань, представлених трьома групами: дидактичні, методичні та технологічні (додаток Д).

Дидактичні квазіпрофесійні завдання пропоновано студентам з метою усвідомлення ними педагогічного моделювання особистісно значущим процесом для власної професійної діяльності та формування основ цілісного його бачення.

Методичні квазіпрофесійні завдання впроваджено для формування в майбутніх педагогів умінь планувати, здійснювати вибір ресурсного забезпечення та конструювати моделі уроку з урахуванням предметної специфіки в умовах варіативності початкової освіти.

Технологічні квазіпрофесійні завдання спрямовано на становлення в студентів здатності проводити й аналізувати урок (систему уроків) на основі впровадження сучасних навчальних технологій в умовах варіативності початкової освіти, здійснювати відповідну контрольну-оцінювальну діяльність на уроці, займатися саморозвитком і самовдосконаленням.

Отже, орієнтація викладача на впровадження технології контекстного навчання, по-перше, забезпечує практико-орієнтований характер підготовки майбутніх учителів початкової школи на основі аналізу педагогічних ситуацій і виконання квазіпрофесійних завдань; по-друге, суттєво впливає на розвиток їх педагогічного мислення, що дозволяє перетворювати обмежений досвід з

моделювання уроків в умовах варіативності початкової освіти в універсальну здатність до цієї діяльності.

Третя педагогічна умова моделі професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти – активізація рефлексивної позиції майбутніх учителів початкової школи.

Питання рефлексивної діяльності, яке знаходиться на перетині педагогічної та психологічної науки, привертало увагу багатьох дослідників у таких аспектах: сутність рефлексивних умінь студентів педагогічних факультетів (С. Білоконний [28], О. Герасимова [66], А. Лозенко [187]); формування професійної рефлексії (рефлексивної позиції) майбутніх учителів початкової школи (М. Марусинець [207]), рефлексивної культури педагога (Г. Дегтяр [82]), рефлексивної компетентності (О. Савченко [319], І. Ульяніч [355]) тощо.

Підвищення інтересу до розвитку рефлексивних умінь майбутніх учителів початкової школи А. Лозенко пов'язує з активним упровадженням у освітній процес особистісно зорієнтованого підходу як умови формування індивідуальної стратегії професійного вдосконалення, що потребує готовності студентів до розв'язання творчих завдань [187].

Крім того, модернізація освітнього простору початкової школи вимагає від учителя постійного самовдосконалення, саморозвитку та самооцінки власних досягнень – становлення рефлексивної позиції. Вона, на думку М. Марусинець, є інтегральним особистісним утворенням, що визначається сукупністю здібностей, способів і стратегій, які забезпечують подолання професійних проблем за допомогою мисленнєвих операцій (усвідомлення, аналіз, переосмислення), та виступає механізмом пошуку шляхів особистісного зростання [207].

Рефлексивну позицію особистості з психологічної точки зору О. Савченко пояснює як поєднання декількох компонентів: інформаційного (усвідомлення суб'єктом власної рефлексивної активності), інструментального (рефлексивні вміння), оцінно-мотиваційного (здібності суб'єкта до прогнозування подій власної життєдіяльності) та поведінкового (когнітивно-стильові властивості рефлексивної діяльності). Ці елементи здійснюють мобілізацію операційних і

поведінкових ресурсів особистості та забезпечують організацію відповідних дій і контроль [319].

Рефлексивна позиція, як вважає Г. Дегтяр, забезпечує цілісне уявлення про зміст, способи та засоби своєї діяльності, робить людину суб'єктом своєї активності, а, отже, є стійкою внутрішньою системою установок особистості студента на здійснення професійної рефлексивної діяльності [82].

Таким чином, активізація рефлексивної позиції майбутніх учителів початкової школи як педагогічна умова реалізації моделі виявляється в здатності студентів критично аналізувати допущені помилки під час моделювання уроку, з їх наступною корекцією, та визначати подальші перспективи своїх педагогічних задумів.

У нашому дослідженні реалізація педагогічних умов моделі професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти забезпечувалася за рахунок упровадження в освітній процес лекцій контекстного типу (лекція-діалог, лекція-прес-конференція).

Не менш важливим для формування проектувально-моделювальної компетентності в студентів під час практичних і лабораторних занять є використання інтерактивних методів навчання, зокрема мозковий штурм (мозкова атака), дискусія, дебати, інші види інтерактивних вправ тощо.

Обґрунтовані вище педагогічні умови реалізації моделі професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти (організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу; орієнтація викладача на впровадження технології контекстного навчання; активізація рефлексивної позиції майбутніх учителів початкової школи), дозволили підвищити ефективність формування проектувально-моделювальної компетентності на всіх етапах дослідного навчання.

Висновки до розділу 2

У розділі подано характеристику проектувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи, проаналізовано сучасний стан їх професійної підготовки до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти та, відповідно до мети й завдань дослідження, розроблено експериментальну модель цього процесу.

Визначено, що проектувально-моделювальна компетентність є орієнтиром і результатом професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти. Ми розглядаємо це професійне новоутворення (з мотиваційно-аксіологічним, когнітивно-операційним і продуктивно-творчим компонентами) як здатність моделювати урок в умовах варіативності початкової освіти, що включає в себе: усвідомлення педагогічного моделювання особистісно значущим процесом для власної професійної діяльності, систему дидактико-методичних знань, сформованість умінь моделювати урок (планувати, відбирати ресурсне забезпечення, конструювати модель) і здійснювати рефлексію реалізації свого педагогічного задуму, прагнення до саморозвитку та самовдосконалення, пошуку інновацій тощо.

Вивчення стану досліджуваної проблеми засвідчило, що в сучасних нормативних документах задекларовано пріоритетність організації освітнього процесу на засадах компетентнісного підходу. Це передбачає, що під час професійної підготовки майбутні вчителі мають оволодіти предметними та спеціальними (фаховими) компетентностями, зокрема проектувально-моделювальною, яка виступає провідною складовою методичної та забезпечує формування в студентів здатності моделювати урок з урахуванням предметної специфіки в умовах варіативності початкової освіти.

Аналіз ресурсного забезпечення (навчальних програм, підручників, навчально-методичних посібників) професійної підготовки студентів спеціальності 013 Початкова освіта дав підстави констатувати, що вчені ґрунтовно висвітлюють сучасні особливості уроку, наукові підходи до навчання

молодших школярів, ознайомлюють з формами, методами, засобами активізації їх пізнавальної діяльності, однак недостатньо з'ясованими залишаються питання як теоретичної, так і практичної підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти.

Вивчення стану підготовки студентів та молодих учителів, стаж роботи яких не перевищує 3-х років, дозволило зробити висновок, що вони в основному орієнтовані на професію першого вчителя, загалом усвідомлюють значущість педагогічного моделювання в майбутній професійній діяльності; намагаються впроваджувати сучасні навчальні технології, зокрема й ті, які передбачено Концепцією нової української школи, але визнають, що недостатньо готові до моделювання та проведення уроку в умовах варіативності початкової освіти, не завжди приділяють увагу рефлексивній діяльності, сучасним формам саморозвитку та самовдосконалення.

Розроблено модель професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти та виявлено педагогічні умови, які сприяють цьому процесу. Орієнтиром і результатом моделі, яка складається з трьох блоків (теоретичного, практично-професійного, результативно-оцінного), є формування в студентів проектувально-моделювальної компетентності.

У теоретичному блоці моделі висвітлено наукові підходи (аксіологічний, особистісно зорієнтований, компетентнісний і креативний), які відбивають загальну концепцію дослідження: формування особистості майбутнього вчителя, здатного успішно реалізовувати на уроках інноваційні ідеї Концепції Нової української школи.

Практично-професійний блок включає три етапи професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти (пропедевтичний, навчально-діяльнісний, адаптивно-рефлексивний), які реалізуються за рахунок оновлення змісту навчальних дисциплін («Вступ до спеціальності», «Дидактика», «Методика навчання математики в початковій

школі», «Методика навчання інформатики в початковій школі») та науково-дослідної, самостійної роботи й виробничої (стажистської) практики, а також використання ресурсу дисципліни вільного вибору студентами «Теорія та практика моделювання сучасного уроку в початковій школі».

Результативно-оцінний блок відображає критерії, показники (мотиваційно-аксіологічний, когнітивно-операційний, продуктивно-творчий) та рівні (високий, середній і низький) сформованості проектувально-моделювальної компетентності.

Визначено та схарактеризовано педагогічні умови реалізації моделі підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти: організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу; орієнтація викладача на впровадження технології контекстного навчання; активізація рефлексивної позиції майбутніх учителів початкової школи.

Основні положення розділу висвітлено в публікаціях автора [237; 239; 240; 241; 242].

РОЗДІЛ 3

ПРОЦЕС І РЕЗУЛЬТАТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

3.1. Реалізація моделі професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти

Визначення актуальності та доцільності обраної проблеми, вивчення реального стану професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти, теоретичне обґрунтування й розроблення експериментальної моделі, зокрема педагогічних умов її реалізації, уможливило перехід до формувального експерименту.

Зміст експериментального навчання базувався на засадах аксіологічного, особистісно зорієнтованого, компетентнісного та креативного підходів. Модель професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти проходила апробацію протягом 2015–2018 рр. у таких закладах вищої освіти України: Бердянському державному педагогічному університеті (факультет психолого-педагогічної освіти та мистецтв), Центральноукраїнському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка (факультет педагогіки та психології), Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника (педагогічний факультет). Загальна кількість респондентів, охоплених експериментом, – 346 осіб.

Формувальний експеримент проводився послідовно за такими етапами: пропедевтичний, навчально-діяльнісний, адаптивно-рефлексивний, кожен з яких обумовлювався формуванням окремих компонентів проектувально-моделювальної компетентності.

До навчально-змістового ресурсу реалізації моделі професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти ввійшли такі фахові дисципліни: «Вступ до спеціальності», «Дидактика», «Методика навчання математики в початковій школі», «Методика навчання інформатики в початковій школі»; дисципліна вільного вибору студентів «Теорія

та практика моделювання сучасного уроку в початковій школі» (додаток Г), а також педагогічна практика та науково-дослідна діяльність студентів. Схематично це подано на рис. 3.1.

Експериментальне навчання передбачало не лише формування в студентів проектувально-моделювальної компетентності, а й відстеження динаміки цього процесу за допомогою моніторингу.

Ключові положення дослідження визначені з опорою на наукову методологію та понятійно-термінологічний апарат, а результати проведеної роботи презентовані в фахових наукових виданнях і оприлюднені на конференціях всеукраїнського та міжнародного рівнів.

Розглянемо детальніше означені етапи формувального експерименту (пропедевтичний, навчально-діяльнісний, адаптивно-рефлексивний).

Пропедевтичний етап експериментального дослідження, результативність якого була можлива лише за реалізації сукупності педагогічних умов, визначених в моделі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи (організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу; орієнтація викладача на впровадження технології контекстного навчання; активізація рефлексивної позиції майбутніх учителів початкової школи), передбачав формування мотиваційно-аксіологічного компонента проектувально-моделювальної компетентності студентів, зокрема стимулювання в них стійкого інтересу до обраної професії, бажання працювати за фахом, усвідомлення особливостей функціонування сучасної початкової освіти в умовах її варіативності та своєї ролі в цьому процесі, визнання власної готовності до педагогічного моделювання як необхідної складової подальшого професійного зростання.

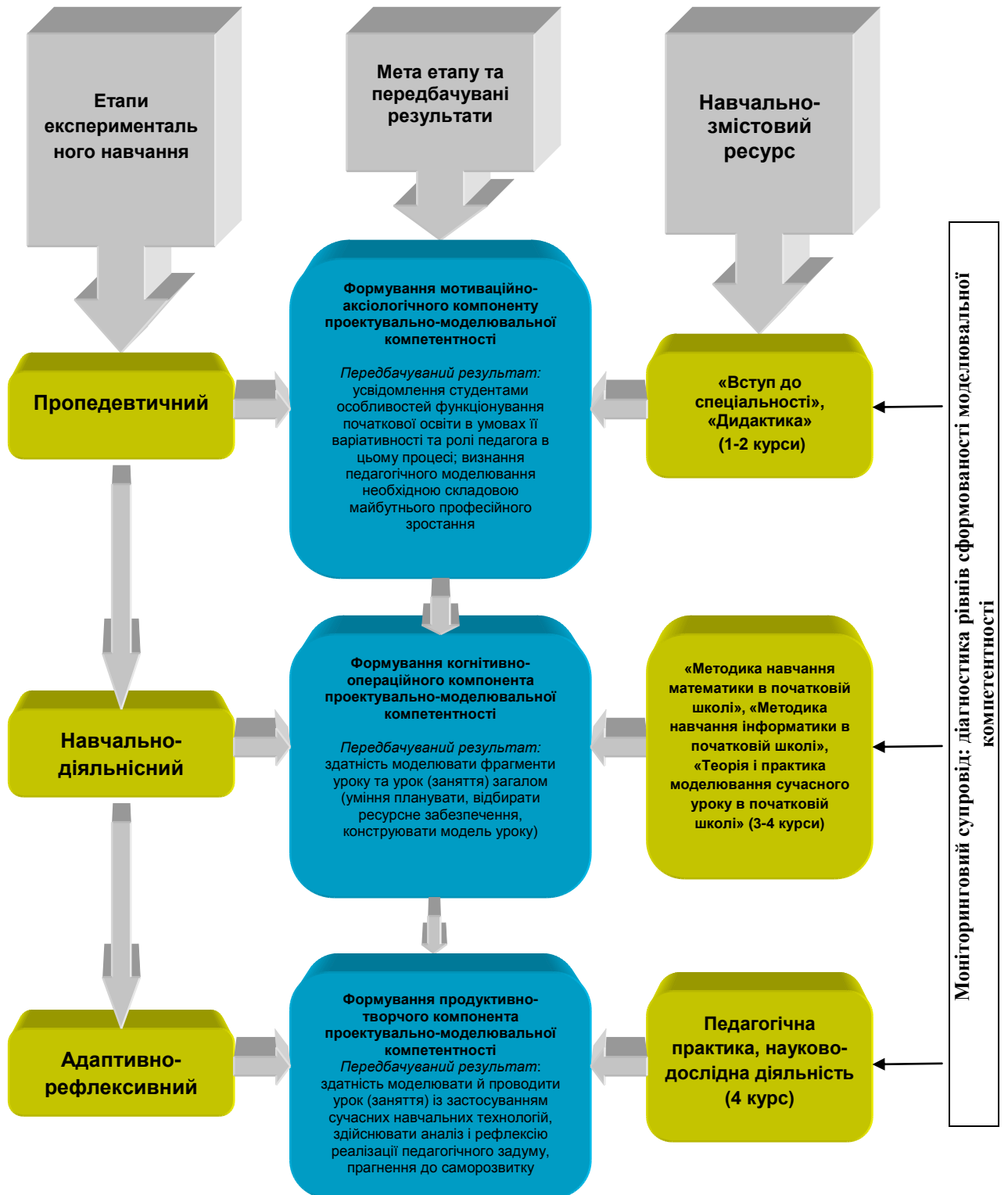


Рис. 3.1. Поетапність реалізації експериментальної моделі професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти

Процес формування мотиваційно-аксіологічного компонента проектувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи починається під час вивчення таких дисциплін, як «Вступ до спеціальності» та «Дидактика», зміст яких було оновлено відповідно до програми експериментального навчання. Наведемо фрагмент лекції-візуалізації контекстного типу з дисципліни «Вступ до спеціальності» на тему «Професійна діяльність і особистість вчителя початкової школи».

План

1. Професійно важливі особистісні якості учителя початкової школи.
2. Роль педагога в освітньому процесі, реформованому на засадах Концепції Нової української школи.

Література:

1. Нова українська школа : poradnik dla vchytelja / pid zag. red. Bibik N. M. Kyiv, 2017. 206 s. S. 7–20.
2. Бути вчителем : навчально-методичний посібник з курсу «Вступ до спеціальності» / укладач О. В. Більська. Вінниця: ТД «Едельвейс и К», 2012. 296 с. С. 22–23.
3. Коновальчук М.В., Носко Ю.М. Програма та методичне забезпечення курсу «Вступ до спеціальності» для студентів спеціальності «Початкове навчання». Чернігів: Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, 2011. 132 с. С. 16–20.
4. Нова українська школа: основи Стандарту освіти / за заг. ред. М. Товкало. Львів, 2016. 64 с. С. 15–20.
5. Толкачова А.С. Вступ до спеціальності : навч. посіб. 2-ге вид., випр. та доп. Бердянськ: Видавець Ткачук О. В., 2015. 256 с. С. 25–46.

З метою формування в першокурсників стійкого інтересу до обраної професії, бажання працювати за фахом викладач на початку лекції охарактеризував професійно значущі якості вчителя початкової школи, що визначають його як суб'єкта педагогічної діяльності: активність (ініціативність,

відповідальність, бажання самостійно вчитися, готовність використовувати та впроваджувати сучасні педагогічні технології); професійно-педагогічна спрямованість (наявність професійних і навчально-пізнавальних мотивів); ціннісні орієнтації (уміння визначати педагогічні орієнтири, ставлення до дитини (спрямованість на допомогу у виборі й самореалізації)); здатність до рефлексивної діяльності (вміння здійснювати аналіз педагогічних дій, їх корекцію та знаходити шляхи самовдосконалення; готовність до самопізнання, саморозвитку); педагогічна творчість (спрямованість особистості педагога на креативне компетентне вирішення професійних завдань, стратегічне бачення педагогічної діяльності).

Особливу увагу викладач зосередив на знайомстві студентів із ключовими положеннями Концепції Нової української школи, яка розкриває сучасний вектор розвитку початкової освіти й оновлену роль педагога в цьому процесі. Майбутні вчителі початкової школи мали усвідомити, що сучасна школа чекає вмотивованого вчителя, який готовий до творчого розвитку, розуміє, що кожна дитина – неповторна, наділена від природи унікальними здібностями, талантами та можливостями, а він має допомогти їх розкрити й розвинути на основі партнерства (з учнями, батьками, адміністрацією, громадськістю тощо).

Прослухавши розповідь викладача, яка наочно підкріплювалася демонстрацією слайдів, студенти самостійно мали можливість зробити висновки, що зміни у вітчизняній школі можливі лише за умови, коли до неї прийде успішний учитель, людина-лідер, патріот, ініціатор, здатний імпровізувати й експериментувати. Безумовно, такий педагог має бути готовим учити молодших школярів критично мислити, висловлювати власну думку та бути відповідальними, активними громадянами, а головне – зробити українську школу відкритою, цікавою та сучасною.

Отже, лекція контекстного типу з мультимедійною підтримкою дозволила викладачеві не лише розкрити професійно важливі особистісні якості педагога, а й сприяла усвідомленню студентів своєї ролі як суб'єкта реформованої нової української школи.

На практичному занятті із зазначеної вище теми майбутнім педагогам як самостійну роботу було запропоновано квазіпрофесійне завдання написати есе «Чому я обрав(ла) професію вчителя початкової школи?».

Результати були різноманітними й обґрунтованими. Наведемо декілька прикладів. «Я мріяла стати першою вчителькою з дитинства. Моя мама працює за цією спеціальністю, а я завжди із задоволенням їй допомагала готувати дидактичні матеріали для уроків і виховних заходів. Іноді мама довіряла мені навіть перевірку зошитів. У такі моменти я відчувала себе справжньою вчителькою – червона ручка в руці та гостре відчуття відповідальності за об'єктивність оцінки. Незабутні враження залишилися в мене від атмосфери дитячого колективу: гамірно, проте позитивно та щиро. Саме тому я, не вагаючись, обрала цей фах» (Ангеліна С., 11 група).

«Ніколи не забуду образ моєї першої вчительки, Віри Олександрівни: молода, врівноважена, з приємним голосом, лагідною посмішкою. Вона завжди терпляче вислуховувала наші «серйозні» проблеми та пропонувала різні шляхи їх розв'язання. Будь-які негативні ситуації з поведінкою учнів наш педагог могла владнати одним своїм поглядом чи особливим звертанням до порушника, не здіймаючи крику, а конфлікт розв'язати так, щоб кожен його учасник зрозумів свою помилку. Зараз я усвідомлюю, наскільки сильним був її авторитет для нас. Усіх шкільних учителів я завжди порівнювала з Вірою Олександрівною та сама намагатимуся бути схожою на неї. Тому вважаю, що на мій вибір професії вплинула особистість першої вчительки» (Катерина О., 11 група);

«Через сімейні обставини я не мала можливості вступати до закладу вищої освіти в іншому місті, а в нашому є тільки педагогічний. Мене це особливо не бентежило, тому що я завжди вважала професію вчителя соціально важливою, інтелігентною, творчою, навіть романтичною. З-поміж інших мій вибір зупинився саме на спеціальності першого вчителя, оскільки завжди приваблювала можливість навчати молодших школярів. Я думала, що з ними працювати значно легше, ніж з підлітками» (Антоніна С., 11 група).

Варто зазначити, що близько 40 % респондентів погодилися з тим, що вступили до університету під впливом батьків, родичів, учителів, друзів. Загалом, студенти усвідомлено вибрали професію вчителя початкової школи, що створює надійне підґрунтя для формування в них позитивних мотиваційних установок до педагогічної діяльності.

Продовжуючи роботу на практичному занятті, особливу увагу було відведено висвітленню ролі педагога в освітньому процесі, який реформується на засадах Концепції Нової української школи. З цією метою викладач запропонував студентам виконати квазіпрофесійне завдання.

Педагогічна ситуація

Уявіть себе в ролі вчителя, який упроваджує ідеї Концепції Нової української школи.

Квазіпрофесійне завдання

Наразі, в Україні відбувається наймасштабніша реформа системи освіти, яка має як прихильників, так і критиків. Обґрунтуйте своє ставлення до цього. Визначте причини, які сповільнюють або ускладнюють означений процес.

З цією метою, по-перше, викладач спонукав учасників об'єднатися в групи по 4–5 осіб, поміркувати та запропонувати по 2 аргументи «за» та «проти» змін у початковій освіті. В ході активної дискусії майбутні вчителі висловлювали такі думки: «Безперечно, сучасне покоління молодших школярів вимагає нових форм організації їх навчально-пізнавальної діяльності» (Марія П., 11 група); «Європейський вектор розвитку нашої країни передбачає реформування освіти, зокрема серйозних змін у початковій школі» (Олена К., 11 група); «Постійні інновації тільки заважають педагогові виконувати свою основну функцію – вчити дітей» (Катерина О., 11 група); «Творчому вчителю не потрібні вказівки, як проводити урок. У сприятливих умовах праці він сам експериментує, шукає та застосовує новітні форми та методи навчання молодших школярів» (Ольга І., 11 група); «Вважаю, що освітній процес початкової школи необхідно реформувати. Дітям набагато цікавіше бути задіяними в нестандартних видах діяльності, ніж виконувати вправи репродуктивного характеру» (Ірина П., 11 група).

У продовження роботи над квазіпрофесійним завданням викладач організував інтерактивну вправу «Мозковий штурм», що передбачала пошук причин, які сповільнюють реформування освітнього процесу початкової школи. Студентами висувалися такі припущення: «Я вважаю, що вчителі не бажають змінюватися та осучаснювати форми й результати роботи» (Аріна С., 11 група); «Я переконана, що сучасним педагогам залишається мало вільного часу для заняття самоосвітньою діяльністю, оскільки вони занадто завантажені рутинними справами. Без творчого пошуку, часу для експериментування якість їх професійної діяльності суттєво не зміниться» (Віталій К., 11 група).

Як узагальнення теоретичних положень, висвітлених на лекції контекстного типу, та усвідомлення практичної значущості особистісних якостей вчителя в процесі реформування початкової школи студенти назвали ініціативність, відповідальність, сумлінність, урівноваженість, готовність упроваджувати інноваційні технології, вміння визначати ціннісні педагогічні орієнтири. Коментування викладачем Концепції Нової української школи дозволило майбутнім учителям початкової школи переконатися в тому, що сьогодні серед особистісних якостей педагога значну роль відіграють здатність до співпраці, співтворчості, імпровізації та експериментування, визнання цінностей дитинства, готовність до саморозвитку, організації соціального партнерства.

Отже, під час вивчення дисципліни «Вступ до спеціальності» особлива увага зверталася на формування в студентів стійкого інтересу до обраної професії першого вчителя та подальшого бажання працювати за фахом, оскільки позитивна мотивація майбутніх педагогів є надійним підґрунтям для становлення професійної компетентності загалом і проектувально-моделювальної зокрема.

Пропедевтичний етап експериментального дослідження передбачав розвиток мотиваційно-аксіологічного компонента проектувально-моделювальної компетентності студентів, який мав на меті не лише формування в студентів вмотивованості вибору майбутньої професії, а й усвідомлення ними сутності педагогічного моделювання як необхідної складової їх подальшого фахового зростання. Дослідне навчання продовжувалося на другому курсі під час засвоєння

дисципліни «Дидактика». Тож, презентуємо фрагмент лекції-прес-конференції контекстного типу на тему «Форми організації навчання в початковій школі», яка передбачала попередню підготовку студентів. З цією метою викладач запропонував план і відповідну літературу.

План

1. Розвиток теорії уроку в педагогічній науці.
2. Варіативні форми організації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів початкової освіти.
3. Особливості організації сучасного уроку в початковій школі.
4. Сутність діяльності вчителя початкової школи з педагогічного моделювання.

Література

Основна

1. Барбашова І.А. Дидактика : навч. посіб. Донецьк: ЛАНДОН, 2011. 228 с. С. 113–143.
2. Бондар В.І. Дидактика : підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл. Київ: Либідь, 2005. 262 с. С. 157–173.
3. Кодлюк Я.П. Дидактика початкової школи: практичний курс : навч.-метод. посіб. Тернопіль: Астон, 2013. 160 с. С. 145–165.
4. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти : підручник. Київ: Грамота, 2012. 504 с. С. 217–243.

Додаткова

1. Савченко О.Я. Дидактико-методичні вимоги до організації контрольної-оцінювальної діяльності вчителя в процесі навчання молодших школярів. *Початкова школа*. 2011. № 2. С. 7–11.
2. Савченко О.Я. Мета і результат уроку в контексті компетентнісного підходу. *Початкова школа*. 2015. № 3. С. 10–15.
3. Савченко О.Я., Бібік Н.М., Мартиненко В.О. та ін. Організаційні форми навчання у початковій школі: посібник /за наук. ред. Н. М. Бібік. Київ: Видавничий дім «Сам», 2017. 304 с. С. 25–35.

4. Савченко О.Я. Сучасний урок: суб'єктність навчання і варіативність структури. *Початкова школа*. 2011. № 9. С. 11–15.

5. Савченко О.Я. Сучасні освітні технології. Рефлексивний компонент уроку. *Учитель початкової школи*. 2014. № 4. С. 5–9.

У ході підготовки до лекції-прес-конференції контекстного типу студенти мали в групах підготувати виступи на кожне питання плану із презентаціями основних положень.

Під час роботи над першим питанням лекції, майбутні вчителі усвідомили історичні етапи розвитку теорії уроку: філософський (зародження педагогічної науки); загальнопедагогічний, під час якого відбувалося обґрунтування ключових принципів навчання, методів роботи вчителя на уроці, закладалися основи організації освітнього процесу в школі; структурно-логічний, для якого характерним було створення дидактичної науки, розроблення типології уроків, їх структура, основні вимоги до проведення; новаторський, коли урок набував змін відповідно до теорій розвивального, проблемного навчання, гуманної педагогіки тощо; сучасний, який відображає останні тенденції в модернізації уроку в умовах стандартизації початкової освіти на засадах особистісно зорієнтованого та компетентнісного підходів.

Особливо цікавим було висвітлення студентами другого питання лекції-прес-конференції контекстного типу, присвяченого розгляду варіативних форм організації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів початкової освіти, яке доповідачі організували в режимі дискусії «Урок минулого-сучасного». Студенти презентували описи-характеристики уроку початкової школи минулого (з власного учнівського досвіду) та сучасності (спираючись на положення Концепції Нової української школи та спостереження з ознайомлювальної педагогічної практики).

Уроки, на яких студенти були ще учнями, мали, на їх думку, суттєві недоліки. Так, Маргарита О. зазначила: «Коли я була ученицею, всі уроки здавалися однотипними, мало було завдань, пов'язаних із особистісним розвитком школярів. Це я зрозуміла після самостійного ознайомлення з

особливостями сучасних уроків під час педагогічної практики». Ольга Р. також пригадала: «Навчальний процес 10-річної давнини, начебто змістовний і логічний, однак приносив замало позитивних емоцій молодшим школярам, що блокувало формування особистісних якостей, важливих для подальшої життєдіяльності». Анна Ч. поділилася такими своїми спогадами: «Коли я була ученицею початкової школи основна увага була зосереджена на запам'ятовування правил, таблиць, складних для молодших школярів текстів, які ми навіть не розуміли. Часто мої однокласники, відчуваючи труднощі, втрачали інтерес до навчання, що проявлялося, як правило, в неслухняності. Зараз, студенткою, я знайомлюся з масою ефективних методик, коли учень на уроці може виступати дослідником, здобувачем знань. Ось, вважаю, в чому полягає ключова відмінність».

