**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

**ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ**

**КАФЕДРА ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА**

магістра

на тему: **«ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ
ІНТЕРАКТИВНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ»**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0139-з

спеціальності 013 «Початкова освіта»

освітньо-професійної програми «Початкова освіта»

А. В. Ходаковська

Керівник: завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти, д. пед. н., доцент \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Л. О. Сущенко

Рецензент: доцент кафедри дошкільної та початкової, к.психол.н., доцент \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ М.О.Желтова

Запоріжжя

2021

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**Факультет** соціальної педагогіки та психології

**Кафедра** дошкільної та початкової освіти

**Рівень вищої освіти** магістерський

**Спеціальність** 013 «Початкова освіта»

**Освітньо-професійна програма** «Початкова освіта»

ЗАТВЕРДЖУЮ

**Завідувач кафедри \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

«\_\_\_\_» \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_20\_\_ року

**ЗАВДАННЯ**

**НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ**

Ходаковській Альоні Валеріївні

**1. Тема роботи:** «Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій»

керівник роботи Сущенко Лариса Олександрівна доктор педагогічних н., доцент

затверджена наказом ЗНУ від 10 квітня 2020 р. № 314-с

**2. Строк подання студентом роботи:** \_\_\_\_\_\_\_\_\_

**3. Вихідні дані до роботи:** матеріали педагогічної практики

**4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, що належить розробити:** проаналізувати стан проблеми реалізації інтерактивного підходу в педагогічній діяльності вчителя початкових класів; концептуальні підходи професійної підготовки вчителя до застосування інтерактивних педагогічних технологій; з’ясувати сутність психологічної основи підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій, обґрунтувати педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій, з’ясувати особливості використання вчителем початкових класів інтерактивних педагогічних технологій, визначити критерії готовності майбутніх учителів початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій та провести їх кількісний і якісний аналіз.

**5. Перелік графічного матеріалу:** 3таблиці, 3 діаграми із результатами дослідження.

**6. Консультанти розділів роботи**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Розділ | Прізвище, ініціали консультанта | Дата, підпис |
| Завдання видав | Завдання прийняв |
| Вступ | Сущенко Л. О. | 01.11.19 р. | 01.11.19 р. |
| Розділ 1 | Сущенко Л. О. | 04.12.19 р. | 04.12.19 р. |
| Розділ 2 | Сущенко Л. О. | 20.04.20 р. | 20.04.20 р. |
| Висновки | Сущенко Л. О. | 07.09.20 р. | 07.09.20 р. |
| Додатки | Сущенко Л. О. | 05.10.20 р. | 05.10.20 р. |

**7. Дата видачі завдання:** \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Назва етапів кваліфікаційної роботи | Строк виконання етапів роботи | Примітка |
| 1 | Збір та систематизація матеріалу | листопад | виконано |
| 2 | Написання вступу | листопад | виконано |
| 3 | Написання першого розділу | грудень-березень | виконано |
| 4 | Написання другого розділу | березень-вересень | виконано |
| 6 | Написання висновків | вересень | виконано |
| 7 | Оформлення додатків | жовтень | виконано |
| 8 | Оформлення роботи, рецензування | листопад-лютий | виконано |
|  | Захист | березень |  |

Студент **\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

 ( підпис ) (прізвище та ініціали)

Керівник роботи **\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

 ( підпис ) (прізвище та ініціали)

**Нормоконтроль пройдено**

Нормоконтролер **\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

 ( підпис ) (прізвище та ініціали)

**РЕФЕРАТ**

Кваліфікаційна робота: 120 с., 3 таблиці, 68 джерел, 2 додатки.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій.

Об’єкт дослідження: професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів.

Предмет дослідження: педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій.

Методи дослідження: аналіз та узагальнення наукових джерел; спостереження, опитування, анкетування, тестування, бесіда.

Теоретичне значення: обґрунтовано сутність інтерактивних педагогічних технологій; виявлено психолого-педагогічні основи інтерактивного навчання; з’ясовані теоретичні основи підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій; виявлено особливості використання вчителем початкових класів інтерактивних педагогічних технологій.