Студенти другої групи, які презентували характеристику сучасного уроку, висловлювали такі судження: «Мене просто вражає, які зміни в проведенні уроку пропонує Концепція Нової української школи: можна по-різному організовувати освітній простір (парти, центри тощо), максимально урізноманітнювати види навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів, користуватися альтернативними комплектами підручників, робочих зошитів, самостійно визначати часові межі уроку тощо. Особливо цінним, на мою думку, є впровадження ранкових зустрічей, які дозволяють дітям поступово входити в світ навчання, не травмуючи їхньої психіки. З нетерпінням чекаю можливості випробувати нові форми роботи під час виробничої практики» (Аліса П., 22 гр.); «Мені довелося побувати в одному з класів, які пілотують нову Концепцію. Аналізуючи діяльність учителя, слід відмітити, що він використовував не всі сучасні методичні прийоми та технології, однак діти із задоволенням виконували різноманітну групову роботу: готували проекти, створювали лепбуки, планували тижневу діяльність класу тощо» (Ольга З., 23 гр.)

Узагальнивши на лекції основні положення про урок минулого та сучасного, викладач організував таку роботу.

Педагогічна ситуація

Ви – вчитель початкової школи, випускник спеціальності «Початкова освіта».

Квазіпрофесійне завдання

Схарактеризуйте урок, проведений Вами в школі майбутнього.

Наведемо спроби деяких студентів висловити свої передбачення: «Мені здається, що через кілька років урок стане таким, яким його зараз бачать і описують розробники Концепції Нової української школи, оскільки має пройти час, щоб учителі набули досвіду роботи, вміло створюючи дитиноцентроване середовище, моделюючи суб'єкт-суб'єктну взаємодію, використовуючи різні навчальні технології» (Анна П., 21 гр.); «Я вважаю, що для уроку майбутнього буде характерним широке впровадження електронних підручників, за якими молодші школярів будуть навчатися самостійно пізнавати світ» (Зоряна А., 22 гр.); «На такому уроці вчитель формуватиме в молодших школярів упевненість у собі та довіру до себе. Учні будуть позбавлені безперервного контролю з боку дорослих. Сучасні школярі вже зараз є активними користувачами різноманітних гаджетів, тому педагогові буде легко залучити їх скористатися різними джерелами для усвідомлення програмового матеріалу» (Олександра К., 23 гр.).

Проаналізувавши висловлювання студентів, слід зазначити, що загалом вони усвідомлюють необхідність реформування початкової школи, оновлення процесу професійної підготовки майбутніх учителів, відчувають стійке бажання щодо змін у моделюванні уроку, але не мають чітких орієнтирів, зважаючи на недостатній педагогічний досвід.

Під час розкриття четвертого питання лекції-прес-конференції викладач запропонував майбутнім педагогам висловити свої думки стосовно розуміння ними поняття «моделювання уроку». Серед відповідей були такі: «створення уроку», «планування діяльності вчителя та передбачення діяльності учнів на уроці», «написання детального плану-конспекту» тощо.

Продовжуючи роботу на лекції, викладач дидактики підвів студентів до розуміння сутності процесу педагогічного моделювання як комплексної діяльності вчителя з планування уроку, вибору його ресурсного забезпечення,

конструювання моделі та аналізу реалізації педагогічного задуму. В результаті суб'єкт-суб'єктної взаємодії всі мали змогу наочно усвідомити послідовність етапів (алгоритм) моделювання уроку в початковій школі (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Послідовність етапів (алгоритм) моделювання уроку в початковій школі

Планування	Логічне впорядкування вчителем професійних задумів: визначення мети уроку, його очікуваних результатів, розподіл часу, вибір оптимальних форм, методів і засобів навчання відповідно до мети в умовах варіативності початкової освіти, планування суб'єкт-суб'єктної взаємодії молодших школярів на різних етапах, тобто створення у свідомості педагога уявлення про майбутній урок.
Вибір ресурсного забезпечення уроку	Вибір оптимального ресурсного забезпечення уроку з урахуванням мети, змісту та програмових результатів навчання здобувачів початкової освіти шляхом аналізу та порівняння альтернативних підручників, робочих зошитів та інших засобів навчання.
Конструювання моделі уроку	Створення уявного плану, схеми, конспекту, сценарію уроку тощо, у відповідності між його цілями, змістом і результатами в умовах варіативності початкової освіти та на основі застосування сучасних технологій з урахуванням специфіки кожної.
Рефлексія	Аналіз ефективності проведеного уроку в співвідношенні мети й результату; здатність здійснювати контрольню-оцінювальну діяльність на уроці; педагогічна творчість, саморозвиток і самовдосконалення.

Резюмуючи роботу, проведену під час пропедевтичного етапу експерименту, зазначимо, що формування мотиваційно-ціннісного компонента проектувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи відбувалося шляхом орієнтації викладача на організацію їх суб'єкт-суб'єктної взаємодії, впровадження технології контекстного навчання, активізації рефлексивної позиції в процесі теоретичної та практичної професійної підготовки в закладах вищої освіти. Це передбачало вільне спілкування студентів, обмін думками, ідеями, а найголовніше – впровадження системи квазіпрофесійних завдань. У результаті такого навчання майбутні вчителі усвідомлювали

особливості нового етапу функціонування початкової освіти та власну роль у цьому процесі, визнавали педагогічне моделювання особистісно значущим для подальшої професійної діяльності.

На другому, навчально-діяльнісному, етапі експериментального дослідження відбувалося формування когнітивно-операційного компонента проектувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи, що передбачало оволодіння ними комплексом умінь моделювати урок (планувати, відбирати ресурсне забезпечення, конструювати модель) і здійснювати мікрорішення з урахуванням предметної специфіки. Зasadничими, на нашу думку, в цьому процесі виступають три групи знань і вмінь: дидактичні, методичні та технологічні (табл. 3.2), розвиток яких у студентів відбувався під час вивчення фахових дисциплін («Вступ до спеціальності», «Дидактика», «Методика навчання математики в початковій школі», «Методика навчання інформатики в початковій школі») та дисципліни вільного вибору «Теорія і практика моделювання сучасного уроку в початковій школі» відповідно до вищезазначених етапів формувального експерименту.

Дидактичні знання, які є науково-теоретичною основою підготовки майбутніх учителів початкової школи до оволодіння здатністю моделювати урок, – це усвідомлення ними педагогічного моделювання особистісно значущим для професійної діяльності та здатність цілісного бачення цього процесу.

Методичні знання та вміння, що складають операційну основу оволодіння студентами особливостями моделювання фрагментів уроку й уроку загалом, включають усвідомлення сутності професійної діяльності вчителя з планування сучасного уроку та здатність конструювати фрагменти уроків, добирати ресурсне забезпечення, створювати модель уроку в умовах варіативності початкової освіти.

Технологічні знання та вміння майбутніх учителів початкової школи складають зміст їх проектувально-моделювальної компетентності й свідчать про розвинену здатність проводити, аналізувати урок (систему уроків) на основі впровадження сучасних навчальних технологій в умовах варіативності початкової освіти, готовність до саморозвитку та самовдосконалення.

Таблиця 3.2

**Професійні знання та вміння майбутніх учителів початкової школи,
формування яких забезпечить становлення їх проектувально-моделювальної
компетентності (передбачувані результати) на різних етапах
експериментального навчання**

Етапи експериментального навчання	Професійні знання та вміння	Передбачувані результати
1	2	3
I	<p>1. Усвідомлення педагогічного моделювання особистісно значущим процесом для професійної діяльності вчителя.</p> <p>2. Здатність цілісного бачення процесу педагогічного моделювання.</p>	<p>– свідомо орієнтація на педагогічну професію;</p> <p>– позитивна спрямованість на процес педагогічного моделювання;</p> <p>– вміння здійснювати мисленнєві операції (аналіз, синтез, прогнозування, узагальнення, доведення, перенесення знань у нові умови).</p>
II	<p>1. Знання про сутність професійної діяльності вчителя з планування сучасного уроку.</p> <p>2. Уміння планувати фрагменти уроку та урок загалом в умовах варіативності.</p> <p>3. Уміння здійснювати вибір ресурсного забезпечення уроку в початковій школі.</p>	<p>– здатність студента розподіляти час, обирати оптимальні форми, методи й засоби навчання відповідно до мети уроку в умовах варіативності початкової освіти;</p> <p>– вміння планувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію молодших школярів на різних етапах уроку.</p> <p>– вміння ефективно добирати оптимальне ресурсне забезпечення з урахуванням мети, змісту та програмових результатів навчання здобувачів початкової освіти;</p> <p>– здатність аналізувати, порівнювати, обирати з-поміж альтернативних підручників, робочих зошитів, інших засобів навчання найбільш ефективні.</p>

Продовження таблиці 3.2

1	2	3
	4. Уміння конструювати фрагменти уроку та створювати його модель в умовах варіативності початкової освіти.	– уміння встановлювати відповідність між цілями, змістом і результатами уроку; створювати фрагменти уроку та модель відповідно до його місця в системі занять; – оволодіння досвідом з моделювання уроків на основі застосування сучасних технологій з урахуванням специфіки кожної.
III	1. Здатність упроваджувати навчальні технології на різних етапах уроку. 2. Уміння реалізувати власний педагогічний задум; здійснювати рефлексію, саморозвиток та самовдосконалення.	– готовність проводити й аналізувати урок (систему уроків) на основі впровадження сучасних навчальних технологій в умовах варіативності початкової освіти; здійснювати контрольню-оцінювальну діяльність на уроці; – здатність до педагогічної творчості, вияв рефлексивної позиції.

Проілюструємо особливості формування в майбутніх учителів початкової школи когнітивно-операційного компонента проектувально-моделювальної компетентності, що відбувалося на навчально-діяльнісному етапі формувального експерименту.

Реалізація ідей Концепції Нової української школи пов'язується з активним упровадженням компетентнісного навчання, що передбачає формування в учнів ключових компетентностей для їх успішної соціалізації в суспільстві. В контексті зазначеного, студентам слід усвідомлювати, що цей процес довготривалий і потребує знань про особливості різних методичних систем, стратегій і технологій навчання. Вони стануть підґрунтям для розвитку здатності моделювати фрагменти та уроки загалом з метою досягнення кожним учнем програмних результатів навчання.

На практичному занятті «Особливості моделювання уроку інформатики в початковій школі» з дисципліни «Методика навчання інформатики в початковій

школі» з метою формування когнітивно-операційного компонента проєктувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи передбачався розвиток їх умінь методично правильно здійснювати поетапне планування уроку та відведення часу на кожен його етап.

Педагогічна ситуація

Ви – вчитель сучасної початкової школи.

Квазіпрофесійне завдання

Здійсніть планування уроку інформатики в 2 класі із зазначенням часового перебігу кожного етапу.

Таке завдання виконувалося студентами в формі ділової гри. Для цього викладач запропонував їм об'єднатися в пари та обрати для себе роль учителя або експерта.

Інструкція для вчителя. Уявіть, що Ви – вчитель початкової школи, який готується до проведення уроку інформатики в 2 класі. Визначте структуру та здійсніть дозування часу на кожен з його етапів.

Інструкція для експерта. Проаналізуйте діяльність учителя щодо поетапного планування уроку та доцільності розподілу часу.

Варіанти розв'язання цього завдання учасниками експерименту представлені в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Результати виконання квазіпрофесійного завдання на розвиток умінь студентів методично правильно здійснювати поетапне планування уроку та розподіляти час на різні його етапи

Робота «вчителя»	Коментар «експерта»
<p>«1. Мотивація навчальної діяльності (2 хв). 2. Актуалізація опорних знань (5 хв). 3. Вивчення нової теми (10 хв). 4. Робота за комп'ютером (15 хв). 5. Робота в зошиті з вправами на розвиток логіки, уваги, мислення (5 хв). 6. Рефлексія уроку (3 хв)», Марія Г., 42ПО група</p>	<p>«Загальна тривалість уроку відповідає нормам для 2 класу. Однак, у його структурі пропущений важливий елемент – хвилинка релаксації (вправи для очей, які необхідно виконувати після роботи за монітором комп'ютера). Джерелом вправ на розвиток уваги, логіки, мислення не обов'язково має виступати робочий зошит. Учитель може використовувати з цією метою види роботи з мультимедіа ресурсами, індивідуальний роздатковий матеріал тощо, дотримуючись при цьому принципу диференціації», Оксана М., 42ПО група</p>
<p>«1. Організація класу (2 хв). 2. Мотивація навчальної діяльності (2 хв). 3. Перевірка домашнього завдання. Актуалізація опорних знань (5 хв). 4. Вивчення нової теми (15 хв). 5. Фізкультхвилинка (1 хв). 6. Формування знань, умінь і навичок. Робота за комп'ютером (15 хв). 7. Релаксація (1 хв). 8. Виконання вправ на розвиток уваги, логіки, кмітливості тощо (5 хв). 9. Підсумки уроку. Домашнє завдання (3 хв)», Олена М., 41ПО група</p>	<p>1. Етап організації класу недоцільно виокремлювати. Цей час краще приділити мотивації чи актуалізації опорних знань учнів. 2. Домашнє завдання з інформатики не задається, за винятком окремих випадків (виконання проекту, творчого завдання тощо). 3. Для виконання вправ на розвиток уваги та логіки передбачено замало часу. 4. Методично доцільним є завершення уроку рефлексією навчально-пізнавальної діяльності учнів. 5. Дозування часу на окремих етапах уроку неправильне, загалом він триває понад 45 хвилин, що не відповідає вимогам», Тетяна С., 41ПО група</p>

Експериментальні дані дозволяють стверджувати, що основою реалізації технології контекстного навчання майбутніх учителів початкової школи, яка якнайповніше відтворює умови їх подальшої реальної праці, була ділова гра. Впровадження такого інноваційного методу практико-орієнтованого навчання дозволило сформувати в студентів уміння методично правильно здійснювати планування уроку та доцільно витратити час на кожному з його етапів.

З метою формування когнітивно-операційного компонента проектувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи на практичному занятті з дисципліни «Методика навчання математики в початковій школі», зокрема під час опанування теми «Методика навчання табличного множення та ділення» здійснювався розвиток умінь спочатку конструювати фрагменти уроку, а потім моделювати його загалом. Для цього викладач організував діяльність студентів наступним чином.

Педагогічна ситуація

У другому класі на уроці математики на тему «Додавання та віднімання в межах 10» Вам, як учителеві, треба змоделювати обов'язковий етап уроку – усні обчислення.

Квазіпрофесійне завдання

Запропонуйте молодшим школярам різні варіанти організації усних обчислень на засадах мультисенсорного підходу, а саме, враховуючи провідний канал сприйняття навчальної інформації (аудіальний, візуальний, кінестетичний).

Наведемо пропозиції щодо розв'язання цього завдання студентами третього курсу.

«Звісно, найпростіше організувати фронтальну роботу з аудіалами, які краще сприймають інформацію на слух. Для цього, доцільним буде запропонувати учням математичний диктант, наприклад:

Запишіть суму чисел 2 і 5.

Запишіть різницю чисел 8 і 3.

Перший доданок – 4, другий доданок – 5. Знайдіть значення суми.

Зменшуване – 9, від'ємник – 2. Знайдіть значення різниці.

Число 7 зменшить на 6.

Число 8 збільшить на 2.

На скільки число 6 більше ніж 3?

На скільки число 3 менше ніж 5?

Знайдіть зменшуване, якщо від'ємник -4 , а значення різниці -6 .

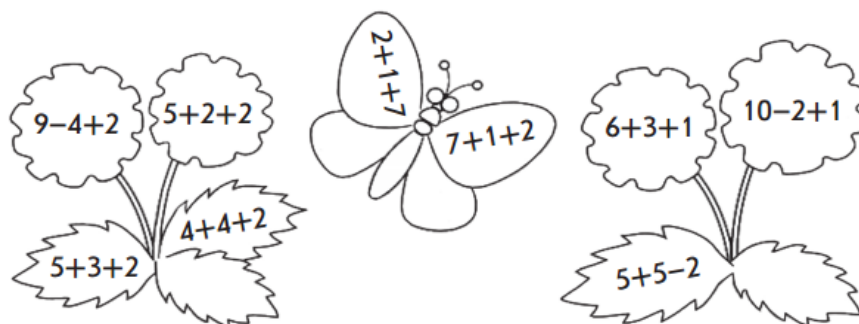
Знайдіть другий доданок, якщо перший -7 , а значення суми -9 .

Знайдіть від'ємник, якщо зменшуване -9 , а значення різниці -1 .

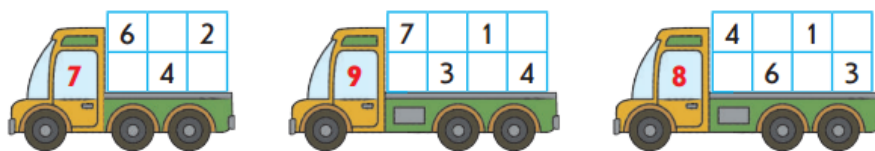
Такий варіант проведення усних обчислень дозволяє швидко задіяти майже всіх учнів класу. На жаль, учні-візуали та учні-кінестетики при цьому почуватимуться некомфортно, тож для них варто передбачити це завдання в іншій формі» (Анастасія С., 32ПО група).

«Для молодших школярів, у яких краще розвинений зоровий канал сприйняття інформації, усні обчислення можна візуалізувати за допомогою таких творчих вправ, як:

1. Замалюй вирази, які мають значення 10.

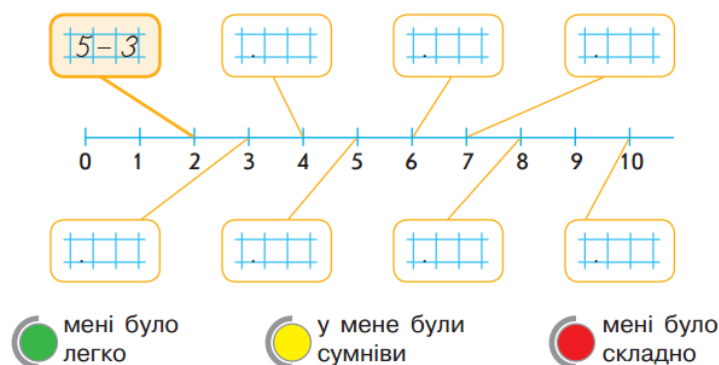


2. Запиши склад чисел. Доповни рівності.



$9 = \dots + 6$	$7 = \dots + 5$	$8 = \dots + 2$	$7 = \dots + 2$
$8 = \dots + 3$	$9 = \dots + 3$	$8 = \dots + 6$	$9 = \dots + 4$
$7 = \dots + 4$	$8 = \dots + 4$	$9 = \dots + 2$	$9 = \dots + 5$

3. Склади вирази, скориставшись підказкою.



(Віталіна С., 31ПО група).

«Для забезпечення активної навчально-пізнавальної діяльності учнів-кінестетиків під час проведення усних обчислень педагог має обов'язково підготувати роздатковий матеріал. Я б запропонувала наступні завдання за поданою темою.

1. На пластикових ложках маркером напишіть по одному виразу на кожній та зберіть в стаканчик тільки ті ложки, де значення суми або різниці 7.

2. Покладіть на парту зліва 5 червоних квадратів. Покладіть справа 2 жовті квадрати. Присуньте жовті квадрати до червоних. Покажіть всі квадрати. Що ми зробили з квадратами?

3. Покладіть на парту 8 жовтих трикутників. 5 трикутників відсуньте. Покажіть трикутники, що залишилися. Що ми зробили? Ми відсунули – вилучили! Залишилося 8 трикутників без 5» (Оксана В., 32ПО група).

Отже, можна констатувати, що моделювання фрагментів уроку математики в початковій школі з урахуванням варіативності особливостей сприйняття інформації за різними каналами (аудіального, візуального, кінестетичного) забезпечує ефективність засвоєння учнями дій додавання та віднімання.

З метою якісної підготовки до реалізації ключових ідей Концепції Нової української школи на практичних заняттях студенти практикувалися в моделюванні фрагментів уроку на основі використання інноваційних методик і технологій. Так, на занятті з дисципліни «Методика навчання математики в початковій школі» на тему «Методика навчання нумерації чисел в межах 10»

студенти мали змогу практично познайомитися з методикою компетентнісного навчання «Шість цеглинок» (LEGO-технологія) та особливостями її впровадження в майбутній професійній діяльності.

Педагогічна ситуація

Уявіть, що Ви вчитель початкової школи, який готується до уроку з математики на тему «Число і цифра ... (на вибір)» в першому класі.

Квазіпрофесійне завдання

Змодельуйте кілька фрагментів уроку, які ілюструють упровадження методики «Шість цеглинок» на різних етапах.

Студенти запропонували тему та етап уроку, де доцільно застосувати зазначену вище методику.

1. «Я пропоную на уроці на тему «Число і цифра 4» використати методику «Шість цеглинок» на таких етапах уроку:

Етап мотивації навчально-пізнавальної діяльності учнів:

– У природі, житті людини є багато предметів, що об'єднують у собі число 4: 4 пори року (літо, осінь, зима, весна) (викладіть 4 цеглинки LEGO, які їх символізуватимуть); 4 частини доби (ранок, день, вечір, ніч, відповідно доберіть для цього кольорову гаму цеглинок); 4 кутки в кімнаті (викладаємо цеглинки, імітуючи кутки кімнати). Все це підкреслює важливість числа 4 для людини.

Етап формування вмінь, навичок та способів дій:

Завдання для учнів

– Пам'ятаєте, на початку уроку ми брали цеглинки, які символізували пори року? Візьміть їх знову. Покладіть на папір та домалуйте таким чином, щоб цей малюнок та колір відповідав певній порі року. Наприклад, синя цеглинка – це сніжинка, зима; зелена – це травичка, весна; жовта – це сонечко, літо; помаранчевий – листочки, осінь» (Ольга С., 31ПО група).

2. «Я пропоную на уроці на тему «Число і цифра 6» використати методику «Шість цеглинок» на таких етапах уроку:

Етап вивчення нового матеріалу.

– Розкладіть на парті свої цеглинки. Число, яке позначає їх кількість, – це число 6. Число «шість» на письмі позначається цифрою 6. Уважно розгляньте друковану та рукописну цифру 6. На що вона схожа? (Цифра 6 – немов замок: знизу круг, вгорі гачок). Викладіть цифру 6 з різнокольорових цеглинок.

Намалюйте шість своїх улюблених страв.

Контрольно-оцінний етап уроку. Рефлексія.

– Про що ви дізналися на уроці? Що навчилися робити? Що сподобалося найбільше? Що ви знаєте про число 6? Складіть башту з 6 цеглинок. Поясніть, як утворюється число 6» (Марія К., 32ПО група).

Продемонструємо процес формування умінь студентів моделювати фрагменти уроків із застосуванням такого сучасного методичного прийому, як «Щоденні 3».

Педагогічна ситуація

Уявіть, що Ви вчитель Нової української школи.

Квазіпрофесійне завдання

Змоделюйте фрагмент заняття на тему «Досліджуємо групи об'єктів за спільною ознакою» з інтегрованого курсу «Я досліджую світ» в першому класі, застосовуючи методичний прийом «Щоденні 3», який означає: математика самостійно, математика з другом, математика письмово.

Для актуалізації опорних знань про сутність цього методичного прийому студенти мали самостійно переглянути навчальне відео з онлайн-курсу для вчителів початкової школи від порталу EdEra (режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=Pc-gqUlsiR8&t=49s>).

Наведемо приклади виконання квазіпрофесійного завдання майбутніми педагогами.

«Математика самостійно.

Мета заняття: розвивати вміння класифікувати геометричні фігури за визначеною ознакою.

Завдання для учнів (на вибір):

1. Згрупуйте запропоновані геометричні фігури за певними ознаками (колір, розмір, форма).
2. Намалюйте геометричні фігури різної форми та кольору.
3. За допомогою цеглинок Lego викладіть різні за кольором і розміром геометричні фігури (трикутник, чотирикутник).
4. Зімпровізуйте об'єднання різних геометричних фігур за формою і розміром за допомогою танцю.

Математика з другом.

Завдання: клітинки поля необхідно заповнити чотирма типами фігур таким чином, щоб жодна з них не повторювалась у кожному з рядків по горизонталі та вертикалі, а також у виділених жирними лініями фрагментах.



Для виконання завдання використовується роздатковий матеріал з освітнього порталу <https://childdevelop.com.ua/> «Судоку в малюнках».

Математика письмово.

Завдання: домалювати другу половину шести геометричних фігур: трикутника, кола, квадрата, прямокутника, шестикутника й овала, користуючись клітинками.



Для виконання цього завдання пропонувався роздатковий матеріал з освітнього порталу <https://childdevelop.com.ua/> «Домалюй фігуру».

Наприкінці завдання учень має назвати кожну фігуру та правильно написати її назву» (Ангеліна Д, 32ПО група).

Варто відзначити, що студенти вчилися не тільки доцільно застосовувати прийом «Щоденні 3» на заняттях з інтегрованого курсу «Я досліджую світ», а й добирати відповідне ресурсне забезпечення (освітній портал, методичні посібники, самостійне виготовлення роздаткового матеріалу, його творче застосування) відповідно до мети.

Підготовка майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти передбачала формування в них здатності застосовувати різні сучасні навчальні технології, зокрема диференційованого навчання.

Педагогічна ситуація

Уявіть, що Ви – вчитель початкової школи.

Квазіпрофесійне завдання

Змоделюйте фрагмент уроку математики в 2 класі, зокрема його етап формування знань і способів дій, використовуючи технологію диференційованого навчання. Тему уроку оберіть самостійно.

Наведемо приклади міркувань студентів.

Марія С. (ЗІПО група): «На уроці математики в 1 класі з теми «Віднімаємо числа 6, 7, 8, 9» на етапі формування знань і способів дій я запропоную учням три варіанти завдань. Учням треба обрати той варіант, який у них не викликає труднощів.

Легко

Виконай арифметичні дії



Не важко

Знайди значення сум. Із двох будь-яких рівностей на додавання склади по дві рівності на віднімання.

$$3 + 6 =$$

$$1 + 8 =$$

$$7 - 4 =$$

$$4 + 6 =$$

$$2 + 7 =$$

$$8 - 5 =$$

Важко

Запиши числа у вигляді суми двох доданків.

$$8 = 5 + \text{🍃}$$

$$7 = 5 + \text{🍃}$$

$$10 = 3 + \text{🍃}$$

$$7 = \text{🍃} + 6$$

$$9 = \text{🍃} + 7$$

$$10 = \text{🍃} + 9$$

$$10 = 6 + \text{🍃}$$

$$8 = 6 + \text{🍃}$$

Дуже важко

Знайди значення виразів, якщо $a = 7$ та підкреслить зменшуване.

$$2 + a =$$

$$4 + a =$$

$$a - 7 =$$

$$10 - a =$$

$$3 + a =$$

$$8 - a =$$

На уроці математики з теми «Досліджуємо задачі» на етапі формування знань і способів дій Катерина С. (31ПО група) запропонувала організувати диференційовану роботу відповідно до позначок («Легко», «Не важко», «Важко», «Дуже важко»), які надавали можливість учням обрати завдання відповідно до своїх навчальних можливостей.

Легко

Розв'яжи задачу:

Марічка вивчила 20 нових слів англійською, а Славко на 10 слів більше. Скільки слів вивчив Славко?

Не важко

Добери до задачі короткий запис. Потім зміни запитання задачі так, щоб їй відповідав інший короткий запис.

Оленка зібрала букет із 6 маків і 3 ромашок. На скільки менше ромашок, ніж маків, у букеті?

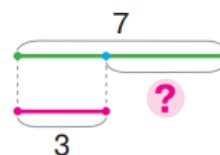
Маки — 6 кв.
Ромашки — 3 кв. } ?

Маки — 6 кв.
Ромашки — 3 кв.) На ?

Важко

За коротким записом та семою склади та розв'яжи задачу.

Гуппі — 7 р.
Золоті — 3 р.) На ?



Дуже важко

Розв'яжи задачу, склади короткий запис і накресли схему.

На сонечку грілося 6 черепах. Потім 2 черепахи поповзли до води.
Скільки черепах залишилося?

Отже, здатність майбутніх учителів початкової школи застосовувати технологію диференційованого навчання під час моделювання фрагментів уроків та уроків загалом дозволяє враховувати індивідуальні навчальні можливості учнів, створювати дитиноцентроване освітнє середовище.

Уміння студентів добирати ресурсне забезпечення уроку формувалося не тільки під час вивчення фахових дисциплін, а й на практичних заняттях з курсу «Теорія та практика моделювання сучасного уроку в початковій школі» (дисципліна вільного вибору студентами) (наприклад, тема «Моделі уроків з різних освітніх галузей Державного стандарту початкової освіти»).

Педагогічна ситуація

Ви як учитель початкової школи детально ознайомлений з альтернативними навчально-методичними комплектами для учнів.

Квазіпрофесійне завдання

Створіть у вигляді чек-листа перелік чинних підручників для 2 класу. Коротко схарактеризуйте сутність методичних систем, які вони презентують.

Головними умовами розв'язання такого завдання було локаційне розташування студентів (бажано в методичному кабінеті з медіатекою) та наявність викладача-методиста для консультативної допомоги. Передбачалася організація групової роботи над завданням.

У ході суб'єкт-суб'єктної взаємодії студентами були підготовлені чек-листи, які доповнювали зміст їх портфоліо (табл. 3.4)

Таблиця 3.4

Альтернативні підручники з української мови, математики та інформатики

Група 1 Українська мова		Група 2 Математика		Група 3 Інформатика	
<input type="checkbox"/>	Гавриш Н. В., Маркотенко Т. С. Українська мова : підруч. для 2 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навч. рос. мовою. Київ: Генеза, 2012. 160 с.: іл.	<input type="checkbox"/>	Скворцова С. О., Онопрієнко О. В. Математика : підруч. для 2 кл. загальноосвіт. навч. закладів: у 2 ч. Ч. 1. Харків: Вид-во «Ранок», 2013. 144 с.: іл.	<input type="checkbox"/>	Коршунова О. В. Сходинки до інформатики : підруч. для 2 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Генеза, 2012. 112 с.
<input type="checkbox"/>	Вашуленко М. С., Дубовик С. Г. Українська мова : підруч. для 2 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням українською мовою. Київ: Видавничий дім «Освіта», 2012. 160 с.: іл.	<input type="checkbox"/>	Богданович М. В., Лищенко Г. П. Математика : підруч. для 2 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Генеза, 2012. 160 с.: іл.	<input type="checkbox"/>	Корнієнко М. М., Крамаровська С. М., Зарецька І. Т. Сходинки до інформатики : підруч. для 2 кл. загальноосвіт. навч. закл. Харків: Ранок, 2012. 144 с.
<input type="checkbox"/>	Захарійчук М. Д. Українська мова : підруч. для 2 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навч. укр. мовою. Київ: Грамота, 2012. 176 с.: іл.	<input type="checkbox"/>	Рівкінд Ф. М., Оляницька Л. В., Математика : підруч. для 2 кл. загальноосвіт. навч. закладів. Київ: Видавничий дім «Освіта», 2012. 160 с.	<input type="checkbox"/>	Ломаковська Г. В., Проценко Г. О., Рівкінд Ф. М., Рівкінд Й. Я. Сходинки до інформатики : підруч. для 2 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Видавничий дім «Освіта», 2012. 160 с.

Так, Ольга С. (32ПО група) прокоментувала чек-лист своєї групи з української мови наступним чином: «Методична системи Н. Гавриш та Т. Маркотенко розроблена спеціально для освітніх закладів з російською мовою навчання, тож має свою специфіку: доступність викладу матеріалу, орієнтація на прищеплення дітям інтересу до вивчення української мови тощо.

Підручник М. Захарійчук характеризується підвищеною складністю викладу навчального матеріалу, містить значну кількість вправ творчого спрямування.

На нашу думку, найбільш ефективною є методична система М. Вашуленка та С. Дубовик, у якій вдало поєднано класичний системно-описовий підхід з комунікативно-діяльнісним, що передбачає орієнтацію на всі чотири види мовленнєвої діяльності школярів: слухання та розуміння (аудіювання), говоріння, читання та письмо. Це забезпечує формування й удосконалення вмінь і навичок учнів щодо володіння рідною мовою в усіх сферах діяльності».

Лідер групи, яка працювала над чек-листом з математики, Оксана М. (31ПО група) зауважила таке: «Підручник М. Богдановича та Г. Лищенко має значний досвід упровадження та представляє концентрично-лінійну методичну систему навчання математики в початковій школі. Він характеризується науковістю, доступністю, послідовністю й логічністю викладу навчального матеріалу та вдало дібраними завданнями для його закріплення. Проте, цей підручник з математики все ж таки недостатньо спрямований на формування ключових і предметно-математичних компетентностей молодших школярів.

Методична система навчання математики С. Скворцової та О. Онопрієнко побудована на засадах компетентнісного, технологічного й особистісно зорієнтованого підходів. У підручнику авторами для учнів створені можливості навчатися із задоволенням, досягати успіху під час виконання математичних завдань різної складності, набувати досвіду математичної діяльності, розвивати свої розумові здібності. А для вчителя – перспектива здійснювати процес навчання з урахуванням психологічних закономірностей формування математичних понять, умінь і навичок молодших школярів; активно застосовувати сучасні освітні технології».

У свою чергу, Тетяна О. (31ПО група) узагальнила результати роботи своєї групи щодо наявності альтернативних підручників з курсу «Інформатика» в початковій школі.

«Підручник (автор О. Коршунова) побудований у вигляді намальованих історій-коміксів, що містять проблемні ситуації, які тісно пов'язані з повсякденним життям учнів і потребують практичного розв'язання. Таке нестандартне структурування змісту підручника та, відповідно, подання особливостей роботи з новим навчальним матеріалом взагалі суттєво мотивує молодших школярів до його швидкого та свідомого опанування. Підручник колективу авторів (Ломаковська Г. В., Проценко Г. О., Ривкінд Ф. М., Ривкінд Й. Я.) презентує методичну систему, побудовану на засадах об'єктного й алгоритмічного підходів. Серед її особливостей: наявність казкових героїв, виклад нового навчального матеріалу через їх діалоги, різноманітність малюнків, скріншотів та інших зображень для візуалізації складного теоретичного матеріалу, велика кількість задач, ребусів, кросвордів тощо, спрямованих на розвиток логічного мислення учнів; орієнтація на використання вільно поширюваного безкоштовного програмного забезпечення, призначеного саме для учнів початкової школи.

Для підручника М. Корнієнко, С. Крамаровської та І. Зарецької характерна чітка організація та структурованість навчального матеріалу, творчі та дослідницькі задачі, практичні завдання з покроковими інструкціями, орієнтування на засвоєння знань і формування практичних навичок роботи з комп'ютером тощо».

Проведена робота засвідчила, що майбутні вчителі початкової школи загалом готові добирати ресурсне забезпечення, зокрема добре орієнтуються в альтернативних підручниках, навчально-методичних комплектах і робочих зошитах, а отже, детально ознайомлені з різними методичними системами, їх перевагами та недоліками, що дозволяє констатувати ефективність дослідного навчання, спрямованого на врахування варіативного характеру початкової освіти.

Завершуючи роботу над формуванням когнітивно-операційного компонента проєктувально-моделювальної компетентності студентів на навчально-професійному етапі, особлива увага приділялася їх підготовці до моделювання та проведення уроків за різними навчальними технологіями.

Так, на практичному занятті з дисципліни «Методика навчання математики в початковій школі» під час роботи над темою «Методика навчання додавання та віднімання в межах 10» для формування в майбутніх учителів початкової школи здатності визначати мету уроку, співвідносити її з результатом і обирати оптимальні форми, методи та засоби навчання, планувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію, тобто моделювати урок загалом, викладач запропонував таку педагогічну ситуацію.

Педагогічна ситуація

Уявіть себе вчителем, який працює в Новій українській школі.

Квазіпрофесійне завдання

Змоделюйте урок математики в першому класі на тему «Вивчаємо арифметичні дії додавання і віднімання» (за програмою С. Скворцової, О. Онопрієнко).

Наведемо міркування студентів щодо розв'язання вищезазначеного квазіпрофесійного завдання.

«Моделювання уроку математики я почну з визначення його мети. З теорії дидактики відомо, що вчителеві доцільно планувати навчальну, розвивальну й виховну мету уроку. З огляду на це вбачаю можливим визначити її так:

– сформулювати уявлення учнів про арифметичні дії додавання та віднімання та знаки, які їх позначають; ознайомити з поняттями «додати», «відняти», «вираз», «значення виразу»;

– розвивати логічне мислення молодших школярів шляхом формування прийомів розумових дій: аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення тощо;

– виховувати розуміння ролі важливості математичних знань у житті людини» (Віталіна М., 31ПО гр.).

Відповідно до мети Роман С. (31ПО група) передбачив результативну складову уроку: «Діяльність учителя й здобувачів початкової освіти на уроці за визначеною темою має бути спрямована на досягнення такого результату:

– учень знає: сутність дій додавання та віднімання, знаки, якими вони позначаються на письмі; поняття «вираз», «значення виразу»;

– учень практично використовує: дію додавання для об'єднання елементів непорожніх скінченних множин, дію віднімання для вилучення частини множини та переліку решти елементів; поняття «вираз», «значення виразу» в математичному мовленні».

Моделювання уроку математики за зазначеною вище темою та метою, користуючись структурою уроку, розробленою Л. Коваль та С. Скворцовою [130], Марія К. (32ПО група) представила так: «У першу чергу, педагог може організувати ранкову зустріч, потім змотивувати учнів до вивчення теми, навівши приклади життєвих ситуацій, у яких застосовуються дії додавання та віднімання.

Є й інший варіант, коли урок можна розпочати з мотивації, а емоційне й фізичне розвантаження молодших школярів зробити на через 20 хвилин, коли настає момент стомлення.

Наступним кроком слід актуалізувати опорні знання учнів. Це можна реалізувати через усне опитування або роботу з роздатковим матеріалом. Однак, у будь-якому разі, необхідно повторити порядок чисел у числовому ряді, склад вивчених раніше чисел, виконати вправи на об'єднання та вилучення множин. Після такої роботи на уроці вчитель переходить до формування нових знань і способів дій молодших школярів, починаючи з ознайомлення з арифметичними діями додавання та віднімання чисел і зі знаками, якими вони позначаються. Опрацювання нового матеріалу можна здійснити різними шляхами. Наприклад, через об'єднання множин або вилучення частини множини геометричних фігур роздаткового матеріалу, в такому разі учні долучаються до практичної діяльності.

Може бути й по-іншому, коли вчитель пояснює новий матеріал, спираючись на відповідні малюнки підручника.

Ознайомлення з поняттями «вираз» і «значення виразу» вчитель також має можливість подати по-різному, наприклад, у формі бесіди чи застосувавши матеріали робочого зошита.

Завершується урок закріпленням вивченого матеріалу, де педагогу найдоцільніше використати технологію диференційованого навчання, та провести рефлексію навчально-пізнавальної діяльності здобувачів початкової освіти за

допомогою спеціальних запитань або завдань, які дозволять учням відчути задоволення від уроку, знайти свої помилки й окреслити шляхи їх подолання».

Підсумком виконання студентами описаного вище квазіпрофесійного завдання стало колективне складання наочної схеми (рис. 3.2).

Отже, виконання студентами подібних квазіпрофесійних завдань забезпечувало оволодіння досвідом моделювати урок на основі застосування сучасних навчальних технологій, формування здатності до педагогічної творчості.



Рис. 3.2. Схема дій учителя початкової школи під час моделювання уроку математики на тему «Вивчаємо арифметичні дії додавання і віднімання» (1 клас)

Навчально-діяльнісний етап дослідного навчання дозволив за дотримання педагогічних умов (організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу; орієнтація викладача на впровадження технології контекстного навчання; активізація рефлексивної позиції студентів) сформувати дидактичні, методичні та технологічні знання й вміння, що становлять основу когнітивно-операційного компонента проектувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи та забезпечують дієвість їх умінь

моделювати урок, а саме: планувати, відбирати ресурсне забезпечення, конструювати модель і здійснювати мікровикладання з урахуванням предметної специфіки.

Адаптивно-рефлексивний етап експериментального навчання передбачав формування в майбутніх учителів початкової школи продуктивно-творчого компонента проектувально-моделювальної компетентності, тож робота спрямовувалася на розвиток у них умінь моделювати та проводити урок із застосуванням сучасних навчальних технологій в умовах варіативності початкової освіти, здійснювати рефлексію реалізації педагогічного задуму, займатися саморозвитком і самовдосконаленням.

Означений етап реалізовано під час педагогічної практики. Це дозволило перейти від розв'язання квазіпрофесійних завдань в аудиторних умовах до безпосереднього моделювання уроків у реальному освітньому процесі початкової школи.

Аналіз наукових робіт Н. Бутенко [40], Г. Кіт [124], Л. Коваль [132], Л. Хомич [365] дозволяє стверджувати, що вдало організована педагогічна практика відіграє особливу роль у формуванні методичної компетентності студентів, зокрема її проектувально-моделювального складника.

За переконанням Л. Хомич, педагогічна практика забезпечує творче ставлення майбутніх учителів початкової школи до діяльності, визначає ступінь їх професійної придатності та рівень педагогічної спрямованості [365].

У дослідженні О. Комар педагогічна практика розглядається як ефективний засіб активізації професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи, що передбачає його подальше самовдосконалення. Під час педагогічної практики студенти мають можливість реалізувати власні творчі задуми щодо моделювання уроку на основі впровадження інтерактивних навчальних технологій [142].

У системі професійно-педагогічної підготовки вчителя, як зазначає Г. Кіт, педагогічна практика виконує декілька функцій: навчальну, розвивальну, виховну, діагностичну. Так, навчальна функція передбачає актуалізацію,

поглиблення та застосування теоретичних знань, формування на їх основі дидактико-методичних умінь і навичок. Пріоритетом розвивальної функції є становлення педагогічного мислення майбутніх учителів. У ході реалізації виховної функції формується світогляд студентів, соціальна активність, їх професійно-педагогічні якості. Діагностична функція педагогічної практики полягає, по-перше, в визначенні рівня професійної спрямованості майбутніх учителів на педагогічну діяльність, по-друге, самостійне проведення відповідної роботи з учнями [124].

Оскільки виробнича (стажистська) практика завершує процес практичної підготовки зі спеціальності 013 Початкова освіта та дозволяє встановити рівень сформованості проєктувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи, доцільним вважаємо більш детально подати зразки розроблених нами квазіпрофесійних завдань практико-орієнтованого характеру.

Квазіпрофесійні завдання, виконання яких сприятиме формуванню в студентів здатності моделювати урок на основі застосування різних сучасних технологій в умовах варіативності початкової освіти:

1. Проаналізуйте навчально-методичні комплекти з математики різних авторів для 2 класу щодо варіативності логіки вивчення змістової лінії «Арифметичні дії».

2. Проведіть спостереження за уроком, змодельованим і проведеним досвідченим учителем-практиком. Визначте, які сучасні навчальні технології на різних етапах уроку було доцільно використано. Обговоріть з методистом і одногрупниками можливі варіанти впровадження інших навчальних технологій.

3. Запропонуйте графічне зображення дизайну власного класу в стилі НУШ, розробіть різні зразки наочності, які доцільно використовувати на різних уроках в умовах варіативності початкової освіти.

4. Розробіть можливі варіанти ранкових зустрічей для учнів 1 класу, проведіть їх, запросивши своїх колег-практикантів. Проаналізуйте допущені помилки та запропонуйте шляхи їх усунення.

5. Змоделюйте фрагмент уроку математики, де доцільним буде впровадження сучасних методик («Щоденні 3»), української мови та читання («Щоденні 5») для розвитку критичного мислення здобувачів початкової освіти. Поясніть доцільність їх використання.

6. Змоделюйте етап уроку стимулювання та мотивації навчально-пізнавальної діяльності учнів, використовуючи технологію співпраці.

7. Змоделюйте та проведіть урок математики чи інформатики (на вибір), використовуючи доцільні навчальні технології на кожному з його етапів.

Наведемо уривок із звіту про проведення залікового уроку студенткою експериментальної групи:

«Тема уроку математики в 1 класі «Знайомимося з задачею» (за підручником С. Скорцової, О. Онопрієнко [328]).

Мета: ознайомити учнів із поняттям задачі, її складовими; формувати вміння виділяти в задачі умову та запитання, уявлення про їх взаємозв'язок; удосконалювати обчислювальні навички; розвивати в учнів логічне мислення.

На етапі мотивації навчально-пізнавальної діяльності, окрім бесіди, яка підводила дітей до усвідомлення задачі як особливого виду математичних завдань, що ілюструють повсякденні життєві ситуації, я запропонувала учням гру «Золота рибка». Для цього на фліпчарті спеціально розмістила зображення золотої рибки й запропонувала дітям написати або намалювати на кольорових стікерах свої сподівання від уроку (наприклад, навчитися розуміти задачу, вигадати задачу самостійно, отримати нові знання тощо) та прикріпити їх на дошці.

Для етапу актуалізації опорних знань я використала графічний диктант, що дозволило організувати увагу учнів і повторити засвоєний ними раніше матеріал перед усвідомленням нового.

Під час етапу формування нових знань і способів дій, ознайомлюючи молодших школярів з поняттям задачі та її складовими, намагалася урахувати домінуючі канали сприйняття інформації молодшими школярами. Так, для одних

поєднала розповідь і роботу дітей з підручником, а іншим продемонструвала умову задачі наочно, використовуючи олівці, яблука, іграшки тощо.

Для закріплення вивченого та формування вмінь і навичок, окрім роботи дітей у зошиті та за підручником, я запропонувала учням покинути свої робочі місця та спробувати самостійно скласти умову задачі, використовуючи предмети, наявні в класній кімнаті (навчальні матеріали в математичному центрі, меблі тощо) та презентувати їх однокласникам. Обов'язково необхідно підготувати різнорівневі вправи для учнів, оскільки в кожному класі є декілька дітей, яким буде цікаво розв'язати завдання складніше, ніж для всіх інших.

Рефлексію здійснювали за допомогою вправи «Золота рибка», проведеної на початку уроку, співвідносячи висловлені побажання з отриманими результатами» (Вероніка Т., ЕГ).

Отже, аналіз матеріалів звітів студентів про проходження педагогічної практики дозволяє стверджувати, що ефективне формування продуктивно-творчого компонента проектувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи відбувалося під час виконання ними квазіпрофесійних завдань. Результати цієї діяльності свідчать, по-перше, про правильність обраної ними професії; по-друге, про усвідомлення власної ролі у процесі реформування початкової освіти, зокрема важливості педагогічного моделювання; по-третє, про сформованість здатності моделювати, проводити та аналізувати сучасні уроки в початковій школі.

Формування продуктивно-творчого компонента проектувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи активно відбувалося й в процесі їх науково-дослідної роботи.

У роботах М. Князян [128], О. Малихіна [202], І. Нагрибельної [226], М. Солдатенка [336] та інших різнопланово висвітлюється актуальність проблеми науково-дослідної роботи майбутніх педагогів, зокрема початкової школи.

Наприклад, М. Солдатенко вважає, що в умовах оновленої освітньої парадигми сучасних ЗВО проблема організації науково-дослідної діяльності студентів є винятково важливою, оскільки має вирішальний вплив на розвиток їх

пізнавальної активності, механізмів самоуправління особистістю, виховання відповідальності до майбутньої професійної діяльності [336].

Для фахівця будь-якої галузі, як зазначає І. Нагрибельна, зараз важливо постійно поповнювати знання, вдосконалювати свої професійні навички шляхом самоосвіти, саморозвитку та самовдосконалення. Адже тільки високоосвічений педагог здатний вільно орієнтуватися та ефективно діяти в реаліях сучасної школи, проектувати процес своєї професійної самореалізації [226].

Включення особистості в різні види науково-дослідницької роботи забезпечує інтегровану актуалізацію культурного, інтелектуального, творчого, пошукового потенціалу майбутнього фахівця [128].

У процесі експериментального навчання формування продуктивно-творчого компонента проектувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи здійснювалося під час написання курсових робіт з педагогіки та методик початкового навчання, оприлюднення результатів власних досліджень на конференціях різного рівня, участі в наукових конкурсах, олімпіадах зі спеціальності «Початкова освіта».

Наведемо приклади тем курсових робіт, які пропонувалися нами в процесі експериментального навчання.

1. Розвиток сучасної початкової освіти в умовах варіативності.
2. Реалізація педагогіки партнерства в освітньому процесі початкової школи.
3. Співпраця учасників освітнього процесу з батьками, громадськістю в початковій школі.
4. Формування міжпредметних компетентностей у процесі тематичного навчання молодших школярів.
5. Мета і результат уроку в контексті компетентнісного підходу.
6. Технологічний підхід у моделюванні сучасного уроку.
7. Моделювання сучасного уроку в початковій школі на засадах дизайн-освіти.

8. Сенсорний розвиток здобувачів початкової освіти як основа моделювання сучасного уроку в початковій школі.
8. Формувальне оцінювання різних аспектів розвитку молодших школярів.
9. Вплив освітнього середовища на формування загальнолюдських цінностей молодших школярів.
10. Формування критичного мислення молодших школярів на уроках математики.
11. Освітнє середовище як дидактичний ресурс модернізації організаційних форм навчання сучасної початкової школи.
12. Варіативність уроків ознайомлення молодших школярів з графічними редакторами.
13. Моделі уроків формування досвіду читацької діяльності молодших школярів.
14. Варіативність уроків компетентісно орієнтованого навчання грамоти (читання) першокласників.
15. Моделі організаційних форм компетентісно орієнтованого навчання молодших школярів української мови.
16. Моделювання уроків математики з формування в молодших школярів обчислювальної компетентності.

Проаналізувавши матеріали захисту курсових робіт здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, зокрема виступи студентів, рецензії викладачів, запитання та відповіді на них, ми констатували, що проблема підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти була актуальною. Автори курсових робіт орієнтувалися в упровадженні наукових підходів до висвітлення проблем, правильно розкривали понятійно-термінологічний апарат досліджень. Опрацювання наукових джерел під керівництвом досвідчених викладачів дозволило студентам під час педагогічної практики ефективно організувати й провести педагогічний експеримент. Так, Валентина С., (ЕГ) під час доповіді відзначала: «За порадою свого наукового керівника я обрала тему курсового проекту в такому

формулюванні «Формування критичного мислення здобувачів початкової освіти на уроках математики».

Роботу над дослідженням я розпочала з теоретичного огляду науково-педагогічної літератури з проблеми: особливості сучасних уроків у початковій школі (Н. Бібік, М. Вашуленко, О. Савченко, Т. Чернецька), методична система навчання математики (М. Богданович, Л. Коваль, Л. Кочина, О. Онопрієнко, С. Скворцова), стратегії розвитку критичного мислення здобувачів початкової освіти (І. Большакова, Н. Вукіна, Н. Дементієвська, О. Пометун, С. Терно). Така пошукова робота дозволила мені усвідомити ключові особливості сучасних уроків математики в початковій школі, значення необхідності комплексного моделювання діяльності вчителя й учнів під час уроку з метою досягнення принципово нових освітніх результатів – розвитку ключових компетентностей і наскрізних умінь.

Огляд наукової літератури та проведення формувального етапу педагогічного експерименту під час педагогічної практики дозволяють стверджувати, що моделювання уроків математики на основі впровадження стратегій розвитку критичного мислення молодших школярів значно сприяє досягненню завдань, окреслених Державним стандартом початкової освіти (2018 р.)».

Проте на захисті відзначалося, що в деяких курсових роботах залишилася поза увагою студентів проблема висвітлення сучасного етапу модернізації початкової освіти на засадах Концепції Нової української школи. Автори цих курсових робіт не змогли довести розуміння специфіки принципу варіативності, який доцільно впроваджувати на уроках математики, навчання грамоти, читання тощо. Це призводило до того, що в практичному розділі курсової роботи були помилки дидактико-методичного характеру.

Науково-дослідна діяльність студентів у процесі експерименту не обмежувалася написанням курсових робіт, а передбачала й інші види презентації результатів розкриття різних дидактико-методичних (науково-педагогічних) проблем. Зокрема, Артем С. (ЕГ) зазначав, що він «...активно займався науковою

діяльністю (готував доповіді для студентських науково-практичних конференцій, неодноразово публікував тези в збірниках наукових праць тощо). Це допомогло мені усвідомити, що постійний педагогічний пошук і самовдосконалення значно сприяють загальному професійному саморозвиткові вчителя; допомагають докорінно зрозуміти ключові зміни в філософії української освіти, побачити та спробувати сучасні підходи в організації навчальної діяльності дітей нового покоління та завжди залишатися конкурентноспроможним фахівцем».

Окрім того, багато студентів обрали теми наукових досліджень, пов'язані з проблемою моделювання сучасних уроків в умовах варіативності початкової освіти. Зазначимо, що використання студентами матеріалів сучасних методичних Інтернет-ресурсів значно вплинуло на осучаснення змісту курсових робіт і доповідей.

На захисті науково-дослідних робіт деякі студенти ділилися досвідом безпосередньої участі у вебінарах як однієї з провідних форм самоосвітньої діяльності. Так, Вікторія С., ЕГ стверджувала: «Корисним для самоосвіти в майбутній професійній діяльності вважаю вебінари різного призначення. Я брала участь у таких, що проведені науковцями та присвячених огляду сучасних тенденцій у початковій освіті (форми, технології тощо); провідними вчителями-практиками з метою вивчення їх педагогічного досвіду. Цікавими й корисними, на мою думку, були вебінари, організовані видавництвами навчальної літератури («Ранок», «Оріон») для ознайомлення з варіативними підручниками для 2 класу, які педагог може обрати для роботи, виходячи зі своїх власних уподобань і враховуючи індивідуальні можливості учнів. Найголовніше, що в режимі онлайн спікеріві вебінару можна поставити запитання, на яке він за можливості надасть відповідь. Завдяки цьому я, можна сказати, «познайомилася особисто» з відомими вченими, а раніше знала тільки їх прізвища».

Отже, науково-дослідна робота вплинула на формування всіх компонентів проектувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової

школи, оскільки забезпечила набуття ними комплексу вмінь і навичок творчого характеру та здатності створювати власні наукові проекти.

Слід зазначити, що адаптивно-рефлексивний етап передбачав формування в майбутніх учителів початкової школи продуктивно-творчого компоненту проектувально-моделювальної компетентності. Провідну роль при цьому відігравали такі форми навчання як педагогічна практика та науково-дослідна робота студентів. Особливість цього етапу полягала в тому, що вони вчилися розв'язувати професійні задачі, аналізувати проблемні ситуації, конкретні психолого-педагогічні умови їх виникнення, а також самостійно моделювати, проводити урок із застосуванням сучасних навчальних технологій, здійснювати рефлексію реалізації педагогічного задуму.

Таким чином, експериментальне дослідження відбулося в три етапи (пропедевтичний, навчально-діяльнісний, адаптивно-рефлексивний), між якими було забезпечено гнучкість переходу від одного до іншого та їх перетин, що обумовлювало цілісність і сприяло ефективності формування проектувально-моделювальної компетентності, що було метою реалізації моделі підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти.

3.2. Динаміка сформованості проектувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи

Оцінювання ефективності експериментальної підготовки відбувалося на основі з'ясування динаміки формування здатності майбутніх учителів моделювати урок в умовах варіативності початкової освіти, яка свідчить про певний рівень сформованості їх проектувально-моделювальної компетентності, за допомогою спеціально розробленого інструментарію (додатки А, Б, В).

Рівень сформованості в майбутніх учителів початкової школи проектувально-моделювальної компетентності визначався відповідно до її

компонентів: мотиваційно-аксіологічний, когнітивно-операційний, продуктивно-творчий, що детально описано в другому розділі.

Мотиваційно-аксіологічний компонент проектувально-моделювальної компетентності майбутніх педагогів оцінювався за такими критеріями:

– спрямованість на модернізацію початкової освіти в умовах її варіативного функціонування;

– усвідомлення значущості педагогічного моделювання в майбутній професійній діяльності.

Рівень розвитку когнітивно-операційного компонента проектувально-моделювальної компетентності студентів визначався за:

– сформованістю системи дидактичних, методичних і технологічних знань щодо моделювання уроку в початковій школі;

– наявністю вмінь моделювати урок (планувати, відбирати ресурсне забезпечення, конструювати модель) і здійснювати мікрОВикладання з урахуванням предметної специфіки.

Критеріями продуктивно-творчого компонента проектувально-моделювальної компетентності виступали:

– вміння моделювати та проводити урок чи систему уроків із застосуванням сучасних навчальних технологій, а потім аналізувати наслідки його проведення (рефлексія реалізації педагогічного задуму);

– потреба в саморозвитку та самовдосконаленні.

Мотиваційно-аксіологічний компонент проектувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи в педагогічному експерименті визначався за допомогою методів опитування, анкетування, написання есе тощо.

Наведемо зміст запитань, що мали на меті встановити, чи свідомо обрали учасники експерименту професію першого вчителя та чи розуміють вони значення процесів реформування початкової освіти на сучасному етапі:

1. Що вплинуло на Ваш вибір професії вчителя початкової школи?
2. Поясніть, чи вважаєте Ви педагогічну професію престижною?

3. Висловіть свою позицію стосовно доцільності та своєчасності реформування початкової освіти на засадах Концепції Нової української школи. Як Ви усвідомлюєте свою роль на сучасному етапі її функціонування?

Аналіз відповідей засвідчив: до початку експериментального навчання частина студентів була недостатньо орієнтована на ґрунтовне оволодіння професією загалом та слабо усвідомлювала значущість педагогічного моделювання; на низькому рівні обізнана з концептуальними змінами, які відбуваються в сучасній системі початкової освіти та лише частково розуміла власну роль у цьому процесі.

За даними прикінцевого зрізу суттєво збільшилася кількість студентів, умотивованих до педагогічної діяльності загалом, готових до реалізації освітніх реформ та моделювання сучасних уроків, використовуючи перспективні можливості варіативності початкової школи.

Проілюструємо отримані результати відповідями респондентів.

«Переважна частина нашого суспільства, на жаль, не вважає професію педагога престижною та в обов'язках вчителя початкової школи вбачає догляд за дитиною, доки батьки на роботі.

Однак, особисто я відчуваю емоційне піднесення за те, що обрала цей фах. Упевнена, що професія вчителя початкової школи буде залишатися в різні часи актуальною. Незважаючи на те, що інтенсивно розвивається освітня індустрія, створено безліч методичних розробок, Інтернет-ресурсів і порталів, навчальних комп'ютерних ігор для дітей, але все це забезпечує лише їх фрагментарний безсистемний розвиток. Тільки сучасний учитель зможе правильно організувати дитиноцентроване середовище, спрямоване на формування в молодших школярів ключових умінь, зокрема уміння вчитися й отримувати задоволення від усвідомлення свого інтелектуального зростання. Отже, як таку інтелігентну, творчу професію можна вважати не престижною?», Руслана Б.(ЕГ).

Відповідаючи на запитання щодо усвідомлення значущості реформування початкової освіти на засадах Концепції Нової української школи, Ангеліна С. (ЕГ) впевнено стверджувала: «Реформа є просто необхідною. Неможливо підготувати

дитину до складного дорослого життя методами, якими користувалися півстоліття тому. Тягар теоретичних знань у вигляді відомостей, фактів, правил також не потрібен. Майже всі ці дані є загальнодоступними в мережі Інтернет. Набагато важливіше – навчити дитину відшукувати необхідну інформацію, критично її осмислювати. Сучасному поколінню дітей потрібна нова освітня концепція. Тепер місія педагога спрямовується не на ретрансляцію фактів, а на підготовку учнів до дорослого життя: по-перше, допомогти усвідомити фундаментальні загальнолюдські цінності; по-друге, розвинути впевненість у собі, орієнтуватися на успіх у будь-якій справі. Такий підхід у процесі навчання є запорукою формування в учнів психологічної стабільності, психологічного здоров'я, стресостійкості».

«Як на мене, важливо, що в початковій школі діти мають навчитися не боятися припускати помилок, а вважати їх відправною точкою власного вдосконалення. Тому, метою запровадження формувального оцінювання є створення позитивного ставлення молодших школярів до власних недоліків, можливості й прагнення до зростання», переконувала нас Євгенія С., ЕГ.

«Щоб забезпечити новий тип партнерської взаємодії, вчитель має бути чуйним, уважним до дітей і їх батьків, уникати наказовості, авторитаризму в спілкуванні. Наприклад, говорити: «Діти, давайте звернемо увагу на...», а не «Зверніть увагу, діти!»; «Всі разом перевіряємо результати математичного диктанту», замість «Перевірте результати!»; звертання «За розкладом зараз нас очікує подорож до їдальні. Хто зголоднів?», сприймається та виконується дітьми набагато відповідальніше, аніж «Шикуйтеся парами й без шуму йдемо обідати!». Саме в таких простих фразах зберігається атмосфера дружності та розуміння, що надихає вчителя й учнів на творчу співпрацю» (Оксана Х., ЕГ).

Порівняльний аналіз сформованості мотиваційно-аксіологічного компонента проектувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи контрольних і експериментальних груп на початку та наприкінці дослідного навчання подано в табл. 3.5.

**Динаміка сформованості мотиваційно-аксіологічного компонента
проектувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів
початкової школи**

Рівні сформованості мотиваційно-аксіологічного компонента	На початку експерименту				Наприкінці експерименту			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	к-ть осіб (174 осіб)	%	к-ть осіб (172 осіб)	%	к-ть осіб (174 осіб)	%	к-ть осіб (172 осіб)	%
Високий	30	17,24	27	15,70	35	20,12	53	30,81
Середній	86	49,43	85	49,42	102	58,62	100	58,14
Низький	58	33,33	60	34,88	37	21,26	19	11,05

Дані таблиці 3.5 засвідчують, що кількість майбутніх учителів початкової школи, в яких виявлено високий рівень сформованості мотиваційно-аксіологічного компонента досліджуваної проектувально-моделювальної компетентності, зросла в ЕГ (на 15,11%) порівняно з КГ (на 2,88%); відповідно зменшилася кількість студентів з низьким рівнем сформованості означеного компонента ЕГ (на 23,83%) та КГ (на 12,07%).

Резюмуючи, слід зазначити, що студенти з високим рівнем сформованості мотиваційно-аксіологічного компонента проектувально-моделювальної компетентності повністю усвідомлювали та позитивно сприймали новий етап функціонування початкової освіти в умовах її варіативності; для них було характерним нове бачення ролі педагога як партнера, фасилітатора в особистісному зростанні школярів. Цю категорію респондентів вирізняли стійкий інтерес і бажання до моделювання якісних уроків під час виробничої практики, організації суб'єкт-суб'єктних відносин з усіма учасниками освітнього процесу (учнями, колегами, батьками, адміністрацією закладу освіти тощо).

Майбутні вчителі початкової школи, в яких було зафіксовано середній рівень розвитку мотиваційно-аксіологічного компонента проектувально-моделювальної компетентності, здебільшого характеризувалися свідомим вибором професії, розуміли значущість функціонування початкової освіти в умовах варіативності та власну роль у цьому процесі. Зазвичай, студенти цієї

групи частково визнавали, що педагогічне моделювання є основою модернізації освітньої галузі.

Респонденти з низьким рівнем розвитку мотиваційно-аксіологічного компонента проєктувально-моделювальної компетентності, яких за результатами прикінцевих зрізів виявлена незначна частина, не до кінця були впевнені в правильності обраної професії, не надавали особливого значення готовності до моделювання уроків в початковій школі.

Когнітивно-операційний компонент проєктувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи в педагогічному експерименті визначався за результатами тестування, виконання квазіпрофесійних завдань і аналізу звітної документації з педагогічної практики, що дозволило встановити рівень розвитку дидактичних, методичних і технологічних знань і вмінь студентів моделювати урок, тобто планувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію на різних етапах, відбирати ресурсне забезпечення, конструювати модель і здійснювати мікровикладання з урахуванням предметної специфіки.

Розкриваючи суть необхідності планування вчителем організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії під час уроку, Анна С. (ЕГ) зазначала: «У Концепції Нової української школи наголошено на суб'єктності учіння здобувачів початкової освіти. На мою думку, це означає не лише планування вчителем пізнавальних завдань, а й готовність його до стимулювання дітей висловлювати власну точку зору, брати активну участь у діалозі, дискусії, груповій роботі тощо. Проте, під час педагогічної практики я спостерігала, що вчитель не приділяв цьому належної уваги. Коли я безпосередньо виконувала обов'язки педагога, то спробувала організувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію з учнями. На жаль, вона була невдалою, що можна пояснити браком власного досвіду та неготовністю учнів до такої діяльності. Щоб навчитися правильно планувати урок, я спеціально відвідувала кілька уроків досвідчених учителів-практиків».

Віктор П. (ЕГ), під час виконання квазіпрофесійного завдання (Сплануйте організацію суб'єкт-суб'єктної взаємодії молодших школярів на уроці на тему

«Додавання і віднімання в межах 10» під час актуалізації їх опорних знань), зазначив: «Планування цього етапу уроку має враховувати його мету та очікувані результати. Я усвідомлював, що для цього етапу слід відвести певний час, відносно передбачуваної структури уроку, потім обрати оптимальні форми, методи й засоби навчання відповідно до навчальних досягнень учнів».

Під час прикінцевого зрізу перевірка здатності майбутніх учителів моделювати уроки в умовах варіативності початкової освіти відбувалася за допомогою аналізу виконання квазіпрофесійних завдань, наприклад: «Змоделюйте фрагмент уроку (клас, навчальну дисципліну, тему, етап уроку оберіть самостійно)», застосовуючи одну чи кілька доцільних сучасних технологій».

«Під час виробничої практики я переконалася, що планування сучасного уроку передбачає, з одного боку, перевірку домашнього завдання, ознайомлення з новою темою, роботу з підручником тощо, тобто складання плану-конспекту уроку, а з другого – уміння планувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію молодших школярів, застосовуючи оптимальні форми, методи, засоби, відповідні до етапу уроку технології, можливо, навіть з урахуванням різних каналів сприйняття інформації. Оскільки молодші школярі прагнуть бути дослідниками, а не пасивними споживачами знань, справжній педагог має спрямовувати професійну діяльність на творчість у реалізації свого педагогічного задуму» (Євгенія С., ЕГ).

Наведемо приклади розв'язання студентами ряду квазіпрофесійних завдань, які використовувалися для перевірки їх практичних умінь моделювати фрагмент уроку.

Квазіпрофесійне завдання «Змоделюйте фрагмент заняття, який спрямований на розвиток наскрізних умінь здобувачів початкової освіти (за програмою для 1 класу Нової української школи (автор Р. Шиян))».

«Під час вивчення теми 29 тижня модельної навчальної програми «Світ тварин» я запропоную дітям утворити робочу групу, яка проведе соціологічне опитування в класі «Хто живе в тебе вдома?».

Безумовно, вчитель має організувати учнів: запитати (або натякнути), що їм необхідно для проведення дослідження (список учнів класу й олівець для нотування відповідей, лист ватману та кольорові фломастери для малювання стовпчикових діаграм, зображення домашніх тварин тощо), допомогти обрати зручний час для цієї роботи, спільно скласти план дій її виконання та надавати підтримку й допомогу в разі потреби.

Я вважаю: виконання подібних завдань на заняттях сприяє розвитку комунікативних здібностей молодших школярів (під час опитування однокласників), їх мислення (аналізуючи та узагальнюючи результати отриманих даних), здатність працювати з інформацією (обробляючи та візуалізуючи її у вигляді діаграми), що загалом впливає на формування наскрізних умінь здобувачів початкової освіти», Катерина С. (ЕГ).

З метою перевірки вмінь добирати ресурсне забезпечення уроку студентам також пропонувалися відповідні квазіпрофесійні завдання. Свою готовність до цієї діяльності Богдан Д. (ЕГ) продемонстрував наступним чином: «Під час педагогічної практики, яку я проходив у 4 класі, мені доручили підготуватися до проведення уроку математики на тему «Задачі, які містять знаходження дробу від числа». Клас працював за підручником М. Богдановича. Вчитель мене попередив, що тема досить складна. У зв'язку з цим, я вирішив додатково звернутися до навчально-методичного комплексу (підручник, робочий зошит, дидактичні матеріали авторів С. Скворцової та О. Онопрієнко), у якому ця тема розкривається, на мою думку, більш доступно та зрозуміло. Цей підручник нам рекомендував викладач в університеті як такий, що містить компетентнісно-орієнтовані завдання. Для пояснення нового навчального матеріалу школярам я створив спеціальні схеми та ілюстрації, які демонстрував за допомогою мультимедійних пристроїв. До речі, додатково я підготував диференційовані самостійні завдання з Інтернет-ресурсів для закріплення нового навчального матеріалу дітьми, враховуючи їх навчальні досягнення».

Майбутні вчителі початкової школи з високим рівнем розвитку когнітивно-процесуального компонента проектувально-моделювальної компетентності були

здатні під час моделювання уроку, або його фрагменту, добирати оптимальне ресурсне забезпечення, застосовувати доцільні навчальні технології та організовувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію на засадах педагогіки співпраці.

Студенти з середнім рівнем сформованості когнітивно-операційного компонента проектувально-моделювальної компетентності, моделюючи урок, не завжди могли обрати ефективні форми, методи та засоби. Добираючи ресурсне забезпечення, респонденти інколи зверталися за допомогою до вчителя або викладача. Під час організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії студенти припускалися незначних методичних помилок, проте в процесі аналізу їх помічали й надалі були здатні виправити.

Студенти з низьким рівнем сформованості когнітивно-операційного компонента проектувально-моделювальної компетентності не бачили суттєвих відмінностей між моделюванням уроку та складанням його плану-конспекту, оскільки не надавали значення розвиткові нового педагогічного мислення, в основі якого є усвідомлення значущості процесу моделювання. Майбутні вчителі початкової школи цього рівня нехтували можливістю використання альтернативних програм, підручників, робочих зошитів, дидактичних матеріалів, не розуміючи, що обізнаність з такими варіативними джерелами дозволяє підвищити результативність уроку та ефективність організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії на основі педагогіки партнерства.

У таблиці 3.6 подано порівняльний аналіз сформованості когнітивно-операційного компонента проектувально-моделювальної компетентності учасників контрольної й експериментальної груп на початку та наприкінці експериментального дослідження.

Таблиця 3.6

**Динаміка сформованості когнітивно-операційного компонента
проектувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів
початкової школи**

Рівні сформованості когнітивно-операційного компонента	На початку експерименту				Наприкінці експерименту			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	к-ть осіб (174 осіб)	%	к-ть осіб (172 осіб)	%	к-ть осіб (174 осіб)	%	к-ть осіб (172 осіб)	%
Високий	27	15,52	25	14,54	33	18,97	52	30,23
Середній	94	54,02	88	51,16	106	60,92	97	56,40
Низький	53	30,46	59	34,30	35	20,11	23	13,37

Як видно з таблиці 3.6 в ЕГ значно зріс контингент студентів із високим рівнем сформованості когнітивно-операційного компонента (на 15,69%) порівняно з КГ (на 3,45%). В ЕГ та КГ зменшилася кількість учасників з низьким рівнем сформованості когнітивно-операційного компонента (на 20,93% та 10,35%).

Аналіз результатів сформованості когнітивно-операційного компонента проектувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи дозволяє констатувати, що значна частина респондентів мала високий і середній рівні.

Рівень сформованості в майбутніх учителів початкової школи продуктивно-творчого компонента проектувально-моделювальної компетентності під час педагогічного експерименту визначався на основі діагностики їх умінь моделювати та проводити урок із застосуванням сучасних навчальних технологій, здійснювати рефлексію реалізації педагогічного задуму та саморозвиток і самовдосконалення. Встановлення рівня сформованості в студентів вищезазначеного компонента проводилося під час захисту педагогічної практики, аналізу результатів їх науково-дослідної діяльності.

Наведемо фрагмент звіту з педагогічної практики студентки Наталії Д. (ЕГ), яка проводила урок в 1 класі за програмою Нової української школи.

«Під час педагогічної практики найбільш вдало я провела ранкову зустріч на тему «Космос» (14 навчальний тиждень).

Організацію загальної навчально-пізнавальної атмосфери заняття оцінюю на достатньому рівні, оскільки воно пройшло в стабільному темпі, його частини були насичені оптимальною кількістю цікавих видів роботи учнів і логічно пов'язані між собою.

Так, у процесі моделювання та проведення цього заняття я створювала умови для організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії, добираючи вправи на розвиток критичного мислення здобувачів початкової освіти, зокрема таких, як «Бортовий журнал», «Асоціативний куш» тощо. Крім того, ми здійснили віртуальну подорож космосом, провели бесіду про сузір'я, роботу над математичними завданнями («Розмалуйте скафандр космонавта, обчисливши математичні вирази», «Розкажіть, з яких геометричних фігур складена ракета? Яких геометричних фігур більше?»), залучилися до мистецької (створення композиції «Таємниці космосу») та мовно-мовленнєвої (робота над буквою «К») складових освітньої діяльності.

Під час роботи з дітьми шляхом формулювання проблемних запитань я намагалася повсякчас їх стимулювати до діалогу, підтримувала в відповідях, за потреби делікатно виправляла. Оцінювала кожного лише позитивним мотивуючим коментарем. Протягом заняття я постійно намагалася підтримувати зворотній зв'язок з учнями за допомогою сигнальних карток».

Аналізуючи роботу студентки, вчитель (Ганна П., м. Бердянськ) прокоментувала її так: «Варто зазначити, що урок було проведено на належному методичному рівні. В класі панував сприятливий психологічний клімат, що дозволяло вчительці правильно організувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію учнів, вдало виступати в ролі партнера, фасилітатора. Її діалогічне мовлення переважало над монологічним. Важливо, що вона усвідомлювала сутність формувального оцінювання та намагалася його реалізувати. Студентка вільно володіла матеріалом, подавала його в доступній формі, мовлення виразне, врівноважене.

На уроці було вдало реалізовано інтегрований підхід, завдання добиралися з урахуванням поступового зростання складності. Проте студентка припустилася незначних помилок методичного характеру, які після аналізу заняття змогла самостійно усвідомити й спланувати шляхи їх подолання».

У рамках нашого дослідження підлягали аналізу також результати науково-дослідної діяльності майбутніх учителів початкової школи, які презентувалися на засіданні кафедри початкової освіти та обговорювалися на студентських наукових конференціях.

Так, Тетяна А. (ЕГ) відзначила вплив науково-дослідної роботи на власне професійне становлення: «Ми з науковим керівником вирішили експериментально перевірити ефективність дизайн-технології під час розвитку конструктивно-творчих умінь молодших школярів на уроках трудового навчання.

У першу чергу, я ознайомила з науковою літературою, яка висвітлює окремі теоретичні аспекти досліджуваної проблеми: дидактична структура сучасних уроків трудового навчання в початковій школі (І. Веремійчик, В. Вдовченко, Н. Котелянець, О. Савченко, К. Степанюк, В. Тищенко, В. Хорунжий та ін.), особливості застосування дизайн-технології (В. Желудько, В. Тищенко), розвиток конструктивних і творчих умінь молодших школярів (В. Моляко, Т. Носаченко, В. Тищенко).

Завдяки проведеному дослідженню ми визначили, що початкова дизайн-освіта виступає важливою теоретичною основою формування конструктивних умінь учнів. Основними педагогічними умовами, сприятливими для цього, є: інтеграція змісту предметів, організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя й учнів, використання ігрового методу художнього проектування, що суттєво відображається на загальній моделі уроку трудового навчання.

Проведена науково-дослідна робота переконала мене в важливості та результативності творчого педагогічного експериментування, що вплинуло на усвідомлення необхідності постійного самовдосконалення».

З метою виявлення спрямованості майбутніх учителів початкової школи на професійний саморозвиток і самовдосконалення було запропоноване спеціальне

квазіпрофесійне завдання: «Поділіться досвідом і запропонуйте студентам своєї групи найбільш оптимальні форми, які сприяли Вашому саморозвитку й самовдосконаленню. Наведіть конкретні приклади».

Так, Тетяна З. (ЕГ) розповіла: «У минулому році, коли був проголошений новий вектор розвитку української школи, за порадою викладачів я відкрила для себе можливість самоосвіти за допомогою Інтернет-ресурсів. Так я познайомилася зі студією онлайн-освіти. Окрім усім відомого курсу для вчителів початкової школи, на платформі EdEra розміщено багато корисної інформації, зокрема для шкільних психологів, управлінців у галузі освіти, батьків і осіб, які пов'язані з інклюзивним навчанням молодших школярів тощо. Переваги такого ресурсу для педагогічної освіти очевидні: розглядаються лише актуальні проблеми, якісна візуалізація, доступність (курси безкоштовні, можливість перегляду існує в будь-який час і в будь-якому місці, де є інтернет-зв'язок), приємні й освічені лектори, зручна сучасна форма, наявність матеріалів для самоперевірки тощо. А ще, мене тепер автоматично повідомляють про появу нових курсів».

«Я часто використовую для підготовки до практичних занять матеріали Інтернет-журналу «Всеосвіта» та освітнього проекту «На урок». Це справжня знахідка для вчителів, адже містить багато корисної інформації: розробки уроків і заходів, презентації, доповіді, приклади узагальнення педагогічного досвіду, цікаві ідеї та інше. Сайти вміщують також історії успіху українських педагогів та школярів, новини в освітній галузі, думки та поради експертів і безліч дизайнерських розробок, якими вчитель зможе урізноманітнити свої уроки та прикрасити робоче місце», Катерина В. (ЕГ).

Проаналізувавши такі результати майбутніх учителів початкової школи можна констатувати наявність в них навичок здійснювати рефлексію реалізації педагогічного задуму та прагнення до саморозвитку й самовдосконалення.

Подаємо порівняльний аналіз сформованості продуктивно-творчого компонента проектувально-моделювальної компетентності студентів контрольної

й експериментальної груп на початку та наприкінці експериментального дослідження (табл. 3.7).

Таблиця 3.7

Динаміка сформованості продуктивно-творчого компонента моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи

Рівні сформованості когнітивно-операційного компонента	На початку експерименту				Наприкінці експерименту			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	к-ть осіб (174 осіб)	%	к-ть осіб (172 осіб)	%	к-ть осіб (174 осіб)	%	к-ть осіб (172 осіб)	%
Високий	33	18,97	29	16,86	34	19,54	48	27,91
Середній	87	50,00	85	49,42	98	56,32	103	59,88
Низький	54	31,03	58	33,72	42	24,14	21	12,21

Представлені в таблиці 3.7 дані дають підстави стверджувати, що кількість студентів ЕГ, у яких визначено високий рівень сформованості продуктивно-творчого компонента проектувально-моделювальної компетентності, зросла (на 11,05%) порівняно з КГ (на 0,57%); відповідно зменшився контингент респондентів із низьким рівнем сформованості зазначеного компонента (на 21,51%) порівняно з контрольною групою (на 6,89%).

Отже, ми можемо констатувати, що майбутні вчителі початкової школи, в яких зафіксовано показники, характерні для високого рівня сформованості мотиваційно-аксіологічного, когнітивно-операційного та продуктивно-творчого компонентів проектувально-моделювальної компетентності, повністю усвідомлювали та позитивно сприймали реформування початкової освіти, зокрема сутність варіативності в цьому процесі. Студенти виявляли бажання моделювати сучасні уроки під час виробничої практики, добирати оптимальне ресурсне забезпечення, застосовувати доцільні навчальні технології відповідно до етапу, мети та результату уроку, організовувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію на засадах педагогіки співпраці, демонстрували здатність до саморозвитку та самовдосконалення, здійснення рефлексії педагогічного задуму.

Учасники експерименту, в яких були виявлені показники середнього рівня сформованості проєктувально-моделювальної компетентності, свідомо вибрали професію вчителя, розуміли особливості функціонування початкової освіти в умовах варіативності та значущість власної ролі в цьому процесі. Зазвичай, майбутні педагоги цієї групи частково визнавали, що педагогічне моделювання є основою модернізації освітньої галузі. Моделюючи фрагменти уроків і уроки загалом, не завжди могли обрати на тому чи іншому етапі найбільш доцільні навчальні технології. Добираючи ресурсне забезпечення, респонденти інколи зверталися за допомогою до вчителя або викладача. Під час організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії вони припускалися незначних методичних помилок, проте в процесі аналізу уроку їх усвідомлювали та надалі були здатні виправити.

Студенти з низьким рівнем сформованості проєктувально-моделювальної компетентності не були достатньо впевнені в правильності обраної професії, не надавали особливого значення здатності моделювати урок в початковій школі; не усвідомлювали суттєвих відмінностей між моделюванням фрагменту уроку, уроку загалом і складанням його плану-конспекту, що свідчило про недостатню розвиненість їх педагогічного мислення. Майбутні вчителі цього рівня нехтували можливістю використання альтернативних програм, підручників, робочих зошитів, дидактичних матеріалів, не розуміючи, що обізнаність з такими варіативними джерелами дозволяє підвищити результативність уроку та ефективність організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії на основі педагогіки партнерства. Найбільш складним завданням для студентів було об'єктивно проаналізувати проведений урок, визначити індивідуальну траєкторію самовдосконалення.

Аналіз і узагальнення результатів формувального експерименту дозволили виявити динаміку кількісно-якісних змін на всіх рівнях сформованості проєктувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи – високому, середньому та низькому.

Результати поділу майбутніх учителів початкової школи експериментальних і контрольний груп за рівнями сформованості проектувально-моделювальної компетентності подаємо в табл. 3.8 та у вигляді кругових діаграм (рис. 3.3–3.4).

Таблиця 3.8

**Рівні сформованості проектувально-моделювальної компетентності
майбутніх учителів початкової школи**

Рівні	КГ		ЕГ	
	Кількість осіб (174)	%	Кількість осіб (172)	%
На початку експерименту (констатувальний етап)				
Високий	30	17,24	27	15,70
Середній	89	51,15	86	50,00
Низький	55	31,61	59	34,30
Наприкінці експерименту (контрольний етап)				
Високий	34	19,54	51	29,65
Середній	102	58,62	100	58,14
Низький	38	21,84	21	12,21

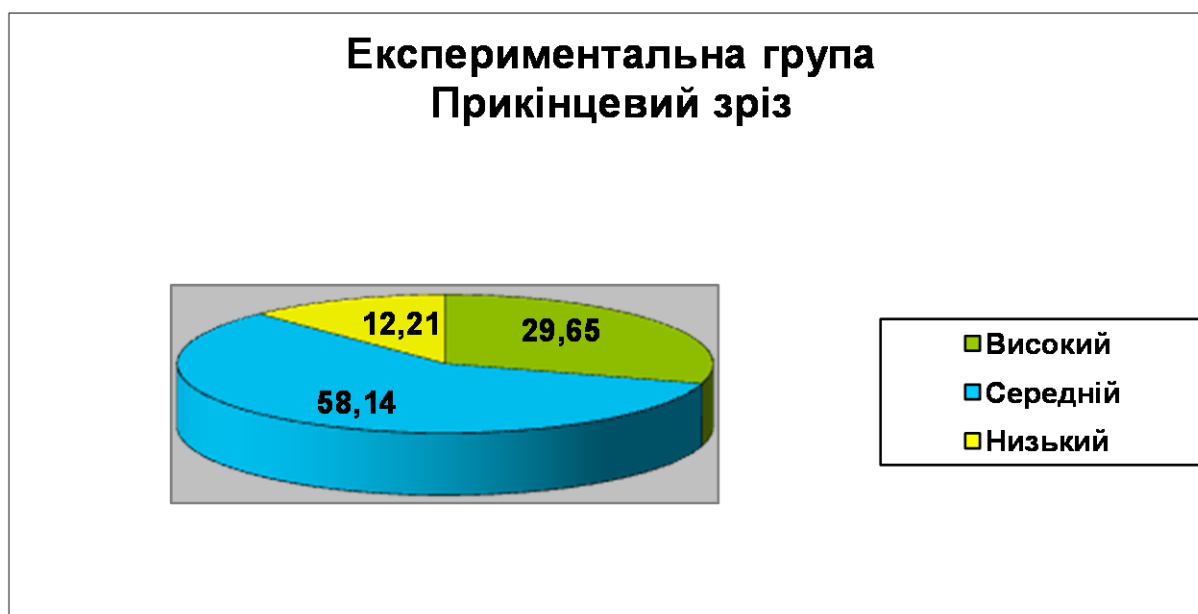
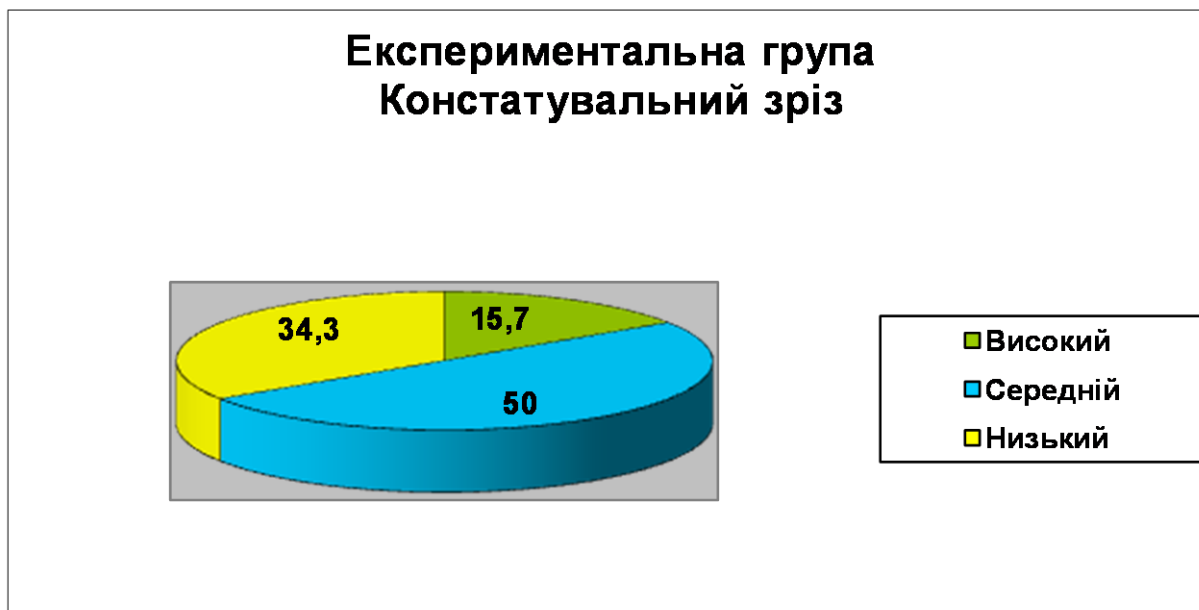


Рис. 3.3. Кругова діаграма поділу ЕГ за рівнями сформованості проєктувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи

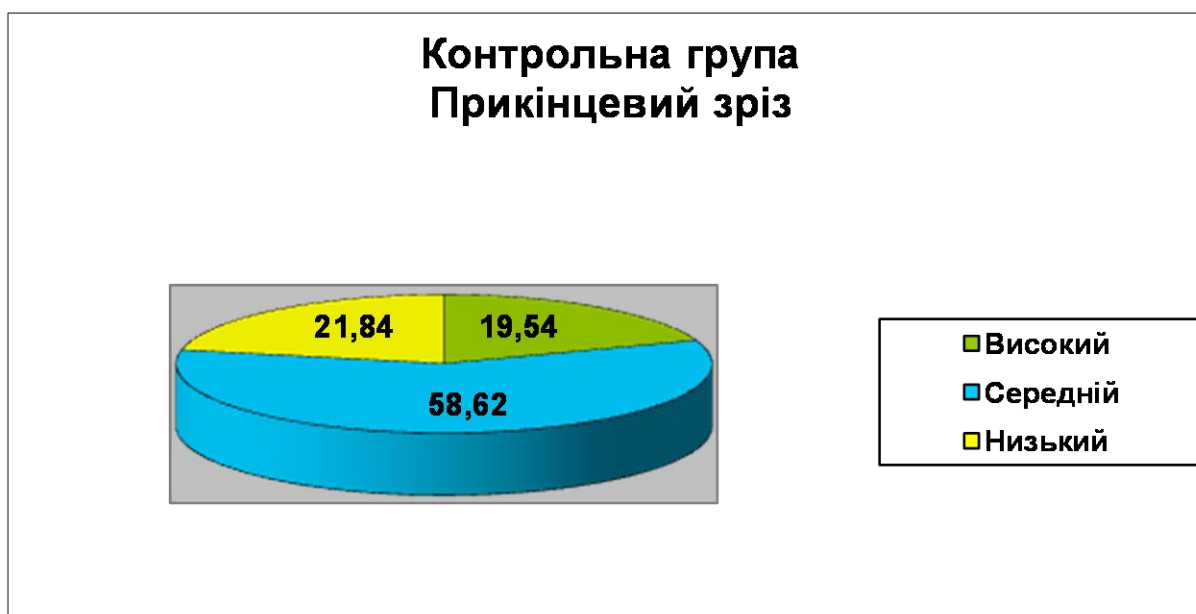
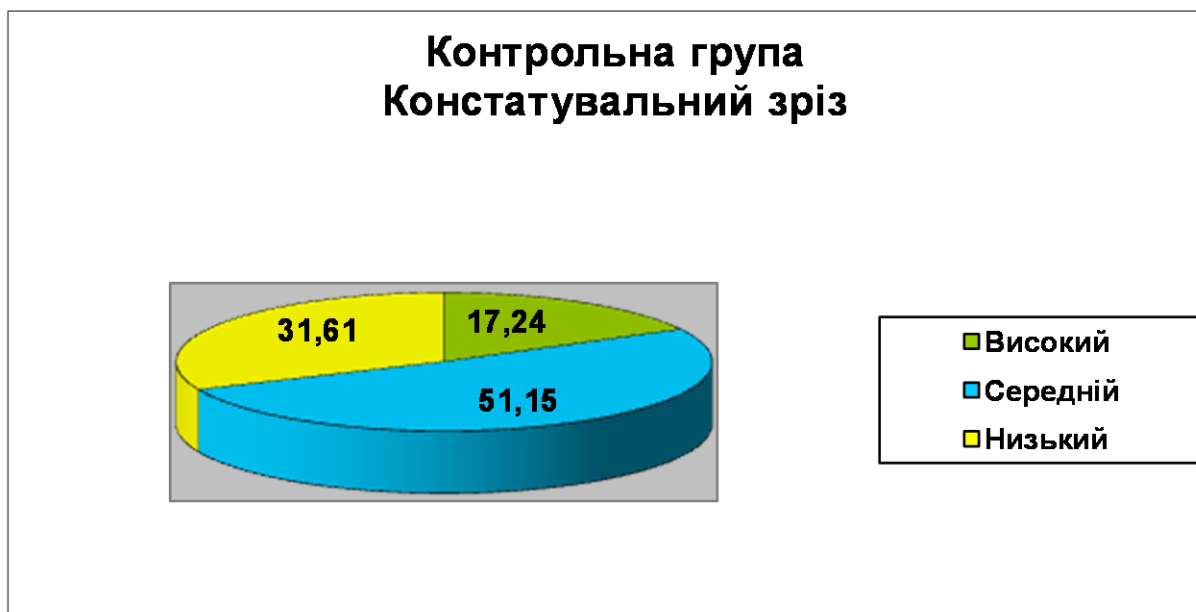


Рис. 3.4. Кругова діаграма поділу КГ за рівнями сформованості проєктувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи

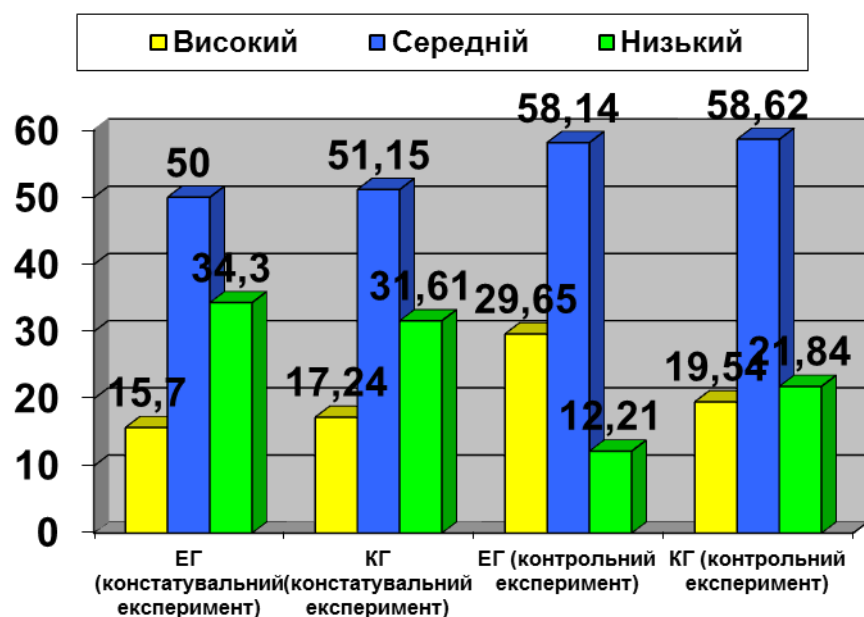


Рис. 3.5. Рівні сформованості проектувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи (у %)

Одержані результати експериментального дослідження потребували емпіричного підтвердження їх достовірності й об'єктивності, що здійснювалося з використанням методів математичної статистики, зокрема розрахунку непараметричного критерію Пірсона – χ^2 . Для цього було сформульовано статистичні гіпотези:

H_0 : експериментальна модель підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти не впливає на якісні зміни рівня сформованості проектувально-моделювальної компетентності, а отримані результати є випадковими.

H_1 : якісні зміни рівня сформованості проектувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи зумовлені впливом експериментальної моделі професійної підготовки.

Непараметричний критерій оцінки χ^2 обчислюємо за формулою 3.1:

$$\chi^2 = \sum \left(\frac{(f'_E - f'_k)^2}{f'_k} \right) \quad (3.1)$$

де f'_E – відносна частота інтервалу ряду експериментальної групи; f'_k – відносна частота інтервалу ряду контрольної групи.

Відносна частота інтервалу ряду експериментальної та контрольної групи на кінець експерименту зазначено в табл. 3.5-3.8 та занесено до робочої табл. 3.9.

Кількість ступенів свободи для χ^2 дорівнює $k=(R-1)(C-1) = (3-1) \times (2-1) = 2$ (3 – це кількість рівнів, 2 – це кількість груп).

За статистичними таблицями [70] для рівня значення $\alpha=0,05$ та числа ступеня свободи $k=2$ знайдено критичне значення критерію $\chi^2_{крит}=6$.

Таблиця 3.9

Робоча таблиця для обчислення χ^2 - критерію

Рівні	Відносна частота $f'_E, \%$	Відносна частота $f'_k, \%$	$f'_E - f'_k$	$(f'_E - f'_k)^2$	$\frac{(f'_E - f'_k)^2}{f'_k}$
Мотиваційно-аксіологічний компонент					
В	30,81	20,12	10,69	114,2761	5,68
С	58,14	58,62	-0,48	0,2304	0,004
Н	11,05	21,26	-10,21	104,2441	4,903
Значення критерію:					10,579
Когнітивно-операційний компонент					
В	30,23	18,97	11,26	126,7876	6,683
С	56,40	60,92	-4,52	20,4304	0,335
Н	13,37	20,11	-6,74	45,4276	2,258
Значення критерію:					9,276
Продуктивно-творчий компонент					
В	27,91	19,54	8,37	70,0569	3,585
С	59,88	56,32	3,56	12,6736	0,225
Н	12,21	24,14	-11,93	142,3249	5,895
Значення критерію:					9,7

Продовження таблиці 3.9

Проектувально-моделювальна компетентність					
В	29,65	19,54	10,11	102,21	5,23
С	58,14	58,62	-0,48	0,2304	0,004
Н	12,21	21,84	-9,63	92,7369	4,25
Узагальнене значення критерію:					9,484

Отже, $\chi^2_{\text{експ.}} > \chi^2_{\text{крит}}$ (9,484 > 6,0). Експериментальне значення критерію Пірсона є підставою для відхилення нульової гіпотези H_0 та прийняття альтернативної гіпотези H_1 про вплив експериментальної моделі підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти на формування проектувально-моделювальної компетентності.

Окрім того, з метою перевірки неоднорідності експериментальних і контрольних груп за рівнем сформованості проектувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи розраховано t -критерій Стьюдента. Обчислення середнього балу рівня сформованості проектувально-моделювальної компетентності на кінець експерименту наведено в табл. 3.10.

Таблиця 3.10

Обчислення середнього балу рівня сформованості проектувально-моделювальної компетентності на кінець експерименту

Контрольна група				Експериментальна група			
Бал	Кількість студентів	Загальна кількість балів	Середнє значення	Бал	Кількість студентів	Загальна кількість балів	Середнє значення
5	34	170		5	51	255	
4	102	408		4	100	400	
3	38	114		3	21	63	
Σ	174	692	3,977	Σ	172	718	4,174

За допомогою розрахунку t -критерію визначили достовірність збігів і відмінностей контрольних та експериментальних груп. На основі цього сформулювали дві гіпотези:

Гіпотеза H_0 : відмінності рівня сформованості проєктувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи експериментальної та контрольної груп студентів недостатньо значні.

Гіпотеза H_1 : відмінності рівня сформованості проєктувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи експериментальної та контрольної груп студентів досить значні.

Для обчислення t -критерію визначили дисперсію. Розрахунок дисперсії сформованості проєктувально-моделювальної компетентності наведено в табл. 3.11.

Таблиця 3.11

Розрахунок дисперсії сформованості проєктувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи

Групи	Оцінки і	Кількість оцінок	Середній бал \bar{x}_i	Відхилення $x_i - \bar{x}$	Квадрат відхилення $(x_i - \bar{x})^2$	$n_i(x_i - \bar{x})^2$	S
ЕГ	3	21	4,174	-1,174	1,378276	4,134828	0,0448
	4	100		-0,174	0,030276	0,121104	
	5	51		0,826	0,682276	3,41138	
КГ	3	38	3,977	-0,977	0,954529	2,863587	0,0468
	4	102		0,023	0,000529	0,002116	
	5	34		1,023	1,046529	5,232645	

Отримали дисперсію, розрахували значення t -критерію:

$$t = \frac{|4,174 - 3,977|}{\sqrt{\frac{0,0448}{172} + \frac{0,0468}{174}}} \approx 6,61$$

Табличне значення t -критерію Стьюдента менше, ніж розрахункове ($t_{\text{табл.}}(1,96) < t_{\text{розрах.}}(6,61)$). Це свідчить про те, що нульова гіпотеза відкидається, а приймається гіпотеза H_1 про відмінність рівня сформованості проєктувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи експериментальної та контрольної груп з ймовірністю 95 %.

Слід зазначити, що якісний і кількісний порівняльний аналіз результатів прикінцевих зрізів рівнів сформованості в студентів мотиваційно-аксіологічного, когнітивно-операційного та продуктивно-творчого компонентів проектувально-моделювальної компетентності переконливо доводить: майбутні вчителі початкової школи, які усвідомлювали сучасні особливості функціонування початкової освіти в умовах варіативності та свою відповідальну роль у складному процесі її реформування, мали значно вищі показники дидактичних, методичних і технологічних знань і вмінь, рівень здатності моделювати урок (планувати, вибирати ресурсне забезпечення, конструювати модель) та здійснювати рефлексію реалізації педагогічного задуму; прагнули до професійного саморозвитку й самовдосконалення.

Отже, позитивна динаміка сформованості в майбутніх учителів початкової школи проектувально-моделювальної компетентності, зокрема її якісні та кількісні показники, свідчить про ефективність запропонованої моделі.

Висновки до розділу 3

У розділі висвітлено методику проведення педагогічного експерименту, описано поетапне впровадження моделі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти та здійснено перевірку її ефективності.

Пропедевтичний етап педагогічного експерименту спрямовано на формування мотиваційно-аксіологічного компонента проектувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи, який характеризується стійким інтересом студентів до обраного фаху, усвідомленням особливостей функціонування сучасної початкової освіти в умовах її варіативності та своєї ролі в цьому процесі, спрямованістю на здійснення педагогічного моделювання. Для цього до змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи впроваджено, окрім традиційних, лекції

контекстного типу, інтерактивні методи навчання (дисципліни «Вступ до спеціальності», «Дидактика»).

Під час другого, навчально-діяльнісного етапу, педагогічного експерименту відбувалося формування когнітивно-операційного компоненту проектувально-моделювальної компетентності, який передбачав оволодіння студентів уміннями моделювати урок (планувати, вибрати ресурсне забезпечення, конструювати модель) і здійснювати мікрОВикладання з урахуванням предметної специфіки.

Адаптивно-рефлексивний етап спрямовано на формування продуктивно-творчого компоненту проектувально-моделювальної компетентності, що відбивалося на розвиткові в майбутніх учителів початкової школи здатності моделювати та проводити урок із застосуванням сучасних навчальних технологій, здійснювати рефлексію реалізації своїх педагогічних задумів, займатися саморозвитком і самовдосконаленням. Цей етап збігався з організацією виробничої (стажистської) практики студентів, що дозволяло їм здійснити перехід від квазіпрофесійної освітньої діяльності до моделювання уроку в реальних умовах школи.

Ралізація педагогічного експерименту на всіх етапах відбувалася на основі впровадження технології контекстного навчання, зокрема, за рахунок використання спеціально розробленої системи квазіпрофесійних завдань, представленої трьома групами: дидактичні, методичні та технологічні.

Дидактичні квазіпрофесійні завдання пропонувано студентам для усвідомлення ними педагогічного моделювання особистісно значущим для професійної діяльності та формування основ його цілісного його бачення.

Методичні квазіпрофесійні завдання впроваджено для оволодіння майбутніх учителів загальним алгоритмом педагогічного моделювання, а саме формування вмінь планувати, здійснювати вибір ресурсного забезпечення та конструювати моделі уроків в умовах варіативності початкової освіти.

Технологічні квазіпрофесійні завдання спрямовано на формування в студентів здатності моделювати, реалізовувати й аналізувати урок (систему уроків) на основі впровадження сучасних навчальних технологій в умовах

варіативності початкової освіти, стимулювання їх до саморозвитку та самовдосконалення.

Включення системи квазіпрофесійних завдань до змісту педагогічного експерименту дозволило майбутнім учителям, по-перше, накопичувати загальний досвід моделювання уроків, та по-друге, результативно використовувати варіативний характер сучасної початкової освіти в своїй діяльності. Це забезпечувало формування їхньої проектувально-моделювальної компетентності, як важливої складової методичної.

Оцінка ефективності реалізації моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти здійснювалася за допомогою неперервного моніторингу.

Аналіз результатів формувального етапу педагогічного експерименту засвідчив, що в професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти відбулися суттєві зміни. Так, кількість студентів експериментальної групи високого рівня збільшилась на 13,95 %, у той час коли в контрольній групі різниця склала лише 2,3 %. Зменшились показники низького рівня в експериментальній групі на 22,09 %, а в контрольній – на 9,77 %. Усе це доводить ефективність проведеного експериментального дослідження та можливість упровадження розробленої моделі в закладах вищої освіти, які здійснюють підготовку здобувачів відповідної спеціальності.

Основні положення розділу висвітлено в публікаціях автора [140; 246; 248].

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення та запропоновано розв'язання наукової проблеми професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти, яка виявляється в обґрунтуванні, розробці й експериментальній перевірці моделі цього процесу. Результати дослідження засвідчили розв'язання поставлених завдань і дали змогу сформулювати такі висновки:

1. На основі аналізу наукової літератури розкрито сутність проблеми моделювання уроку в контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. З'ясовано, що оновлення змісту, структури, методики його проведення пов'язане з реалізацією теорії оптимізації навчання, впровадженням проблемного, розвивального, диференційованого й особистісно зорієнованого підходів.

Сучасна початкова освіта, функціонування якої регламентовано Концепцією Нової української школи, передбачає активне впровадження компетентнісного підходу, що зумовлює практичну спрямованість навчання, розвиток ціннісних орієнтацій молодших школярів, їх умінь самостійно вчитися, працювати в команді, критично оцінювати інформацію, відповідально ставитися до себе та інших людей. Забезпечити якісну підготовку молодших школярів до життя може лише творчий учитель, здатний до моделювання та проведення уроку в умовах варіативного функціонування початкової освіти, для якої характерна педагогіка партнерства, подолання інертності мислення, перехід на якісно новий рівень побудови взаємовідносин між учасниками освітнього процесу.

2. Розглянуто особливості професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти, зокрема зміст цієї підготовки, що включає три взаємопов'язані складники (дидактичний, методичний і технологічний), які сприяють ознайомленню студентів з теоретичними засадами педагогічного моделювання, формуванню в них умінь моделювати та проводити урок відповідно до наукових підходів і принципів із

застосуванням сучасних навчальних технологій. Орієнтиром і результатом професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти є певний рівень сформованості в них проектувально-моделювальної компетентності.

Вивчення джерельної бази дослідження дозволило сформулювати базове поняття «професійна підготовка майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти», що розглядається нами як процес, спрямований на формування в студентів здатності здійснювати моделювання уроку – інтегрованого утворення, яке складається з умінь планувати взаємодію всіх учасників освітнього процесу, добирати ресурсне забезпечення уроку, враховуючи зміст і програмні результати навчання здобувачів початкової освіти, конструювати його модель відповідно до мети та місця в системі занять, аналізувати ефективність реалізації педагогічного задуму.

Уточнено сутність поняття «проектувально-моделювальна компетентність майбутніх учителів початкової школи», яка виступає орієнтовним результатом їх професійної підготовки, – це усвідомлення педагогічного моделювання особистісно значущим для власної професійної діяльності, сформованість умінь моделювати урок в умовах варіативності початкової освіти (планувати, відбирати ресурсне забезпечення, конструювати модель), здійснювати рефлексію реалізації педагогічного задуму, прагнення до саморозвитку та самовдосконалення.

3. Розроблено модель професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти, яка базується на аксіологічному, особистісно зорієнтованому, компетентнісному та креативному підходах, включає теоретичний, практично-професійний, результативно-оцінний блоки та передбачає результат – певний рівень розвитку проектувально-моделювальної компетентності здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти.

Для проведення педагогічного експерименту вдосконалено навчально-методичне забезпечення з дидактико-методичних дисциплін («Вступ до спеціальності», «Дидактика», «Методика навчання математики в початковій

школі», «Методичка навчання інформатики в початковій школі»), розроблено дисципліну вільного вибору студентів «Теорія та методика моделювання сучасного уроку в початковій школі», впроваджено систему квазіпрофесійних завдань з метою формування проектувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Теоретично обґрунтовано педагогічні умови реалізації моделі професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти (організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу, орієнтація викладача на впровадження технології контекстного навчання, активізація рефлексивної позиції студентів).

4. Визначено критерії, показники та рівні сформованості в майбутніх учителів проектувально-моделювальної компетентності: мотиваційно-аксіологічний (усвідомлення нового етапу функціонування початкової освіти в умовах її варіативності та своєї ролі в цьому процесі, визнання педагогічного моделювання особистісно значущим для професійної діяльності); когнітивно-операційний (дидактико-методичні знання, уміння моделювати урок (планувати, відбирати ресурсне забезпечення, конструювати модель) і здійснювати мікровикладання з урахуванням предметної специфіки); продуктивно-творчий (здатність моделювати та проводити урок на основі застосування сучасних навчальних технологій, здійснювати рефлексію реалізації педагогічного задуму, прагнення до саморозвитку та самовдосконалення).

5. Експериментально перевірено ефективність моделі професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності. Узагальнення результатів формувального експерименту дозволило виявити динаміку кількісно-якісних змін на всіх рівнях формування проектувально-моделювальної компетентності. В межах розвитку всіх її компонентів у експериментальній групі, порівняно з контрольною, зросла кількість студентів з високим і середнім рівнем сформованості проектувально-моделювальної компетентності, відповідно зменшилась кількість майбутніх учителів з низьким рівнем. Так, кількість студентів експериментальної групи високого рівня

збільшилась на 13,95 %, у той час як в контрольній групі різниця склала лише 2,3 %. Зменшились показники низького рівня в експериментальній групі на 22,09 %, а в контрольній – на 9,77 %. Усе це свідчить про дієвість проведеного експериментального дослідження та можливість упровадження розробленої моделі в закладах вищої освіти, які здійснюють підготовку відповідних фахівців.

Презентовані наукові результати проведеного дослідження не вичерпують усіх аспектів проблеми професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти.

Подальші наукові розвідки можуть бути присвячені дослідженню різних аспектів професійної підготовки майбутніх педагогів до організації освітнього середовища з використанням комп'ютерних технологій в умовах варіативності початкової освіти; до роботи з громадськістю та батьками на ідеях педагогіки партнерства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авраменко К. Б. Методична підготовка вчителів початкових класів у педагогічних навчальних закладах України (1956–1996 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2001. 302 с.
2. Авшенюк Н. М., Десятов Т. М., Дяченко Л. М., Постригач Н. О., Пуховська Л. П., Сулима О. В. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика : монографія. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 280 с.
3. Акімова О. В. Теоретико-методичні засади формування творчого мислення майбутнього вчителя в умовах університетської освіти : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2010. 44 с.
4. Альмерот О. В. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи засобами артпедагогіки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Глухів, 2017. 22 с.
5. Андрощук І. В. Педагогічна взаємодія у професійній діяльності : навч. посіб. Хмельницький : ХНУ, 2017. 190 с.
6. Андрущенко В. Основні напрями оптимізації взаємодії практики і освіти в сучасному українському соціумі. *Вища освіта України*. 2017. № 4. С. 5–12.
7. Андрущенко В., Силадій І. Поняття педагогічного дискурсу в сучасних наукових дослідженнях. *Вища освіта України*. 2018. № 1. С. 5–10.
8. Антонова О. Є. Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 472 с.
9. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса: научное издание. Минск: Университетское, 1990. 559 с.
10. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: методические основы. Москва : Просвещение, 1982. 192 с.
11. Базалук О. О., Юхименко Н. Ф. Філософія освіти : навч.-метод. посіб. Київ : Кондор, 2010. 164 с.

12. Барбашова І.А. Дидактика : навч. посіб. Донецьк : ЛАНДОН, 2011. 228 с.
13. Барбашова І. А. Дидактична система сенсорного розвитку молодших школярів: теорія і практика : монографія. Мелітополь : Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні, 2018. 499 с.
14. Батечко Н. Якість вищої освіти в контексті синергії наукових підходів. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Сер.: Педагогічні науки*. Київ, 2017. Вип. 3/4 (52/53). С. 12–19.
15. Баханов К., Баханова С., Баринець О. Теорія і практика запровадження компетентнісного підходу до навчання історії в школі : монографія. Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2012. 520 с.
16. Бахмат Н. В. Формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до педагогічного моделювання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2011. 222 с.
17. Березюк О. С. Моделювання педагогічних ситуацій як засіб підготовки майбутнього вчителя до спілкування з учнями : дис. канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1995. 183 с.
18. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. Москва : Педагогика, 1995. 336 с.
19. Бех І. Д. Виховання особистості. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ : Либідь, 2003. 280 с.
20. Бех І. Д. Виховання особистості. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. Київ : Либідь, 2003. 344 с.
21. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. С. 47–52.
22. Бібік Н. М. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти. *Початкова школа*. 2010. № 9. С. 1–4.
23. Бібік Н. М. Навчально-методичний комплект з предмета «Я у світі» як інноваційний ресурс компетентнісно орієнтованого уроку. *Варіативність*

організаційних форм компетентнісно орієнтованого навчання у початковій школі : монографія / під наук. ред. О. Я. Савченко. Київ : Педагогічна думка, 2016. 283 с., С. 176–199.

24. Бібік Н. М. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті. *Гірська школа українських Карпат*. Івано-Франківськ, 2013. № 8–9. С. 26–30. – URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gsuc_2013_8-9_12 (дата звернення: 12.05.2017).

25. Библик Н. М. Формирование познавательного интереса учащихся подготовительных классов в процессе ознакомления с окружающим : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Киев, 1984. 190 с.

26. Бігіч О. Б. Теоретичні основи формування методичної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2005. 485 с.

27. Біда О. А. Підготовка майбутніх вчителів до здійснення природознавчої освіти у початковій школі: теоретико-методичні засади : монографія. Київ : Науковий світ, 2002. 322 с.

28. Білоконний С. П. Формування рефлексивних умінь студентів педагогічних університетів у процесі педагогічної практики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Черкаси, 2011. 20 с.

29. Бірюк Л. Я. Теорія і технологія 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.

30. Бистрюкова А. Н. Формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкових класів засобами проєктивної технології : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04. Ялта, 2009. 20 с.

31. Богданович М. В, Будна Н. О., Лищенко Г. П. Урок математики в початковій школі : навч. посіб. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. 280 с.

32. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Москва : Просвещение, 1968. 464 с.

33. Божок О. С. Формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2015. 20 с.

34. Бондар В. І. Дидактика : підручник для студ. вищих пед. навч. закл. Київ : Либідь, 2005. 262 с.

35. Бондар В. Філософія стандартизації змісту професійної освіти вчителя початкової школи в умовах двоциклової підготовки у ВНЗ. *Початкова школа*. 2012. № 12. С. 2–4.

36. Бондар В. І., Шапошнікова І. М. Управління підготовкою успішного вчителя: теорія і практика : монографія. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. 331 с.

37. Бриль М. М. Соціально-психологічні особливості розвитку креативності у студентської молоді в процесі її професійної підготовки у мистецькому виші : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Луганськ, 2013. 20 с.

38. Будник О. Б. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до соціально-педагогічної діяльності: теорія і методика : монографія. Дніпропетровськ : Видавець Середняк Т. К., 2014. 484 с.

39. Булахова Л., Жук Г. Особливості проведення «Ранкових зустрічей». *Початкова школа*. 2018. № 5. С. 55–56.

40. Бутенко Н. Ю., Грущенко Л. М. Педагогічна практика: підготовка та реалізація : навч. посіб. Київ : КНЕУ, 2005. 184 с.

41. Бути вчителем : навчально-методичний посібник з курсу «Вступ до спеціальності» / укладач О. В. Більська. Вінниця : ТД «Едельвейс и К», 2012. 296 с.

42. Варзацька Л. О. Інтегровані уроки рідної мови і мовлення в перших класах загальноосвітніх шкіл : метод. посіб. Київ : Юніверс, 2000. 144 с.

43. Варіативність організаційних форм компетентнісно орієнтованого навчання у початковій школі : монографія / під наук. ред. О. Я. Савченко. Київ : Педагогічна думка, 2016. 283 с.

44. Варіативність уроку в сучасній школі : навч. посіб. / ред. кол. К. М. Гнезділова та ін. Черкаси : Видавництво ЧНУ, 2007. 188 с.
45. Васильєва О. Реалізація технології діяльнісного методу на уроках у початковій школі. *Початкова школа*. 2018. № 4. С. 38–39.
46. Вашуленко О. Варіативність уроків компетентнісно орієнтованого навчання грамоти (читання) першокласників. *Початкова школа*. 2016. № 12. С. 10–15.
47. Велитченко Л. К. Психологічні основи педагогічної взаємодії : дис... д-ра психол. наук : 19.00.07. Київ, 2006. 508 с.
48. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. пособие. Москва : Высшая школа, 1991. 207 с.
49. Веремійчик І. М. Методика трудового навчання в початковій школі : навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закл. Тернопіль : Мальва-ОСО, 2004. 275 с.
50. Взаємодія суб'єктів педагогічного процесу : монографія / В. М. Гриньова та ін. Харків : Щедра садиба плюс, 2013. 207 с.
51. Вікторенко І. Л. Методична компетентність учителя початкових класів у навчанні природознавства молодших школярів: теоретичний аспект. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2017. Вип. 2. С. 52–61.
52. Власенко О. Практичне застосування системного підходу в моделюванні науково-дослідної роботи студентів. *Професійна педагогічна освіта: системні дослідження* : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 308 с.
53. Водолазська Т. В. Формування готовності вчителя початкових класів до моделювання освітнього середовища у системі післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Полтава, 2015. 20 с.
54. Волошанюк В. Урок математики у 1 класі з використанням ігрових технологій. *Початкова школа*. 2018. № 3. С. 43–44.
55. Воробйова С. Структура, критерії і рівні готовності студентів до творчого вирішення дидактичних задач. *Рідна школа*. 2002. № 4. С. 42–45.

56. Воскобойнікова Г. Л. Теоретичні і методичні основи формування медико-валеологічної компетентності у майбутніх учителів початкової школи : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2013. 42 с.

57. Воскресенська Н. В. Забезпечення взаємозв'язку дидактичної та методичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1996. 206 с.

58. Выготський Л. С. Избранные психологические исследования. Москва : Издательство АПН РСФСР, 1956. 503 с.

59. Ганич Д. І., Олійник І. С. Словник лінгвістичних термінів. Київ : Вища школа, 1985. 360 с.

60. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків, 2006. 579 с.

61. Гаєвець Я. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до навчання молодших школярів розв'язувати сюжетні математичні задачі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Херсон, 2013. 21 с.

62. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна програма підготовки бакалавра за спеціальністю 6.010100 «Початкове навчання» / за заг. ред. В. І. Бондаря. Київ, 2006. 140 с.

63. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. Исследования мышления в советской психологии. Москва: Просвещение, 1966. 257 с.

64. Гаран М. С. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до навчання математики з використанням інформаційних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Херсон, 2016. 21 с.

65. Гезей О.М. Оцінювання сформованості дидактичної компетентності вчителя початкових класів. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*. 2010. Вип. 26 (30). С. 201–210.

66. Герасимова О. І. Формування рефлексивних умінь студентів педагогічного університету в процесі навчання філологічних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Київ, 2014. 20 с.

67. Глазкова І. Я. Навчальний діалог у професійній діяльності майбутнього вчителя : монографія. Донецьк : Юго-Восток, 2007. 187 с.

68. Глузман Н. А. Методико-математична компетентність майбутніх учителів початкових класів : монографія. Київ : ВИЦА ШКОЛА–XXI, 2010. 407 с.

69. Глоссарий современного образования / под общ. ред. Е. Ю. Усик . 2-е изд., перераб. и доп. Харьков : Изд-во НУА, 2014. 532 с.

70. Грабарь М. И., Краснянская К. А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы. Москва : Педагогика, 1977. 136 с.

71. Гриненко І.В. Педагогічні умови розвитку креативності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі фахової підготовки : дис... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2008. 192 с.

72. Гудзик І. Ф. Компетентностно ориентированное обучение русскому языку в начальных классах (в школах с украинским языком обучения). Черновцы : Букрек, 2007. 496 с.

73. Гузій Н. В. Особистісно-орієнтовані технології дидактичної підготовки майбутнього педагога : метод. посіб. Київ, 2007. 46 с.

74. Гуменникова Т. Р. Теоретико-методичні засади підготовки майбутнього педагога до особистісно орієнтованого виховання молодших школярів в умовах ступеневої освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2011. 540 с.

75. Гуренко О.І. Теоретичні і методичні засади полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2015. 44 с.

76. Гусак П. М. Підвищення ефективності засвоєння майбутніми учителями теорії навчання як системи (на матеріалах підготовки вчителів початкової школи) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1991. 160 с. (рос.)

77. Гусак П. М. Підготовка вчителя: технологічні аспекти. Луцьк : Ред.-вид. відділ «Вежа» Волинського держ. ун-ту імені Лесі Українки, 1999. 278 с.
78. Гуцалюк Т. Урок розвитку зв'язного мовлення у 2 класі з використанням технології «Сторітелінгу». *Початкова школа*. 2018. № 2. С. 15–17.
79. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. Москва : Педагогика, 1986. 240 с.
80. Данилов М. А. Процесс обучения в советской школе. Москва : Учпедгиз, 1960. 299 с.
81. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование : монография. Новосибирск : Изд-во НИПКИПРО, 2005. 230 с.
82. Дегтяр Г. О. Формування рефлексивної культури студентів педагогічних університетів : дис... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2005. 184 с.
83. Дем'яненко Н. М. Концепція компетентнісно-професійного підходу в підготовці викладача вищого навчального закладу. *Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: методологічний семінар*. Київ : Педагогічна думка, 2009. С. 322–332.
84. Державний стандарт початкової загальної освіти. *Початкова школа*. 2006. № 2. С. 30–34.
85. Державний стандарт початкової загальної освіти. *Початкова школа*. 2011. № 7. С. 1–18.
86. Державний стандарт початкової освіти. URL: <http://nus.org.ua/news/uryad-opublikuvav-novyj-derzhstandart-pochatkovoyi-osvity-dokument> (дата звернення: 28.08.2018).
87. Джелілова Л. Р. Психологічні особливості розвитку професійного мислення у майбутніх вчителів початкової школи : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Одеса, 2008. 19 с.
88. Діхтяренко Л. Урок літературного читання у 2 класі з використанням технологій критичного мислення. *Початкова школа*. 2019. № 3. С. 14–18.

89. Дидактико-методична підготовка майбутніх фахівців початкової освіти: компетентнісний підхід : кол. Монографія / Л. В. Коваль та ін. Бердянськ : Видавець Ткачук О. В., 2015. 450 с.
90. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. Москва : Учпедгиз, 1956. 378 с.
91. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
92. Дичківська І. М. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів до інноваційної педагогічної діяльності : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2018. 463 с.
93. Довга Т. Я. Імідж сучасного вчителя : навч.-метод. посіб. Кіровоград : Ексклюзив-Систем, 2015. 146 с.
94. Долинський Б. Т. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до формування здоров'язберезувальних навичок і вмінь у молодших школярів у навчально-виховній діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2011. 45 с.
95. Драч І. І. Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади : монографія. Київ : Дорадо-Друк, 2013. 455 с.
96. Дунаєва О. М. Формування педагогічної креативності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2008. 20 с.
97. Дубасенюк О. А. Креативний підхід до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів. *Креативна педагогіка*. 2011. № 4. С. 23–28.
98. Дяк Т. П. Теоретичні засади формування педагогічного мислення в координатах самовизначення особистості : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Дрогобич, 2011. 20 с.
99. 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.

100. Єгупова В. Урок української мови з інтегративно-діяльнісним підходом за педагогічною технологією «Росток» у 2 класі. *Початкова школа*. 2019. № 3. С. 12–14.
101. Енциклопедія освіти / голов. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
102. Есипов Б. П. Урок в начальной школе: элементарная дидактика. Москва : Учпедгиз, 1944. 79 с.
103. Желанова В. В. Контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів: теорія і технологія : монографія. Луганськ : ДЗ «ЛНУ ім. Тараса Шевченка», 2013. 482 с.
104. Жигір'я В. І., Чернега О. А. Професійна педагогіка : навч. посібник / за ред. М. В. Вачевського. Київ : Кондор, 2012. 336 с.
103. Занков Л. В. Дидактика и жизнь. Москва : Просвещение, 1968. 174 с.
104. Засоби діагностики навчальних досягнень студентів напряму підготовки 6.010102 Початкова освіта / за ред. д. пед. н., проф. Л. В. Коваль, ст. викл. Т. В. Ніконенко. Бердянськ : Видавець Ткачук О. В., 2014. 288 с.
105. Захарійчук М. Д. Книжка для вчителя: методика роботи за підручником «Українська мова. Буквар»: метод. посіб. Київ : Грамота, 2018. 205 с.
106. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентносный подход. Москва: Логос, 2005. 211 с.
107. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
108. Золотарёва С. А. Развитие теории урока в советской дидактике периода середины 50-х – середины 60-х годов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Хабаровск, 1998. 236 с.
109. Зубрик А. Р. Формування продуктивного педагогічного мислення майбутніх учителів гуманітарних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2010. 20 с

110. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. Київ : МАУП, 2000. 312 с.
111. Иванов С. В. Типы и структуры урока. Москва : Учпедгиз, 1952. 152 с.
112. Івашньова С.В. Організаційно-педагогічні засади вдосконалення методичної компетентності вчителів іноземної мови початкової школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2010. 20 с.
113. Інтерактивний тлумачний словник української мови. URL: <http://www.classes.ru/all-ukrainian/dictionary-ukrainian-explanatory-term-14951.htm> (дата звернення: 14.04.2018).
114. 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.
115. Каган М. С. Философская теория ценностей. Санкт-Петербург : ТОО ТК «Петрополис», 1997. 205 с.
116. Казанічер О. С. Варіативність організаційних форм навчання іноземних мов молодших школярів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Харків, 2013. 20 с.
117. Казанский Н. Г., Назарова Т. С. Дидактика (начальные классы) : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по специальности № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения». Москва : Просвещение, 1978. 224 с.
118. Казанцев И. Н. Урок в советской школе. Москва : Учпедгиз, 1956. 351 с.
119. Калапуша Л. Р. Моделювання у вивченні фізики. Київ: Освіта, 1982. 120 с.
120. Калюжна Т. Г. Педагогічна аксіологія в умовах модернізації професійно-педагогічної освіти : монографія / за наук. ред. О. В. Уваркіної. Київ : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2012. 128 с.
121. Карпенко З. С. Аксіопсихологія особистості. Київ : ТОВ «Міжнар. фін. Агенція», 1998. 216 с.

122. Карпенчук С. Г. Філософія освіти (загальна теорія педагогіки) : монографія. Київ : Видавн. дім «Слово», 2013. 687 с.
123. Кашапов М. М. Психология педагогического мышления : монография. Санкт-Петербург : Алетейя, 2000 463 с.
124. Кіт Г. Г. Педагогічна практика в системі ступеневої підготовки вчителя початкових класів : навч. посіб. для студ. ВНЗ спец. «Початкове навчання». Вінниця : Едельвейс і К, 2007. 224 с.
125. Кічук Н. В. Формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук :13.00.01. Київ, 1993. 31 с.
126. Кизенко В. І. Варіативний компонент змісту освіти в старшій школі : посіб. Київ : Педагогічна думка, 2007. 133 с.
127. Кипиченко Н. С. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі педагогічної практики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2016. 20 с.
128. Князян М. О. Самостійно-дослідницька діяльність майбутнього педагога: структура, функції, засоби активізації : навч. посібник. Ізмаїл : Сміл, 2006. 136 с.
129. Коваль В. О. Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2013. 40 с.
130. Коваль Л. В., Скворцова С. О. Методика навчання математики: теорія і практика : підруч. 2-ге вид., допов. і переробл. Харків : ЧП «Принт-Лідер», 2011. 414 с.
131. Коваль Л. Особливості моделювання сучасного уроку математики в початковій школі відповідно до проблем її реформування. *Гірська школа українських Карпат*. 2015. № 12-13. С. 139–143.
132. 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.

133. Коваль Л. В. Становлення та розвиток професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у вищих педагогічних навчальних закладах України. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія «Педагогічні науки»* : зб. наук. пр. Бердянськ, 2009. Вип. 2. С. 3–8.

134. Коваль Л. В. Сучасні навчальні технології в початковій школі : навч.-метод. посіб. Донецьк : ТОВ «Юго-Восток, Лтд», 2006. 225 с.

135. 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.

136. Коваль Л., Попова О., Нестеренко М. Дидактико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до моделювання сучасного уроку в початковій школі. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Бердянськ, 2018. Вип. 3. С. 85–94.

137. Ковальчук В. А. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2016. 514 с.

138. Кодлюк Я. П. Дидактика початкової школи: практичний курс : навч.-метод. посіб. Тернопіль : Астон, 2013. 160 с.

139. Кодлюк Я. П. Підручник для початкової школи: теорія і практика. Тернопіль : Підручники і посібники, 2004. 288 с.

140. Колеснікова І. В. Формування вмінь вибору методів навчання в процесі загальнодидактичної підготовки майбутніх вчителів початкових класів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Київ, 2008. 238 с.

141. Коломієць А. М. Теоретичні та методичні основи формування інформаційної культури майбутнього вчителя початкових класів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2008. 32 с.

142. Комар О.А. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивних технологій: теоретико-методичні аспекти : монографія. Умань : РВЦ «Софія», 2008. 332 с.

143. Комар О. Планування і методичні розробки уроків математики за інтерактивними технологіями. *Початкова школа*. 2009. № 7. С. 13–18.
144. Комар О. Планування і методичні розробки уроків математики за інтерактивними технологіями. *Початкова школа*. 2009. № 9. С. 16–20.
145. Комар О. А. Теорія і практика застосування інтерактивної технології на уроках математики : навч.-метод. посіб. Умань : ПП Жовтий, 2011. 76 с.
146. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. Москва : Педагогика, 1982. 656 с.
147. Кондрашова Л. Компетентностно-креативный подход к организации обучения в высшей школе. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. Умань, 2011. Ч. 2. С. 178–184.
148. Кондратьєва О. М. Формування полікультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи (на засадах лінгвокраїнознавчого підходу) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2016. 265 с.
149. Коновальчук М. В., Носко Ю. М. Програма та методичне забезпечення курсу «Вступ до спеціальності» для студентів спеціальності «Початкове навчання». Чернігів : Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, 2011. 132 с.
150. Концепція Нової української школи. URL: www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення: 15.04.2018).
151. Концепція розвитку педагогічної освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення: 20.08.2018).
152. Коржуев А. В., Попков В. А. Современная теория обучения: общенаучная интерпретация : учеб. пособ. для вузов и системы последипломного профессионального образования преподавателей. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Академический Проект, 2009. 185 с.
153. Костюк Г. С. О взаимоотношении воспитания и развития ребенка. *Советская педагогика*. 1956. № 12. С. 70–76.

154. 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.

155. Коткова В. В. Формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів у квазіпрофесійній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Херсон, 2012. 20 с.

156. Коханко О. Г. Формування у студентів знань і вмінь проектування уроку на засадах матрично-модульного підходу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Київ, 2009. 248 с.

157. Кочина Л. П. Выбор и сочетание методов обучения в процессе усвоения нового материала учениками подготовительных классов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Киев, 1983. 212 с.

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

159. Крамаренко А. М. Формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи: теорія і практика : монографія. Запоріжжя : КПУ, 2014. 380 с.

160. Крамаренко А. М., Степанюк К. І. Сучасні технології ознайомлення молодших школярів з об'єктами природи : навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закладів спец. 7.01010201 (або 8.01010201) «Початкова освіта». 2-ге вид., перероб. і допов. Бердянськ : Видавець Ткачук О.В., 2015. 352 с.

161. Красюк Л. В. Формування основ професіоналізму майбутніх учителів початкових класів у процесі моделювання педагогічних ситуацій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2008. 22 с.

162. Кремень В. Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін. *Європейські педагогічні студії*. Київ, 2015. Вип. 5/6. С. 12–22.

163. Кремень В. Сучасне мислення й освіта: методологічний концепт. *Український педагогічний журнал*. Київ, 2017. № 3. С. 5–14.

164. Кривильова О. А. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх викладачів професійно-технічних навчальних закладів: теоретичний та методичні аспекти : монографія. Бердянськ : БДПУ, 2017. 305 с.

165. Крижановський А. І. Формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи з використанням веб-технологій у педагогічних коледжах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Львів, 2017. 20 с.

166. Крижко В. В., Мамаєва І. О. Аксіологічний потенціал державного управління освітою : навч. посіб. Київ: «Освіта України», 2006. 224 с.

167. Кручек В. А. Теоретичні і методичні основи формування культури педагогічної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу вищих аграрних навчальних закладів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2013. 36 с.

168. Кузьмінський А. Інтеграційні підходи вітчизняних і зарубіжних дослідників до педологічної науки у контексті поглядів третього тисячоліття. *Порівняльна професійна педагогіка*. Київ; Хмельницький, 2016. Т. 6, вип. 2. С. 102–108.

169. Кузьмінський А. Трансформаційні процеси в освітній системі України в контексті цивілізаційних змін. *Науковий вісник Східноєвропейського нац. ун-ту імені Лесі Українки. Серія «Педагогічні науки»*. Луцьк, 2018. № 2 (375). С. 11–18.

170. Кузьміна Н. В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. Ленинград : ЛГУ, 1967. 183 с.

171. Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С. Моделирование педагогических ситуаций: проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя. Москва : Педагогика, 1981. 120 с.

172. Курило В., Остроуменко А. Створення успішного середовища для гармонійного розвитку молодшого школяра. *Початкова школа*. 2019. № 2. С. 1–4.

173. Кучер Т. Формування ключових компетентностей учнів засобами інтерактивних та інформаційно-комунікаційних технологій навчання на уроках основ здоров'я у 2 класі. *Початкова школа*. 2018. № 7. С. 38–43.

174. Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект : монографія. Кіровоград : Видавничий центр КДПУ, 2001. 348 с.
175. Ландо О. А. Управління формуванням здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів початкової школи у педагогічних коледжах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06. Київ, 2015. 18 с.
176. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования. Москва : Академия, 2001. 272 с.
177. Легун О. М. Розвиток у педагогів орієнтації на суб'єкт-суб'єктну взаємодію у процесі післядипломної освіти : дис... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2005. 200 с.
178. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. Москва : Академия педагогических наук РСФСР, 1958. 495 с
179. Лернер И. Я. Проблемное обучение. Москва : Педагогика, 1974. 274 с.
180. Ліннік О. О. Майбутній учитель як суб'єкт педагогічної взаємодії: підготовка до співробітництва з молодшими школярами : монографія. Київ : Слово, 2014. 302 с.
181. Лісіна Л. О. Підготовка вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти до конструювання навчальних технологій: теоретико-методологічний аспект : монографія. Запоріжжя : ТОВ «Плюс 73», 2011. 472 с.
182. Линенко А. Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 1996. 403 с.
183. Литвиненко С. А. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2005. 39 с.
184. Лодатко Є. О. Моделювання педагогічних систем і процесів : монографія. Слов'янськ : СДПУ, 2010. 148 с.

185. Логачевська С. П. Диференціація у звичайному класі : посібник для вчителів, методистів, студентів / за заг. ред. О. Я. Савченко. Донецьк : Центр підготовки абітурієнтів, 1998. 288 с.

186. Логачевська С. Особливості уроку математики Нової української школи. *Початкова школа*. 2018. № 4. С. 8–11.

187. Лозенко А. П. Формування рефлексивних умінь у майбутніх учителів початкової школи в процесі дидактичної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Київ, 2010. 23 с.

188. Локшина О. І. Становлення «компетентнісної» ідеї в європейській освіті. *Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України* : матеріали методологічного семінару. Київ : Педагогічна думка, 2009. С. 19–33.

189. Лордкипанидзе Д. О. Принципы, организация и методы обучения. Москва : Просвещение, 1957. 172 с.

190. Луговий В. І., Слюсаренко О. М., Таланова Ж. В. Реалізація світового досвіду рівневої, орієнтаційної та галузевої організації вищої школи в законі України «Про вищу освіту»: шлях до розуміння та визнання. *Вища освіта України. Тем. вип. «Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу»*. Київ, 2014. № 3 (додаток 1). С. 32–37.

191. Лутай В. Розробка сучасної філософії освіти на засадах синергетики. *Вища освіта України*. 2009. № 1. С. 33–35.

192. Лысенкова С. Н. Методом опережающего обучения: кн. для учителя: из опыта работы. Москва : Просвещение, 1988. 192 с.

193. Мазур Ю. Я. Формування професійної іншомовної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі педагогічної практики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2014. 20 с.

194. Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917–1985 рр.). Київ : Либідь, 1992. 196 с.

195. Майданик О. В. Формування громадянської компетентності майбутніх учителів початкової школи в педагогічному коледжі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Глухів, 2017. 20 с.

196. Максименко Н. Б. Взаємозв'язок дидактичної та методичної підготовки вчителя початкової школи у педагогічному вузі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1995. 225 с. (рос.)

197. Максименко С. Д. Генетична психологія учіння людини : монографія. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2017. 206 с.

198. Максимчук Н. П. Психологічні особливості становлення ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки : дис... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2000. 221 с.

199. Малазонія С. В. Психологічні засоби формування у майбутнього педагога здатності до довільної саморегуляції поведінки : дис... канд. психол. наук : 19.00.01. Київ, 2004. 223 с.

200. Малафійк І. В. Дидактика новітньої школи : навч. посіб. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2015. 632 с.

201. Малій Н. Ю. Психолого-педагогічні особливості розвитку креативної складової професійного мислення у майбутніх педагогів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Хмельницький, 2011. 19 с.

202. Малихін О. В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних закладів: теоретико-методологічний аспект : монографія. Кривий Ріг : Видавничий дім, 2009. 307 с.

203. Мамчич О. Б. Формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкової школи у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2003. 22 с.

204. Мариновська О. Я. Формування готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності: теорія і практика : монографія. Івано-Франківськ : Симфонія форте, Полтава : Довкілля-К, 2009. 500 с.

205. Мартиненко В. О. Моделювання уроків літературного читання у контексті формування досвіду читацької діяльності молодших школярів.

Варіативність організаційних форм компетентнісно орієнтованого навчання у початковій школі : монографія / під наук. ред. О. Я. Савченко. Київ : Педагогічна думка, 2016. 283 с., С. 134–159.

206. Мартиненко С. М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика : монографія. Київ : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2008. 434 с.

207. Марусинець М. М. Система формування професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Івано-Франківськ, 2012. 454 с.

208. Масол Л. М., Гайдамака О. В., Белкіна Е. В., Калініченко О. В., Руденко І. В. Методика навчання мистецтва у початковій школі : посібник для вчителів. Харків : Видавництво «Ранок», 2006. 256 с.

209. Матвієнко О. В. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної взаємодії : монографія. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 384 с.

210. Матішак М. В. Варіативність організаційних форм навчальної діяльності учнів 6-7-річного віку : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.09. Київ, 2008. 20 с.

211. Махмутов М. И. Современный урок. Вопросы теории : монография. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Педагогика, 1986. 184 с.

212. Менчинская Н. А. Психология обучения арифметике. Москва : Учпедгиз, 1955. 374 с.

213. Методика навчання української мови в початковій школі : навч.-метод. посіб. для студентів вищих навчальних закладів / за наук. ред. М. С. Вашуленка. Київ : Літера ЛТД, 2011. 364 с.

214. Мієр Т. І. Дидактичні засади організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.09. Київ, 2017. 594 с.

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

216. Мірошніченко О. В. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження дидактичних технологій у початковій школі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса., 2009. 23 с.

217. Міщенко Н. І. Формування професійної креативності майбутніх учителів початкової школи в процесі вивчення фахових дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Переяслав-Хмельницький, 2013. 20 с.

218. Митник О.Я. Підготовка майбутнього вчителя до формування культури мислення молодшого школяра: теорія і практика : монографія. Тернопіль : Мандрівець, 2009. 368 с.

219. Митник О. Психолого-педагогічні засади підготовки вчителя у системі післядипломної освіти до реалізації компетентнісного підходу. *Рідна школа*. 2013. № 11. С. 42–44.

220. Митник О. Я. Розвиток професійної компетентності сучасного вчителя: реалії і перспективи. *Початкова школа*. 2009. № 11. С. 35–37.

221. Моляко В. А. Творческая конструктология (пролегомены). Киев : Освіта України, 2007. 388 с.

222. Морева О. В. Теоретические основы педагогического проектирования : монография. Новосибирск : Издательство СО РАН, 2006. 270 с.

223. Морзе Н. В. Методика навчання інформатики. Ч. 1. Загальна методика навчання інформатики. Київ : Навчальна книга, 2003. 254 с.

224. Морзе Н. В. Система методичної підготовки майбутніх учителів інформатики в педагогічних університетах : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2003. 597 с.

225. Мосьпан М. О. Формування здатності особистості до саморегуляції у конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності : автореф. дис ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2015 . 20 с.

226. Нагрибельна І. А. Самостійна робота в системі підготовки майбутніх учителів до навчання української мови в початкових класах : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.02. Херсон, 2016. 483 с.

227. Науковий простір академіка Олександри Савченко / за ред. Я. П. Кодлюк. Київ : Богданова А. М., 2012. 312 с.
228. Науменко В. О., Харітоненко Л. А. Уроки літературного читання в 3 класі : метод. посіб. для вчителя. Київ : Генеза, 2014. 272 с.
229. Нестеренко М. М. Аксіологічний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи до моделювання сучасного уроку. *Наукова дискусія: питання педагогіки та психології* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 2–3 грудня 2016 р. Київ, 2016. С. 100–103.
230. Нестеренко М. М. Варіативність початкової освіти як наукова проблема. *Літні наукові підсумки 2018 року* : тези доповідей VIII міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., м. Дніпро, 19 черв. 2018 р. Дніпро, 2018. С. 43–49.
231. Нестеренко М. М. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи до моделювання сучасного уроку в початковій школі. *Становлення і розвиток педагогіки* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. м. Івано-Франківськ, 23–24 груд. 2016 р. Херсон, 2016. С. 96–98.
232. Нестеренко М. М. Креативний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи. *Педагогічні ідеї Софії Русової у контексті сучасної освіти* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., присвяченої 160-річчю від дня народження С. Ф. Русової, м. Чернігів, 18–19 лют. 2016 р. Чернігів, 2016. С. 108–110.
233. Нестеренко М. М. Моделювальна компетентність як орієнтир і результат підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Херсон, 2019. Випуск LXXXVI. С. 465–469.
234. Нестеренко М. М. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в контексті варіативності початкової освіти. *Гірська школа українських Карпат* : наукове фахове видання з педагогічних наук. Івано-Франківськ, 2018. № 19. С. 148–151.
235. Нестеренко М. М. Проблема розвитку теорії уроку в контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи: історичний аспект.

Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки : зб. наук. пр. Бердянськ, 2016. Вип. 2. С. 150–157.

236. Нестеренко М. М. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до моделювання уроків: досвід освітніх систем зарубіжних країн. *Теорія і практика освіти в сучасному світі* : матеріали IV міжнар. наук.-практ. конф., м. Херсон, 30–31 бер. 2018 р. Херсон, 2018. С. 62–66.

237. Нестеренко М. М. Професійна підготовка майбутніх учителів до моделювання уроку в початковій школі: сутність і структура. *Молодь і ринок* : науково-педагогічний журнал. Дрогобич, 2017. № 6. С. 152–156.

238. Нестеренко М. М. Сутність педагогічного мислення майбутнього вчителя в структурі його професійної підготовки до моделювання уроку в початковій школі. *Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку* : матеріали I всеукр. наук.-практ.інтернет-конф., м. Бердянськ, 20–21 квіт. 2017 р. Бердянськ, 2017. С. 123–125.

239. Нестеренко М. М. Сутність поняття «моделювання уроку» в контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі* : матеріали III міжнар. Конгресу, м. Одеса, 18-21 трав. 2017 р. Одеса, 2017. С. 96–98.

240. Нестеренко М. М. Феномен готовності майбутніх учителів початкової школи до моделювання уроку в системі їх професійної підготовки. *Підготовка майбутніх педагогів у контексті стандартизації початкової освіти* : матеріали всеукр. наук.-практ. онлайн-конф., м. Бердянськ, 14 вер. 2017 р. Бердянськ, 2017. С. 101–103.

241. Ніконенко Т. В. Підготовка магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Бердянськ, 2018. 269 с.

242. Нікулочкіна О. В. Розвиток інформаційної компетентності вчителя початкових класів у системі післядипломної освіти : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2009. 20 с.

243. Нова українська школа : основи Стандарту освіти / за заг. ред. М. Товкало. Львів, 2016. 64 с.
244. Нова українська школа : poradnik dla vchytelja / pid zag. red. Bibik N. M. Kyiv, 2017. 206 s.
245. Овчаров С. М. Індивідуально-диференційована система професійного навчання майбутніх учителів інформатики : монографія. Полтава : АСМІ, 2010. 120 с.
246. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. 112 с.
247. Овчинникова М. В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до варіативної організації навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках математики : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2003. 20 с.
248. Огнев'юк В. Освіта в системі цінностей сталого людського досвіду : монографія. Київ : Знання України, 2003. 448 с.
249. Огнев'юк В. О. Філософія освіти в структурі наукових досліджень феномену освіти. *Шлях освіти*. 2009. № 4. С. 2–6.
250. Огородников И. Т. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. институтов. Москва : Просвещение, 1968. 374 с.
251. Оліяр М. Культурологічний підхід у дослідженні комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Наука і освіта*. 2012. № 5. С. 56–60.
252. Оліяр М.П. Теоретико-методичні засади формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів в: дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.02, 13.00.04. Одеса, 2016. 551 с.
253. Оліяр М. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі їх лінгвістичної підготовки. *Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки*. 2012. № 14. С. 94–100.

254. Олефіренко Н. В. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до проектування дидактичних електронних ресурсів : монографія. Харків : Щедра садиба плюс, 2014. 335 с.

255. Онищук В. А. Урок в современной школе : пособие для учителей. Москва : Просвещение, 1981. 191 с.

256. Онишків З. М. Система підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи в загальноосвітніх навчальних закладах сільської місцевості : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2016. 439 с.

257. Онищенко В. Д. Фундаментальні педагогічні теорії : монографія. Львів : Норма, 2014. 356 с.

258. Онопрієнко О. В. Дидактико-методичні підходи до реалізації контрольної-оцінювальної діяльності вчителя у системі уроків. *Варіативність організаційних форм компетентнісно орієнтованого навчання у початковій школі* : монографія / під наук. ред. О. Я. Савченко. Київ : Педагогічна думка, 2016. 283 с., С. 200–217.

259. Організаційні форми навчання у початковій школі : посібник / за наук. ред. Бібік Н. М. Київ : Видавничий дім «Сам», 2017. 304 с.

260. Осадченко І. І. Теорія і практика ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи : монографія. Умань : ПП Жовтий, 2011. 414 с.

261. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. О. М. Пехоти. Київ : А. С. К., 2002. 255 с.

262. Остапенко Н. Місце моделювання як методу навчання в педагогічному проектуванні. *Українська мова і література в школі*. 2004. № 6. С. 41–46.

263. Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2009. 456 с.

264. Павленко Н. О. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Полтава, 2008. 332 с.

265. Пальшкова І. О. Практико-орієнтований підхід у формуванні професійно-педагогічної культури вчителів початкових класів : монографія. Одеса, 2008. 339 с.

266. Пальшкова І. О. Формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкової школи: практико-орієнтований підхід : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2009. 474 с.

267. Петухова Л. Є. Теоретико-методичні засади формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2009. 504 с.

268. Петухова Л. Є. Теоретичні основи підготовки вчителів початкових класів в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища : монографія. Херсон : Айлант, 2007. 200 с.

269. Пехота О. М., Старєва А. М. Особистісно-орієнтоване навчання: підготовка вчителя : монографія. Миколаїв : ІЛІОН, 2006. 272 с.

270. Педагогічна Конституція Європи. Преамбула. *Вища освіта України*. 2013. № 3. С. 111–116.

271. Педагогічна майстерність : підручник для студ. вищих пед. навч. закл. / І. А. Зязюн та ін.; за ред. І. А. Зязюна. 2-ге вид., доп. і перероб. Київ : Вища школа, 2004. 422 с.

272. Пермінова Л. А. Дидактична підготовка майбутніх учителів початкових класів засобами ІКТ : навч.-метод. посіб. Херсон : Айлант, 2017. 100 с.

273. Пермінова Л. Стратегії дидактичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»* : зб. наук. пр. Мукачево, 2016. Випуск 2 (4). С. 77–81.

274. Пермінова Л. Формування готовності студента до педагогічного проектування. *Педагогічні науки* : зб. наук. праць. Херсон, 2014. Вип. 66. С. 379–385.

275. Петришин Л. Й. Формування креативності майбутніх соціальних педагогів: теоретико-методичний аспект : монографія. Тернопіль : Астон, 2014. 399 с.

276. Печерська Е. П. Уроки музики в початкових класах : навч. посіб. Київ : Либідь, 2001. 272 с.

277. Пінська О. Л., Шепеленко Т. Л. Теоретичні засади організації педагогічної взаємодії в навчальному процесі вищих закладів освіти. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2014. Вип. 40. С. 308–313.

278. Подобєдова Т.Ю. Підготовка майбутніх вчителів гуманітарного профілю до педагогічного проектування : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2005. 19 с.

279. Полякова І. В. Розвиток креативних здібностей майбутніх учителів початкової школи у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Слов'янськ, 2015. 20 с.

280. Пометун О. І. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*. 2005. № 1. С. 68–70.

281. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посібник. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.

282. Пономарьова К. І. Форми організації навчання молодших школярів української мови в умовах реалізації компетентнісного підходу. *Варіативність організаційних форм компетентнісно орієнтованого навчання у початковій школі* : монографія / під наук. ред. О. Я. Савченко. Київ : Педагогічна думка, 2016. 283 с., С. 106–134.

283. Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе : Постановление ЦК ВКП(б) от 25 августа 1932 г. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов 1917–1973 гг. / сост. А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. Москва : Педагогика, 1974. 374 с. С. 161–164.

284. Поташник М. М. Требования к современному уроку : метод. пособ. Москва : Центр педагогического образования, 2007. 272 с.

285. Пріма Р. М. Формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика : монографія. Дніпропетровськ : ІМА-прес, 2009. 368 с.

286. Провідництво в освіті. Від ідеї до вічності : колективна монографія / за заг. ред. проф. І. Богданова. Київ : Освіта України, 2017. 368 с.

287. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 02.04.2018).

288. Проект стандарту вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/proekti-standartiv-vishoyi-osviti> (дата звернення: 18.04.2018).

289. Проект «Фінська підтримка реформи української школи». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/246_001-18?lang=en (дата звернення: 16.05.2019).

290. 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).

291. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. *Голос України*. 2017. 27 верес. (№ 178-179). С. 10–22.

292. Про Стратегію сталого розвитку «Україна – 2020» : Указ Президента України. *Урядовий кур'єр*. 2015. № 6.

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

294. Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід : монографія / Антонова О. Є. та ін.; за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 435 с.

295. Професійна педагогічна освіта: системні дослідження : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 308 с.

296. Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя початкового загальноосвітнього навчального закладу в умовах Нової української школи (1

частина) : монографічна збірка / за ред. Л. А. Пермінової. Херсон : «Айлант», 2018. 158 с.

297. Психологічний словник / авт.-уклад. В. В. Синявський, О. П. Сергеєнкова; ред. Н. А. Побірченко. Київ : Науковий світ, 2007. 274 с.

298. Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді : наук.-метод. посіб. / Г. О. Балл та ін.; ред. В. В. Рибалка. Київ : Освіта, 2002. 388 с.

299. Пушкарьова Т. Е. Технологія проведення особистісно орієнтованого уроку в початкових класах. *Початкова школа*. 2003. №4. С. 7–9.

300. 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.

301. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. Москва : АН СРСР, 1958. 143 с.

302. Руденко Н. М. Підготовка майбутніх учителів початкової школи в умовах коледжу до застосування інтерактивних технологій на уроках математики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2016. 290 с.

303. Рябова З. Моделювання та проектування як ефективні засоби забезпечення якості надання освітніх послуг. *Теорія та методика управління освітою*. 2012. № 8. С. 12–16.

304. Савченко А. Я. Формирование познавательной самостоятельности младших школьников : автореф. дис... д-ра. пед. наук : 13.00.01. Киев, 1984. 48 с.

305. Савченко О. Види міжпредметних завдань на уроках літературного читання. *Початкова школа*. 2019. № 2. С. 5–9.

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

307. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти : підручн. Київ : Грамота, 2012. 504 с.

308. Савченко О. Дидактико-методичні вимоги до організації контрольної-оцінювальної діяльності вчителя в процесі навчання молодших школярів. *Початкова школа*. 2011. № 2. С. 7–11.

309. Савченко О. Мета і результат уроку в контексті компетентнісного підходу. *Початкова школа*. 2015. № 3. С. 10–15.

310. Савченко О. Новий етап розвитку 4-річної початкової школи. *Початкова школа*. 2001. № 1. С. 6–10.

311. Савченко О.Я. Новий Держстандарт для початкової школи: від задуму до реалізації. *Педагогічна газета*. 2012. № 1 (210). С. 4.

312. Савченко О. Початкова освіта в контексті ідей Нової української школи і учнів. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2018. № 3. С. 26–32.

313. Савченко О. Сучасні освітні технології. Рефлексивний компонент уроку. *Учитель початкової школи*. 2014. № 4. С. 5–9.

314. Савченко О.Я. Сучасний урок у початкових класах. Київ : «Магістр-S», 1997. 256 с.

315. Савченко О. Сучасний урок: суб'єктність навчання і варіативність структури. *Початкова школа*. 2011. № 9. С. 11–15.

316. Савченко О. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Початкова школа*. 2001. № 7. С. 1–4.

317. Савченко О. Шкільна освіта як замовник підготовки майбутнього вчителя. *Рідна школа*. 2007. № 5. С. 5–8.

318. Савченко О. Якість і варіативність шкільних підручників як умова запровадження державних стандартів початкової освіти. *Початкова школа*. 2001. № 8. С. 10–12.

319. Савченко К.Ю. Формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей засобами моделювання педагогічних ситуацій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 2013. 20 с.

320. Савченко О.В. Рефлексивна компетентність особистості : монографія. Херсон : Вишемирський В. С., 2016. 595 с.

321. Саган О. В. Методика навчання інформатики в початкових класах. *Інформатика в школі*. 2017. № 8. С. 1–112.
322. Семенова А. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів : монографія. Одеса : Юридична література, 2009. 504 с.
323. Сікорський П. До проблеми формування методологічних засад під час психолого-педагогічних досліджень. *Вища школа*. 2019. № 5–6. С. 79–88.
324. Сисоєва С. О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу : монографія. Хмельницький : ХГПА, 2008. 323 с.
325. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник. Київ : Міленіум, 2006. 344 с.
326. Скаткин М. Н. О школе будущего: перспективы развития советской общеобразовательной школы. Москва : Знание, 1974. 62 с.
327. Скаткин М. Н., Лернер И. Я. Современный урок. *Народное образование*. 1985. № 1. С. 14–18.
328. Скворцова С. О., Онопрієнко О. В. Математика : підруч. для 1 кл. закл. загал. серед. освіти. Харків : Ранок, 2018. 144 с.
329. Скворцова С., Онопрієнко О. Урок математики у початковій школі: мета, завдання, структура. *Початкова школа*. 2015. № 1. С. 4–9.
330. Скворцова С. О. Теоретичні засади формування методичної компетентності майбутніх учителів у навчанні математики. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2015. Вип. 43. С. 59–64.
331. Скворцова С. О., Гасвець Я. С. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до навчання молодших школярів розв'язувати сюжетні математичні задачі : монографія. Харків : Ранок, 2013. 332 с.
332. Скворцова С. О., Вторнікова Ю. С. Професійно-комунікативна компетентність учителя початкових класів : монографія. Одеса : Абрикос Компани, 2013. 290 с.
333. Слостенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. Москва : Просвещение, 1976. 160 с.

334. Слєпкань З.І. Методика навчання математики : підруч. для студ. мат. спеціальностей пед. навч. закладів. Київ : Зодіак-ЕКО, 2000. 512 с.
335. Снігур О. М. Формування вмінь використовувати засоби інформаційних технологій у майбутній професійній діяльності вчителя початкової школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Київ, 2007. 230 с.
336. Солдатенко М. М. Теоретико-методологічні основи розвитку самостійної пізнавальної діяльності майбутнього вчителя : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2007. 47 с.
337. Співаковський О. Реформа науки – основа розвитку держави. *Голос України*. Київ, 2017. 15 листоп. (№ 212). С. 4–5.
338. Співаковський О. В., Петухова Л. Є., Коткова В. В. Інформаційно-комунікаційні технології в початковій школі : навч.-метод. посібник для студентів напряму підготовки «Початкова освіта». Херсон: Айлант, 2011. 267 с.
339. 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.
340. Столяренко О. В., Столяренко О. В. Моделювання педагогічної діяльності у підготовці фахівця : навч.-метод. посіб. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 196 с.
341. Стрілець С. І. Інновації у вищій педагогічній освіті: теорія і практика : навч. посіб. 2-ге вид., допов. і переробл. Чернігів : Видавець Лозовий В. М., 2015. 544 с.
342. Стрілець С. І. Теоретико-методичні засади підготовки вчителів початкової школи засобами інноваційних технологій : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. К., 2013. 531 с.
343. Суховірський О. В. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до використання інформаційних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2005. 26 с.
344. Сухомлинська О. В. Сучасні цінності у вихованні: проблеми, перспективи. *Шлях освіти*. 1996. № 1. С. 24–27.

345. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения: в 3-х т. Т.2 / сост. О. С. Богданова, В. З. Смаль. Москва : Педагогика, 1979. 560 с.
346. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. Москва : МГУ, 1975. 136 с.
347. Тарасенко Г. О. Взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя у системі професійної освіти : монографія. Черкаси : видавець ПП Кандич С. Г., 2006. 308 с.
348. Тарасюк Л.С. Креативність як феномен людського буття в культурі : автореф. дис. ... канд. філос. Наук : 26.00.01. Київ, 2011. 16 с.
349. Теличко Н. В. Теорія і методика формування основ педагогічної майстерності майбутнього учителя початкових класів : монографія. Київ: Кондор, 2014. 521 с.
350. Тименко В. Формування готовності майбутніх учителів до навчання ігрового дизайну учнів початкових класів. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2014. № 10(3). С. 211–220.
351. Ткачова Н. О. Аксіологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі : монографія. Луганськ : ЛНПУ імені Т. Г. Шевченка; Харків: Вид-во «Каравела», 2006. 300 с.
352. Третяк О. М. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів в умовах кредитно-модульної системи вищого навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2014. 20 с.
353. Троценко О. Я. Педагогічне моделювання професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови початкової школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2012. 307 с.
354. Толкачова А. С. Вступ до спеціальності : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. 2-ге вид., випр., доп. Бердянськ : Видавець Ткачук О. В., 2015. 256 с.
355. Ульяніч І. В. Психологічні умови формування рефлексивної компетентності вчителів-початківців : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Слов'янськ, 2011. 239 с.

356. Упатова І. П. Методична підготовка майбутнього вчителя: теорія і практика : монографія. Харків : ДІСА ПЛЮС, 2018. 367 с.
357. Устименко С. Ф., Токарева Н. М., Воронін А. І., Пінська О. Л., Гергель Є. Л. Психологічні основи розвитку креативності особистості в умовах педагогічної інноватики : метод. посібник. Кривий Ріг : Видавничий дім, 2007. 268 с.
358. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: в 6 т. Т.1 / сост. С. Ф. Егоров. Москва : Педагогика, 1990. 416 с.
359. Ушмарова В. В. Формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти : монографія. Харків : Видавець Рожко С. Г., 2016. 400 с.
360. Фадеєв В. І. Психологічні умови формування готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку креативності молодших школярів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Івано-Франківськ, 2006. 16 с.
361. Федій О. А. Теорія і практика підготовки педагогів до використання засобів естетотерапії у професійній діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Полтава, 2010. 500 с.
362. Фридман Л. М. Наглядность и моделирование в обучении. Москва : Знание, 1984. 80 с.
363. Фролов И. Т. Гносеологические проблемы моделирования. Москва : Наука, 1961. 324 с.
364. Хомич Л. О. Підготовка майбутніх учителів в умовах особистісно орієнтованого навчання. *Сучасні інформаційні технології навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Київ : Вінниця, 2002. Ч. 1. С. 97-100.
365. Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 1999. 408 с.
366. Хорошковська О. Н. Теоретико-методичні засади навчання української мови і мовлення у школах І ступеня з мовами викладання національних меншин України : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2012. 160 с.

367. Хоружа 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. 516 с.

368. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2004. 412 с.

369. Хуторской А. В. Современная дидактика : учебник для вузов. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 544 с.

370. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. *Интернет-журнал «Эйдос»*. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата звернення: 17.09. 2016).

371. Цимбалару А. Дидактичні засади розвитку початкової освіти: варіативність програмового забезпечення. *Початкова школа*. 2018. № 7. С. 51–54.

372. Цимбалару А. Д. Педагогічне проектування освітнього простору в школі I ступеня: теорія і практика : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2013. 692 с.

373. Цина А. Ю. Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутніх учителів технологій: теоретико-методичний аспект : монографія. Полтава : ПНПУ, 2011. 355 с.

374. Чернецька Т. І. Сучасний урок: теорія і практика моделювання : навч. посібник. Київ : ТОВ «Праймдрук», 2011. 352 с.

375. Чобітько М. Г. Теоретико-методологічні засади особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2007. 608 с.

376. Шапошнікова І. М. Підвищення ефективності підготовки майбутніх вчителів початкової школи до проектування уроку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1993. 149 с.

377. Шевців З. М. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу : монографія. Київ : Центр учб. літ., 2017. 383 с.

378. Шиман О. Організація триетапної інформатичної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Початкова школа*. 2014. № 9. С. 60–62.

379. Шиман О. І. Формування основ інформаційної культури майбутніх учителів початкової школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2005. 20 с.

380. Штофф В. А. Моделирование и философия. Москва, Ленинград : Наука, 1966. 301 с.

381. Щедровицкий Г. П. О различных планах изучения моделей и моделирования. Избранные труды / ред.-сост. А. А. Пископель, Л. П. Щедровицкий. Москва : Школа культурной политики, 1995. 800 с.

382. Эльконин Д. Психология обучения младшего школьника. Москва : Учпедгиз, 1974. 117 с.

383. Якиманская И. С. Технология личностно ориентированного обучения. Москва : Сентябрь, 2000. 176 с.

384. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. 2-е изд., исправл. и дополн. Москва : Смысл, 2001. 365 с.

385. Ярова О. Тенденції розвитку початкової освіти в країнах Європейського Союзу (кінець XX – початок XXI ст.) : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2018. 434 с.

386. Brundenius C., Göransson B., Carvalho de Mello J.M. Universities, Inclusive Development and Social innovation. An International Perspective. Springer International Publishing, 2017. 405 p.

387. Jeffrey B. Testing Teachers: The Effects of School Inspections on Primary Teachers. London : Falmer Press, 1998. 310 p.

388. Koval' L. V. Professional Training of Future Teachers of Primary School: Cultural and Creative Dimension. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Budapest, 2016. IV (38), Issue 77. P. 41–44.

389. Nesterenko M. M. Development of Modern Primary Education in Variativity Conditions. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Budapest, 2018. VI (71), Issue 173. P. 33–36.

390. Rosemary W. Changing Teaching and Learning in the Primary School. Buckingham, GRB : Open University Press, 2006. 215 p.

391. Silbeman M. Active strategies. 101 Strategies to Teach Active Learning. Boston : London etc., 1996. 226 p.

ДОДАТКИ

Наукові праці в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

Статті в наукових фахових виданнях України

1. Нестеренко М. М. Проблема розвитку теорії уроку в контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи: історичний аспект. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Бердянськ, 2016. Вип. 2. С. 150–157.

2. Нестеренко М. М. Професійна підготовка майбутніх учителів до моделювання уроку в початковій школі: сутність і структура. *Молодь і ринок*. 2017. № 6. С. 152–156.

3. Коваль Л., Попова О., Нестеренко М. Дидактико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до моделювання сучасного уроку в початковій школі. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Бердянськ, 2018. Вип. 3. С. 85–94.

4. Нестеренко М. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в контексті варіативності початкової освіти. *Гірська школа українських Карпат* : наукове фахове видання з педагогічних наук. Івано-Франківськ, 2018. № 19. С. 148–151.

5. Нестеренко М. Моделювальна компетентність як орієнтир і результат підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Херсон, 2019. Випуск LXXXVI. С. 465–469.

Статті в наукових іноземних виданнях

6. Nesterenko M. M. Development of Modern Primary Education in Variativity Conditions. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Budapest, 2018. VI (71), Issue 173. P. 33–36.

Матеріали науково-практичних конференцій, тези доповідей

7. Нестеренко М. М. Креативний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи. *Педагогічні ідеї Софії Русової у контексті сучасної освіти* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., присвяченої 160-річчю від дня народження С. Ф. Русової, Чернігів, 18–19 лют. 2016 р. Чернігів, 2016. С. 108–110.

8. Нестеренко М. М. Аксиологічний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи до моделювання сучасного уроку. *Наукова дискусія: питання педагогіки та психології* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., Київ, 2–3 груд. 2016 р. Київ, 2016. С. 100–103.

9. Нестеренко М. М. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи до моделювання сучасного уроку в початковій школі. *Становлення і розвиток педагогіки* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., Івано-Франківськ, 23–24 груд. 2016 р. Херсон, 2016. С. 96–98.

10. Нестеренко М. М. Сутність педагогічного мислення майбутнього вчителя в структурі його професійної підготовки до моделювання уроку в початковій школі. *Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку* : матеріали I всеукр. наук.-практ.інтернет-конф., Бердянськ, 20–21 квіт. 2017 р. Бердянськ, 2017. С. 123–125.

11. Нестеренко М. М. Сутність поняття «моделювання уроку» в контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі* : матеріали III міжнар. конгресу, Одеса, 18–21 трав. 2017 р. Одеса, 2017. С. 96–98.

12. Нестеренко М. М. Феномен готовності майбутніх учителів початкової школи до моделювання уроку в системі їх професійної підготовки. *Підготовка майбутніх педагогів у контексті стандартизації початкової освіти* : матеріали всеукр. наук.-практ. онлайн-конф., Бердянськ, 14 верес. 2017 р. Бердянськ, 2017. С. 101–103.

13. Нестеренко М. М. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до моделювання уроків: досвід освітніх систем зарубіжних країн. *Теорія і*

практика освіти в сучасному світі : матеріали IV міжнар. наук.-практ. конф., Дніпро, 30–31 берез. 2018 р. Херсон, 2018. С. 62–66.

14. Нестеренко М. М. Варіативність початкової освіти як наукова проблема. *Літні наукові підсумки 2018 року* : тези доповідей VIII міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., Дніпро, 19 черв. 2018 р. Дніпро, 2018. С. 43–49.

Анкета**для вчителів початкової школи (стаж роботи до трьох років)**

Шановний учитель початкової школи!

Ми проводимо дослідження з проблеми підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти. Просимо Вас відповісти на запитання анкети, обравши відповідь, яка відповідає Вашим переконанням.

1. На Вашу думку, варіативність початкової освіти передбачає:

- А) створення умов для навчання осіб з особливими освітніми потребами;
- Б) використання авторських програм, альтернативних підручників, посібників і робочих зошитів;
- В) можливість здобуття освіти в закладах різного типу;
- Г) можливість обирати з-поміж різних навчальних технологій найбільш доцільні для того чи іншого етапу уроку;
- Д) можливість аналізувати й обирати різні навчально-методичні комплекти.

2. Як Ви вважаєте, чи є доречним функціонування системи початкової освіти в умовах варіативності?

- А) ні, це лише створює додаткові проблеми вчителів;
- Б) так, це відкриває педагогові нові професійні можливості;
- В) так, адже створює комфортні умови для навчання учнів.

3. Поясніть, як Ви розумієте поняття «моделювання уроку»?

- А) створення плану-конспекту;
- Б) насичення стандартних структурних елементів уроку методичним змістом;

В) поліфункціональна діяльність учителя початкової школи, яка передбачає планування загальної концепції уроку, вибір ресурсного забезпечення для її реалізації, конструювання моделі та рефлексії власного педагогічного задуму.

4. Висловіть свою позицію щодо застосування сучасних навчальних технологій під час уроків у початковій школі?

А) ставлюся позитивно;

Б) вважаю обов'язковим для кожного уроку;

В) це не приносить особливої користі для результату уроку.

5. У чому Ви вбачаєте результативну складову сучасного уроку?

А) знання учнями фактів, правил, алгоритмів дій;

Б) формування ключових компетентностей;

В) формування предметних компетентностей;

Г) формування наскрізних навичок

Д) усе вищеперераховане.

6. На Ваш погляд, компетентісно орієнтований урок – це:

А) суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників освітнього процесу, спрямована на формування досвіду дій у незнайомих ситуаціях;

Б) урок, освітні засоби якого забезпечують формування та розвиток ключових і предметних компетентностей учнів;

В) урок, під час якого відбувається становлення індивідуальності здобувача початкової освіти, його життєве самовизначення та самореалізація.

7. Вибір ресурсного забезпечення уроку, на Ваш погляд, це:

А) визначення навчально-методичного комплекту;

Б) пошук оптимальних методів і технологій для реалізації завдань уроку;

В) використання альтернативних джерел для наповнення змістом навчального матеріалу уроку;

Г) усе вищеперераховане.

8. Для чого слід здійснювати рефлексію власного педагогічного задуму?

А) для усвідомлення та виправлення допущених помилок;

Б) для самооцінювання власної педагогічної результативності.

9. Як Ви вважаєте, чи слід учителеві початкової школи здійснювати саморозвиток і самовдосконалення?

А) так, оскільки педагог має постійно бути в курсі сучасних змін у освіті;

Б) ні, всі необхідні знання та вміння вчитель отримує під час навчання в закладі вищої освіти.

10. Якими джерелами для власного професійного саморозвитку Ви користуєтесь?

А) науково-педагогічною літературою з фахових дисциплін;

Б) педагогічною пресою;

В) Інтернет-ресурсами.

Дякуємо за співпрацю!

Ключ до опитувальника

Рівень	Номер питання									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Високий	Б,В,Г	Б	В	Б	Б,Г	Б	Г	Б	А	В
Середній	А	В	А	А	В	В	Б,В	А	-	Б
Низький	Д	А	Б	В	А	А	А	-	Б	А

Анкета
для майбутніх учителів початкової школи

Шановний майбутній учитель початкової школи!

1. Що вплинуло на Ваш вибір професії вчителя початкової школи? _____

2. Поясніть, чи вважаєте Ви педагогічну професію престижною та чому?

3. Висловіть свою позицію стосовно доцільності та своєчасності реформування початкової освіти на засадах Концепції Нової української школи. Як Ви усвідомлюєте свою роль на сучасному етапі її функціонування? _____

4. Які особистісні та професійні якості майбутнього вчителя початкової школи необхідні, на Вашу думку, для успішної реалізації цієї реформи? _____

Дякуємо за співпрацю!

Інтерпретація результатів опитування:

Анкета застосовується для визначення рівня сформованості мотиваційно-аксіологічного компоненту проєктувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Для **високого** рівня характерними є відповіді студентів, які демонструють усвідомлення та позитивне сприйняття нового етапу функціонування початкової освіти в умовах її варіативності; чітке розуміння нової ролі педагога як партнера, фасилітатора в особистісному зростанні молодших школярів; стайкий інтерес і бажання до педагогічного моделювання, організації суб'єкт-суб'єктних відносин з усіма учасниками освітнього процесу (учнями, колегами, батьками, адміністрацією закладу освіти тощо).

Про **середній** рівень сформованості мотиваційно-аксіологічного компоненту проєктувально-моделювальної компетентності майбутніх педагогів свідчить свідомий вибір ними професії вчителя; розуміння значущості функціонування початкової освіти в умовах варіативності та власної ролі в цьому процесі, але часткове визнання важливості педагогічного моделювання та слабка мотивація на педагогічну творчість.

Низький рівень визначається невпевненістю студента в правильності обраної професії, відсутністю переконань у важливості моделювання уроків у початковій школі, негативним ставленням до сучасних реформ у освіті.

Додаток В

**Діагностичні квазіпрофесійні завдання
для майбутніх учителів початкової школи**

Шановний майбутній учитель початкової школи!

1. Сплануйте організацію суб'єкт-суб'єктної взаємодії молодших школярів на уроці. _____

2. Змоделюйте фрагмент уроку, застосовуючи одну чи кілька доцільних сучасних навчальних технологій. _____

3. Змоделюйте фрагмент заняття, який спрямований на розвиток наскрізних умінь здобувачів початкової освіти. _____

Дякуємо за співпрацю!

Інтерпретація результатів розв'язання діагностичних квазіпрофесійних завдань:

Завдання пропонуються з метою визначення рівня сформованості когнітивно-операційного компоненту проектувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Студенти з **високим** рівнем сформованості когнітивно-процесуального компонента проектувально-моделювальної компетентності здатні під час моделювання уроку, добирати оптимальне ресурсне забезпечення, застосовувати доцільні навчальні технології й організовувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію на засадах педагогіки співпраці без суттєвих методичних помилок.

Майбутні педагоги з **середнім** рівнем моделюючи фрагменти уроків не завжди здатні обрати ефективні форми, методи та засоби; не в повній мірі використовують можливості варіативності початкової освіти; інколи звертаються за допомогою до вчителя або викладача під час вибору ресурсного забезпечення; припускаються незначних помилок, проте в процесі аналізу уроку їх помічають самостійно та здатні виправити.

Учасники експерименту з **низьким** рівнем не усвідомлюють принципової відмінності між моделюванням уроку та складанням його плану-конспекту; слабо обізнані щодо сутності й особливостей використання сучасних навчальних технологій, що суттєво відображається на якості моделей створених ними уроків.

Кафедра початкової освіти

**РОБОЧА ПРОГРАМА ДИСЦИПЛІНИ ВІЛЬНОГО ВИБОРУ
СТУДЕНТАМИ**

для підготовки здобувачів першого рівня вищої освіти

**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА МОДЕЛЮВАННЯ СУЧАСНОГО УРОКУ В
ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

Спеціальність 013 Початкова освіта

Освітньо-професійна програма «Початкова освіта»

Бердянськ, 2017

Опис навчальної дисципліни

Найменування показників	Галузь знань, спеціальність, освітня програма, освітній ступінь	Характеристика навчальної дисципліни	
		денна форма навчання	заочна форма навчання
Кількість кредитів – 3	Галузь знань <i>01 Освіта / Педагогіка</i> Спеціальність 013 Початкова освіта	дисципліна вільного вибору	
Модулів – 6	Освітньо-професійна програма: «Початкова освіта»	Рік підготовки	
Змістових модулів – 6		3-й	3-й
Загальна кількість годин – 90		Семестр	
Мова навчання: українська		5-й	5-й
		Лекції	
Тижневих годин для денної форми навчання: аудиторних – 4 самостійної роботи студента – 8	Освітній ступінь: <i>бакалавр</i>	24 год.	12 год.
		Практичні, семінарські	
		24 год.	12 год.
		Лабораторні	
		0 год.	0 год.
		Самостійна робота	
		42 год.	66 год.
		Індивідуальні завдання:	
		0 год.	
Вид контролю:			
	залік	залік	

Примітка.

Співвідношення кількості годин аудиторних занять до самостійної і індивідуальної роботи становить (%):

для денної форми навчання – 28 : 72

для заочної форми навчання – 15 : 85

1. Мета та завдання навчальної дисципліни

Метою викладання дисципліни вільного вибору «Теорія і практика моделювання сучасного уроку в початковій школі» є формування професійної компетентності майбутніх учителів, зокрема її складової, яка забезпечує готовність педагога до моделювання сучасного уроку з метою ефективної реалізації положень Державного стандарту початкової освіти.

Основними завданнями вивчення дисципліни «Теорія і практика моделювання сучасного уроку в початковій школі» є:

- організація якісної теоретичної та практичної підготовки майбутніх учителів до моделювання та проведення уроків у початковій школі;
- забезпечення накопичення ними досвіду формування ключових та предметних компетентностей, а також наскрізних умінь у здобувачів початкової освіти;
- удосконалення в студентів навичок розв'язання професійних завдань на основі використання критичного мислення та активізації їх креативного потенціалу;
- прищеплення навичок самоосвітньої та дослідницької діяльності за фахом.

Основні результати навчання і компетентності згідно з вимогами освітньо-професійної програми:

№ з/п	Програмні компетентності	Компетенції	Результати навчання
1.	Загальні	Загальнонавчальна	<i>Знати</i> сучасні методичні підходи, технології організації освітнього процесу здобувачів початкової освіти; чинне нормативне забезпечення цього процесу. <i>Вміти</i> здійснювати пошук, аналіз, обробку, систематизацію та узагальнення інформації з метою підвищення професійно-педагогічної майстерності та загального розвитку особистості вчителя.
2.		Етична	<i>Знати</i> загальноприйняті норми моралі, педагогічні принципи тощо. <i>Вміти</i> діяти на основі принципів і норм етики, правил культури поведінки у стосунках з дорослими й дітьми на основі загальнолюдських і національних цінностей, норм суспільної моралі; дотримуватися принципів педагогічної етики (професійної етики вчителя початкової школи).
3.	Спеціальні (фахові)	Усвідомлення педагогічного моделювання як особистісно значущого процесу для професійної діяльності вчителя. Здатність цілісного бачення процесу педагогічного моделювання.	– свідомо орієнтація на педагогічну професію; – позитивна спрямованість на процес педагогічного моделювання; – уміння здійснювати мисленнєві операції (аналіз, синтез, прогнозування, узагальнення, доведення, перенесення знань у нові умови).
4.		Знання про сутність професійної діяльності вчителя з планування сучасного уроку. Уміння планувати фрагменти уроку та урок (заняття) загалом у початковій школі в умовах варіативності.	– здатність студента розподіляти час, обирати оптимальні форми, методи й засоби навчання відповідно до мети уроку в умовах варіативності початкової освіти; – уміння планувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію молодших школярів на різних етапах уроку.
5.		Уміння здійснювати вибір ресурсного забезпечення уроку в початковій школі	– уміння ефективно добирати оптимальне ресурсне забезпечення з урахуванням мети, змісту та програмових результатів навчання здобувачів початкової освіти; – здатність аналізувати, порівнювати, обирати з-поміж альтернативних підручників, робочих зошитів, інших засобів навчання найбільш ефективні.
6.		Уміння конструювати фрагменти уроку та створювати його модель в умовах варіативності початкової освіти	– уміння встановлювати відповідність між цілями, змістом і результатами уроку; створювати фрагменти уроку і модель його відповідно до місця в системі занять; – оволодіння досвідом з моделювання уроків на основі застосування сучасних технологій з урахуванням специфіки кожної.
7.		Здатність упроваджувати навчальні технології на різних етапах уроку. Уміння реалізувати власний педагогічний задум; здійснювати рефлексію, саморозвиток та самовдосконалення.	– готовність проводити й аналізувати урок (систему уроків) на основі впровадження сучасних навчальних технологій в умовах варіативності початкової освіти; здійснювати контрольню-оцінювальну діяльність на уроці; – здатність до педагогічної творчості, вияв рефлексивної позиції.

3. Програма навчальної дисципліни

Змістовий модуль 1-2.

Науково-теоретичні засади моделювання уроку в початковій школі

Тема 1-2. Проблема уроку в умовах варіативності сучасної початкової освіти

Теорія уроку в філософському, психологічному та педагогічному вимірах. Етапи проблеми розвитку теорії уроку: філософський, загальнопедагогічний, структурно-логічний, новаторський, сучасний. Урок як основна організаційна форма освітнього процесу сучасної початкової школи в умовах варіативності. Сутність поняття «варіативність початкової освіти».

Тема 3-4. Сутність діяльності вчителя з моделювання уроку в початковій школі

Дидактичне моделювання: сутність і структура. Модель уроку як продукт діяльності з моделювання. Моделювання уроку в площині сучасного бачення організації освітнього процесу в початковій школі. Рефлексивний компонент уроку.

Змістовий модуль 3-4.

Моделі уроків з різних освітніх галузей державного стандарту початкової освіти за варіативними методичними системами

Тема 5-6. Сучасний урок у контексті компетентнісного підходу

Мета та результат уроку в контексті компетентнісного підходу. Пріоритетність мотиваційного забезпечення уроку. Технологічність сучасного уроку. Дидактико-методичні підходи до реалізації контрольної-оцінювальної діяльності вчителя у системі уроків.

Тема 7-8. Моделі уроків з різних освітніх галузей Державного стандарту початкової освіти

Моделі компетентнісно орієнтованого уроку української мови (М. Вашуленко, К. Пономарьова, М. Пристрінська, І. Большакова). Моделі уроків літературного читання в контексті формування досвіду читацької самостійності (В. Мартиненко, О. Савченко). Резерви ефективності моделювання уроків

математики (М. Богданович, Л. Кочина, Л. Коваль, С. Скворцова, О. Онопрієнко). Моделювання занять з природознавства (Т. Байбара, О. Біда, А. Крамаренко) та інтегрованого курсу «Я досліджую світ»: навчання на основі запитів (Н. Бібік, І. Большакова).

Змістовий модуль 5-6.

Моделювання сучасних інтегрованих уроків за концепцією нової української школи

Тема 9-10. Особливості організації нового типу навчальної взаємодії здобувачів початкової освіти на засадах педагогіки партнерства

Розвиток наскрізних умінь і ключових компетентностей здобувачів початкової освіти як завдання Нової української школи. Сутність педагогіки партнерства. Облаштування комфортного освітнього середовища. Налагодження турботливих дружніх взаємовідносин. Розроблення правил і впровадження рутин. Ефективний план уроку. Проактивний підхід до дисципліни.

Тема 11-12. Моделювання уроків із застосуванням стратегій розвитку критичного мислення

Сутність поняття «критичне мислення». Структура уроку розвитку критичного мислення. Методи розвитку критичного мислення. Стратегія «Кубування». Стратегія «РАФТ». Стратегія «Знаємо – хочемо знати – дізналися». Мозкова атака. Асоціативний кущ (гронування).

4. Структура навчальної дисципліни

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин											
	денна форма						заочна форма					
	усього о	у тому числі					усього о	у тому числі				
		л	п	лаб.	інд.	с. р.		л	п	лаб.	інд.	с. р.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Змістовий модуль 1-2												
Науково-теоретичні засади моделювання уроку в початковій школі												
Тема 1-2. Проблема уроку в умовах варіативності сучасної початкової освіти	15	4	4	0	0	7	15	2	2	0	0	11
Тема 3-4. Сутність діяльності вчителя з моделювання уроку в початковій школі	15	4	4	0	0	7	15	2	2	0	0	11
Разом за ЗМ 1-2	30	8	8	0	0	14	30	4	4	0	0	22
Змістовий модуль 3-4												
Моделі уроків з різних освітніх галузей державного стандарту початкової освіти за варіативними методичними системами												
Тема 5-6. Сучасний урок у контексті компетентнісного підходу	15	4	4	0	0	7	15	2	2	0	0	11
Тема 7-8. Моделі уроків з різних освітніх галузей Державного стандарту початкової освіти	15	4	4			7	15	2	2			11
Разом за ЗМ 3-4	30	8	8	0	0	14	30	4	4	0	0	22
Змістовий модуль 5-6												
Моделювання сучасних інтегрованих уроків за концепцією нової української школи												
Тема 9-10. Особливості організації нового типу навчальної взаємодії здобувачів початкової освіти на засадах педагогіки партнерства	15	4	4	0	0	7	15	2	2	0	0	11
Тема 11-12. Моделювання уроків із застосуванням стратегій розвитку критичного мислення	15	4	4	0	0	7	15	2	2	0	0	11
Разом за ЗМ 3	30	4	4	0	0	7	30	4	4	0	0	22
Усього годин	90	24	24	0	0	42	90	12	12	0	0	66

5. Теми лекцій

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1-2	Проблема уроку в умовах варіативності сучасної початкової освіти	4
3-4	Сутність діяльності вчителя з моделювання уроку в початковій школі	4
5-6	Сучасний урок: суб'єктність навчання і варіативність структури	4
7-8	Моделі уроків з різних освітніх галузей Державного стандарту початкової освіти	4
9-10	Особливості організації нового типу навчальної взаємодії здобувачів початкової освіти на засадах педагогіки партнерства	4
11-12	Моделювання уроків із застосуванням стратегій розвитку критичного мислення	4
	Усього	24

6. Теми практичних (семінарських) занять

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1-2	Урок в контексті реформування початкової освіти	4
3-4	Практика моделювання сучасного уроку в початковій школі	4
5-6	Новітні підходи до реалізації типових структурних елементів моделі уроку	4
7-8	Практика моделювання уроків в умовах варіативності початкової освіти	4
9-10	Освітні можливості навчальних занять на засадах Концепції Нової української школи	4
11-12	Моделювання уроків на основі застосування стратегій розвитку критичного мислення здобувачів початкової освіти	4
	Усього	24

7. Самостійна робота

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1	Порівняльна характеристика особливостей уроків минулого, сучасного та майбутнього	7
2	Чек-лист методичної літератури для моделювання уроку	7
3	Моделювання уроку на засадах технологічного підходу	7
4	Урок за Концепцією Нової української школи	7
5	Вплив освітнього середовища за Концепцією Нової української школи на особливості уроку	7
6	Аналіз сутності стратегій розвитку критичного мислення	7
Усього		42

8. Методи навчання

1. Традиційні: словесні (бесіда, дискусія, доповідь), наочні (мультимедійні), консультація, пояснення, організація самостійної роботи студентів.

2. Інноваційні (інтерактивні методи, моделювання педагогічних ситуацій, контекстне навчання).

9. Засоби оцінювання

Залік, презентація результатів виконаних завдань, самооцінювання.

10. Розподіл балів, які отримують студенти

Поточне оцінювання практичної та самостійної роботи								Підсумковий тест і практичні завдання (залік)	Сума
Змістовий модуль 1-2				Змістовий модуль 3-4				50	100
T1-2	C1	T3-4	C2	T5-6	C3	T7-8	C4		
5	4	5	3	5	4	5	3		
Змістовий модуль 5-6									
T9-10	C5	T11-12	C6						
5	3	5	3						

Шкала оцінювання: національна та ЄКТС

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

11. Рекомендована література

Нормативно-правова база

1. Державний стандарт початкової загальної освіти. *Початкова школа*. 2011. № 7. С. 1-18.
2. Державний стандарт початкової освіти. URL: <http://nus.org.ua/news/uryad-opublikuvav-novuj-derzhstandart-pochatkovoyi-osvity-dokument>. (дата звернення 28.08.2018).
3. Закон України «Про освіту» від 28.09.2017 № 2145-VIII: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>. (дата звернення 01.07.2018).
4. 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).

5. Концепція Нової української школи. URL: www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed. (дата звернення 15.04.2018).

6. Навчальні програми для початкової школи. Сайт МОН України. Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalnaserednya/pochatkova-shkola.html>. (дата звернення 28.08.2018).

Базова

1. Богданович М.В., Будна Н.О., Лищенко Г.П. Урок математики в початковій школі: навч. посіб. Тернопіль: Навчальна книга–Богдан, 2004. 280 с.

2. Коваль Л.В. Актуальні проблеми початкового навчання: дидактико-методичний аспект: навч.-метод. посіб. Бердянськ: Вид-во Ткачук О.В., 2015. 245 с.

3. Коваль Л.В., Скворцова С.О. Методика навчання математики в початковій школі: теорія і практика: підручник. Харків: ЧП «Принт-Лідер», 2011. 414 с.

4. Крамаренко А.М., Степанюк К.І. Сучасні технології ознайомлення молодших школярів з об'єктами природи: навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закладів спец. 7.01010201 (або 8.01010201) «Початкова освіта». Бердянськ: Видавець Ткачук О.В., 2015. 352 с.

5. Методика навчання української мови в початковій школі: навч.-метод. посіб. для студентів вищих навчальних закладів/за наук. ред. М. С. Вашуленка. К.: Літера ЛТД, 2012. 264 с.

6. Коваль Л. Особливості моделювання сучасного уроку математики в початковій школі відповідно до проблем її реформування. *Гірська школа українських Карпат*. 2015. № 12-13. С. 139-143.

7. Коваль Л.В. Сучасні навчальні технології в початковій школі: навч.-метод. посіб. Донецьк: ТОВ «Юго-Восток, Лтд», 2006. 225 с.

8. Методичні рекомендації щодо формуального оцінювання учнів 1 класу (До листів МОН від 18.05.2018 № 2.2-1250 та від 21.05.2018 № 2.2-1255). Режим доступу: <http://nus.org.ua/articles/yak-po-novomu-otsinyuvatymut-uchniv-pershyyh-klasiv/>. (дата звернення 28.08.2018).

9. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja/pid zag. red. Бібік Н. М. Київ, 2017. 206 с.
10. Савченко О.Я., Бібік Н.М., Цимбалару А.Д, Мартиненко В.О, Пономарьова К.І, Онопрієнко О.В, Листопад Н.П. Варіативність організаційних форм компетентнісно орієнтованого навчання у початковій школі: монографія/під наук. ред. О. Я. Савченко. Київ: Педагогічна думка, 2016. 283 с.
11. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти: підручник. Київ: Грамота, 2012. 504 с.
12. Савченко О.Я. Дидактико-методичні вимоги до організації контрольної-оцінювальної діяльності вчителя в процесі навчання молодших школярів. *Початкова школа*. 2011. № 2. С. 7-11.
13. Савченко О.Я., Бібік Н.М., Онопрієнко О.В. та ін. Дидактико-методичне забезпечення контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів на засадах компетентнісного підходу: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2012. 192 с.
14. Савченко О.Я. Мета і результат уроку в контексті компетентнісного підходу. *Початкова школа*. 2015. № 3. С. 10-15.
15. Савченко О.Я. Сучасні освітні технології. Рефлексивний компонент уроку. *Учитель початкової школи*. 2014. № 4. С. 5-9.
16. Савченко О.Я. Сучасний урок: суб'єктність навчання і варіативність структури. *Початкова школа*. 2011. № 9. С. 11-15.
17. Чернецька Т.І. Сучасний урок: теорія і практика моделювання: навчальний посібник. Київ: ТОВ «Праймдрук», 2011. 352 с.

Інформаційні ресурси

1. Інтернет-портал, створений для підтримки роботи вчителів за Концепцією Нової української школи <http://nus.org.ua/>
2. Інтернет-журнал для вчителів «Всеосвіта» <https://vseosvita.ua/journal>
3. Освітній проект «На урок» <https://naurok.com.ua/journal>
4. Розвиток дитини – сайт для батьків <https://childdevelop.com.ua>

Додаток Г

Система квазіпрофесійних завдань для формування проектувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи

ДИДАКТИЧНІ

Функціональне призначення	Навчальна дисципліна/Тема	Квазіпрофесійні завдання
Орієнтація студентів на педагогічну професію	<p align="center"><i>Вступ до спеціальності</i> Тема: Професійна діяльність і особистість учителя початкової школи</p>	<p>1. Колаж «Портрет учителя». Визначте професійно важливі особистісні якості вчителя початкової школи.</p> <p>2. Напишіть есе «Чому я обрав(ла) професію вчителя початкової школи?»</p> <p>3. Групова інтерактивна робота з обговорення позитивних і негативних особливостей роботи вчителя початкової школи.</p>
Виховання позитивного сприйняття сучасних освітніх реформ	<p align="center"><i>Вступ до спеціальності</i> Тема: Система освіти в Україні</p>	<p>1. Інтерактивна вправа «Мікрофон». Обґрунтуйте власну позицію по відношенню до сучасної реформи освіти.</p> <p>2. Інтерактивна вправа «Мозковий штурм». Визначте причини, які сповільнюють або ускладнюють процес реформ.</p> <p>3. Рольова гра «Я – ланка освітньої реформи». Створіть позитивний план дій з упровадження нової реформи на всіх ланках освітньої системи (Міністр, голова обласного управління освітою, методист відділу освіти, директор, вчитель).</p>
Розуміння варіативного характеру сучасної початкової освіти	<p align="center"><i>Вступ до спеціальності</i> Тема: Заклад загальної середньої освіти – місце професійної діяльності майбутнього вчителя початкової школи</p>	<p>1. Презентуйте особливості устрою та діяльності варіативних освітніх закладів України (школи, гімназії, ліцеї, колегіуми та ін.).</p>

<p>Усвідомлення педагогічного моделювання особистісно значущим для професійної діяльності вчителя</p>	<p><i>Дидактика</i> Тема: Форми організації освітнього процесу в початковій школі</p>	<p>1. Проблемно-пошукове завдання з презентацією результатів «Особливості уроку на різних історичних етапах його розвитку». 2. Дискусія «Урок майбутнього». Спрогнозуйте можливі характерні риси основної форми освітнього процесу в початковій школі майбутнього. 3. Інтерактивна вправа «Крісло автора». Обміняйтесь думками щодо сутності діяльності вчителя з моделювання уроку.</p>
<p>Розвиток здатності цілісного бачення процесу педагогічного моделювання</p>	<p><i>Дидактика</i> Тема: Форми організації освітнього процесу в початковій школі</p>	<p>1. Групова інтерактивна вправа з пошуку відмінностей між педагогічним моделюванням і написанням плану-коспекту уроку. 2. Складіть алгоритм діяльності вчителя початкової школи з моделювання уроку. 3. Створіть інтелект-карту «Я моделюю урок».</p>

МЕТОДИЧНІ

Функціональне призначення	Навчальна дисципліна/Тема	Квaziпрофесійні завдання
<p>Формування здатності студента оптимально розподіляти час уроку</p>	<p><i>Методика навчання інформатики в початковій школі</i> Тема: Особливості моделювання уроку інформатики в початковій школі</p>	<p>1. Ділова гра. Завдання «вчителя» – здійснити поетапне планування уроку інформатики в 2 класі із зазначенням часового перебігу кожного; завдання «експерта» – проаналізувати роботу «вчителя». 2. Змодельуйте фрагмент бесіди в 2 класі на тему «Види інформації» тривалістю 7 хвилин. 3. Розробіть завдання для практичної роботи за комп'ютером у 3 класі на тему «Текстовий редактор».</p>

<p>Розвиток умінь планувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію молодших школярів на різних етапах уроку</p>	<p><i>Дисципліна вільного вибору студентів «Теорія та практика моделювання уроку в початковій школі»</i> Тема: Моделювання сучасних інтегрованих уроків за Концепцією Нової української школи</p>	<p>1. Змодельуйте фрагмент заняття на тему «Досліджуємо групи об'єктів за спільною ознакою» з інтегрованого курсу «Я досліджую світ» в 1 класі, застосовуючи методичний прийом «Щоденні 3».</p> <p>2. Сплануйте 3-5 видів групових завдань для їх виконання молодшими школярами під час ранкового кола.</p> <p>3. Розробіть декілька варіантів спільного визначення з молодшими школярами мети та завдань уроку в ігровій формі. Тему уроку та клас визначте самостійно.</p>
<p>Розвиток умінь планувати фрагменти уроку та урок загалом у початковій школі</p>	<p><i>Методика навчання математики в початковій школі</i> Тема: Організація навчання математики в початковій школі</p>	<p>1. Змодельуйте кілька фрагментів уроку, які ілюструють упровадження методики «Шість цеглинок».</p> <p>2. Змодельуйте фрагмент уроку математики у 2 класі, зокрема його етап формування знань і способів дій, використовуючи технологію диференційованого навчання. Тему уроку оберіть самостійно.</p> <p>3. Змодельуйте етап уроку стимулювання та мотивації навчально-пізнавальної діяльності учнів.</p>
<p>Розвиток умінь ефективно добирати оптимальне ресурсне забезпечення уроку</p>	<p><i>Методика навчання математики в початковій школі</i> Тема: Методика навчання додавання та віднімання в межах 10</p>	<p>1. Запропонуйте різні варіанти організації усних обчислень на уроці математики в 2 класі на засадах мультисенсорного підходу (Тема «Додавання та віднімання в межах 10»).</p> <p>2. Змодельуйте урок математики в 1 класі на тему «Вивчаємо арифметичні дії додавання і віднімання» (за програмою С. Скворцової, О. Онопрієнко).</p> <p>3. Змодельуйте два фрагменти уроку математики в 1 класі на тему «Число і цифра 5» за різними навчально-</p>

		методичними комплектами.
Формування здатності аналізувати, порівнювати, обирати з-поміж альтернативних підручників, робочих зошитів, інших засобів навчання найбільш ефективні	<i>Дисципліна вільного вибору студентів «Теорія та практика моделювання уроку в початковій школі»</i> Тема: Моделі уроків з різних освітніх галузей Державного стандарту початкової освіти	1. Створіть у вигляді чек-листа перелік чинних підручників з математики для 2 класу. Коротко схарактеризуйте сутність методичних систем, які вони презентують. 2. Створіть у вигляді чек-листа перелік чинних підручників з інформатики для 2 класу. Коротко схарактеризуйте сутність методичних систем, які вони презентують. 3. Проаналізуйте навчально-методичні комплекти з математики різних авторів для 2 класу щодо варіативності логіки вивчення змістової лінії «Арифметичні дії».

ТЕХНОЛОГІЧНІ

Функціональне призначення	Навчальна дисципліна/Тема	Квазіпрофесійні завдання
Розвиток здатності впроваджувати навчальні технології на різних етапах уроку	<i>Методика навчання інформатики в початковій школі</i> Тема: Особливості моделювання уроку інформатики в початковій школі	1. Змодельуйте урок інформатики в 3 класі, використовуючи доцільні навчальні технології на різних його етапах. Тему оберіть самостійно. 2. Розробіть декілька завдань-проектів з інформатики для 4 класу. 3. Змодельуйте 2-3 фрагменти уроку інформатики на основі застосування технології розвитку критичного мислення здобувачів початкової освіти. Тему та клас оберіть самостійно.

<p>Формування вмінь здійснювати рефлексію реалізації власного педагогічного задуму</p>	<p><i>Дисципліна вільного вибору студентів «Теорія та практика моделювання уроку в початковій школі»</i> Тема: Сутність діяльності вчителя з моделювання уроку в початковій школі</p>	<p>1. Проаналізуйте відеозапис уроку, змодельований і проведений досвідченим учителем-практиком. Визначте, які сучасні навчальні технології на різних етапах уроку були доцільно використані. Обговоріть у групі можливі варіанти застосування інших навчальних технологій.</p> <p>2. Об'єднайтеся в групи та розробіть план здійснення рефлексії педагогічного задуму. Обговоріть запропоновані варіанти алгоритмів цієї діяльності. Створіть універсальну пам'ятку.</p> <p>3. Здійсніть рефлексію педагогічного задуму уроку, змодельованого Вами раніше. Обговоріть результати самоаналізу в групі. Спільно визначте найтипівіші помилки при педагогічному моделюванні.</p>
<p>Вироблення стратегій саморозвитку та самовдосконалення</p>	<p><i>Дисципліна вільного вибору студентів «Теорія та практика моделювання уроку в початковій школі»</i> Тема: Особливості організації нового типу навчальної взаємодії здобувачів початкової освіти на засадах педагогіки партнерства</p>	<p>1. Об'єднайтеся в групи. Здійсніть аналіз сучасних методичних порталів для вчителя початкової школи. Презентуйте в групі результати пошуку.</p> <p>2. Перегляньте розклад самоосвітніх вебінарів для вчителів на порталі «Всеосвіта» на найближчий місяць. Оберіть 1-2 для перегляду. Поясніть, чим він буде Вам корисний як для вчителя-початківця.</p> <p>3. Напишіть тези до студентської конференції з вагомої, на Ваш погляд, проблеми розвитку сучасної початкової школи.</p>

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.orgТел. +38(06153) 3-62-44, факс +38(06153) 4-74-68
Код ЄДРПОУ 02125220

03.05.2019 № 57-28/457

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
«Підготовка майбутніх учителів до моделювання уроку
в умовах варіативності початкової освіти»
Нестеренко Марини Миколаївни
в Бердянському державному педагогічному університеті

Інтеграція України в єдиний європейський освітній простір орієнтує на якісно новий рівень професійної підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Актуальними стають завдання, пов'язані зі становленням особистості майбутніх педагогів, які здатні до творчої діяльності через упровадження сучасних навчальних технологій та ефективного використання можливостей варіативного характеру сучасної початкової освіти на кожному уроці. Тому дослідження Нестеренко М.М. «Підготовка майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти» є актуальним, своєчасним і необхідним для закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку фахівців зі спеціальності 013 Початкова освіта.

Результати кандидатської дисертації впроваджувалися в 2016-2018 рр. викладачами кафедри початкової освіти факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв Бердянського державного педагогічного університету.

Нестеренко Мариною Миколаївною вдосконалено навчально-методичні комплекси з дисциплін «Методика навчання математики в початковій школі», «Методика навчання інформатики в початковій школі», зокрема запропоновано систему квазіпрофесійних завдань з метою формування проєктувально-моделювальної компетентності майбутніх педагогів. Відзначаємо, що розробки, запропоновані автором, дозволяють підвищити ефективність підготовки майбутніх учителів загалом та до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти зокрема.

Обговорено і схвалено на засіданні кафедри початкової освіти (протокол №9 від 23 квітня 2019 року).

Довідка видана для пред'явлення в спеціалізовану вчену раду Бердянського державного педагогічного університету.

Проректор з науково-педагогічної роботи,
кандидат педагогічних наук, доцент

В. М. Ліпич

Завідувач кафедри початкової освіти,
доктор педагогічних наук, професор

А. М. Крамаренко





Міністерство освіти і науки України
Державний вищий навчальний заклад

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, 76018, тел. (0342) 75-23-51, факс: (0342) 53-15-74
e-mail inst@pu.if.ua Код ЄДРПОУ 02125266

25.04.2019 № 01-23/58
На № _____ від _____

ДОВІДКА

про апробацію і впровадження результатів дисертаційного дослідження
«Підготовка майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності
початкової освіти» Нестеренко Марини Миколаївни зі спеціальності 13.00.04 Теорія і
методика професійної освіти на педагогічному факультеті ДВНЗ «Прикарпатський
національний університет імені Василя Стефаника»

Кафедра педагогіки початкової освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» впроваджувала результати дисертаційного дослідження М.М. Нестеренко «Підготовка майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти» впродовж 2016–2018 рр.

Дисертантка виступала із науковими повідомленнями на Міжнародній науково-практичній конференції «Роль освіти у сталому розвитку гірського регіону», методологічному семінарі аспірантів, опублікувала статтю в часописі «Гірська школа Українських Карпат». Матеріали дослідження впроваджувалися шляхом використання публікацій, авторської програми з дисципліни вільного вибору для студентів спеціальності 013 Початкова освіта «Теорія та практика моделювання сучасного уроку в початковій школі». Під час проведення цієї роботи були зроблені висновки про актуальність дисертаційного дослідження, доцільність впровадження її результатів у практику освітнього процесу початкової школи та закладів вищої освіти.

Матеріали і висновки дослідження М.М. Нестеренко використовувалися під час читання нормативних курсів «Основи педагогіки зі вступом до спеціальності», «Дидактика», «Педагогічні технології в початковій школі», «Педагогічні інновації».

Акт про впровадження результатів дисертаційного дослідження М.М. Нестеренко «Підготовка майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти» обговорено та затверджено на засіданні кафедри педагогіки початкової освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (протокол № 14 від 23 квітня 2019 рр.)

Проректор з наукової роботи,
доктор фізико-математичних наук,
професор



Завідувач кафедри початкової освіти,
доктор педагогічних наук, доцент

А.В. Загороднюк

М.П. Оліяр



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 21.03.2019 № 55-к
На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Нестеренко Марини Миколаївни
«Підготовка майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності
початкової освіти» на факультеті педагогіки та психології Центральноукраїнського державного
педагогічного університету імені Володимира Винниченка

Упродовж 2016-2018 н.р. на факультеті педагогіки та психології (спеціальності 013 Початкова освіта) впроваджувалися результати дисертаційного дослідження Нестеренко М. М. «Підготовка майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти», метою якого було спроектувати зміст, форми, методи навчання та ресурсне забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти.

Навчально-змістовий ресурс формувального етапу експерименту включав дисципліни фахової підготовки («Вступ до спеціальності», «Теорія навчання», «Методика навчання математики в початковій школі», «Методика навчання інформатики в початковій школі»), дисципліна вільного вибору студентами «Теорія та практика моделювання сучасного уроку в початковій школі», а також науково-дослідницьку роботу та педагогічну практику. Авторська методика передбачала впровадження квазіпрофесійних завдань, які значно впливають на формування проєктувально-моделювальної компетентності. Дисертантка надала чіткі методичні рекомендації щодо організації практико-орієнтованого навчання майбутніх учителів початкової школи.

На кожному етапі експериментального навчання застосовувалися лекції контекстного типу, інтерактивні методи (мозковий штурм, дискусія, ділова гра тощо) та спеціальні квазіпрофесійні завдання, які сприяли формуванню в студентів проєктувально-моделювальної компетентності. Ефективність цього процесу відстежувалася за допомогою моніторингу сформованості цього феномену в здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (експериментальних і контрольних груп), що давало можливість внесення коректив у експериментальне навчання.

Робота Нестеренко М. М. «Підготовка майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти» має науково-методичну і практичну цінність та рекомендується до впровадження в інших закладах вищої освіти.

Обговорено і схвалено на засіданні кафедри методик дошкільної та початкової освіти (протокол №7 від 06 лютого 2019 року).

Довідка видана для пред'явлення в спеціалізовану вчену раду Бердянського державного педагогічного університету.

Проректор з наукової роботи

С. П. Михида