Практичне значення: розроблено методику проведення інтерактивних занять для молодших школярів, інтерактивні педагогічні технології для різних навчальних предметів. Матеріали дослідження можуть використовуватися при підготовці майбутніх вчителів початкових класів в закладах фахової передвищої освіти.

Галузь використання: заклади освіти.

ІНТЕРАКТИВНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ, ОСВІТА, ПОЧАТКОВА ОСВІТА, МОЛОДШИЙ ШКОЛЯР.

**SUMMARY**

Khodakovska A.V. «Preparing future primary school teachers for the use of interactive pedagogical technologies».

The qualification work contains an introduction, 2 sections, conclusions, a list of references and 2 appendices.

The qualification work provides a theoretical generalization and solution of the problem of realization an interactive approach in the pedagogical activities of primary school teachers, which is reflected in the theoretical justification of the content and pedagogical conditions of this process and experimental verification of their effectiveness.

The purpose of the research: to theoretically substantiate and experimentally test the pedagogical conditions of preparation of future primary school teachers for the use of interactive pedagogical technologies.

The object of the research: professional training of future primary school teachers.

The subject of the research: pedagogical conditions of preparation of future primary school teachers for the use of interactive pedagogical technologies.

Research methods: analysis and generalization of scientific sources; observation, survey, questionnaire, testing, conversation.

According to the object, subject and purpose of the research, the objectives of the research are defined:

1. To substantiate the theoretical bases of preparation of future primary school teachers for the use of interactive pedagogical technologies.

2. Identify the features of the use of primary school teachers of interactive pedagogical technologies.

3. To determine the criteria of readiness of future primary school teachers to use interactive pedagogical technologies.

4. Experimentally test the pedagogical conditions of preparation of future primary school teachers for the use of interactive pedagogical technologies.

The Part 1: the study of philosophical, psychological and pedagogical sources on conceptual approaches to the organization of interactive learning allowed to define "interactive pedagogical technologies" as pedagogical technologies that stimulate positive reflection in active interaction of participants in the educational process and aimed at enhancing educational and cognitive activities. education and personal development of each student. The defining importance of reflection in interactive learning has been proven by psychologists, who emphasize that the phenomena of reflection and interaction are interdependent and mutually stimulating.

The Part 2: Theoretical and practical readiness of future primary school teachers to use interactive pedagogical technologies is determined by three criteria: prognostic, communicative-reflexive competencies and creative-interactive pedagogical skills.

Experimental verification of certain pedagogical conditions has shown their effectiveness, as evidenced by a significant increase in the levels of readiness of future primary school teachers to use interactive pedagogical technologies.

The study made it possible to formulate proposals for the preparation of future primary school teachers to use IPT:

- to supplement the content of psychological and pedagogical cycle courses with additional theoretical information and practical activities;

- to use methodical development of classes during the teaching of disciplines «Pedagogy», «Fundamentals of pedagogical skills» in the training of future primary school teachers.

Keywords: INTERACTIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES, EDUCATION, PRIMARY EDUCATION, JUNIOR SCHOOLCHILD.

**ЗМІСТ**

|  |  |
| --- | --- |
| Вступ.....................................................................................................................Розділ 1. Теоретичні основи підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій....................1.1. Концептуальні підходи професійної підготовки вчителя до застосування інтерактивних педагогічних технологій....................................1.2. Психологічні основи підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій.................. Розділ 2. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій....................2.1. Особливості використання вчителем початкових класів інтерактивних педагогічних технологій..........................................................2.2. Критерії готовності майбутніх учителів початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій..................................2.3. Результати дослідно-експериментальної перевірки ефективності педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкових класів..................................................................................................................Висновки............................................................................................................Список використаних джерел..........................................................................Додатки............................................................................................................... | 812123142426084101105111 |

**ВСТУП**

Сьогодні існує суперечність між вимогами до сучасного вчителя та його вмінням формувати у здобувачів освіти здатність ефективно розв’язувати професійні ситуації та проблеми, знаходити нестандартні рішення, навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в полікультурному середовищі.

Це потребує від вчителя вміння створювати умови для самореалізації особистості, навички формування освітнього простору в якому особистість замість отримання інформації про чужий досвід буде напрацьовувати власний. Все це можливо зробити засобами інтерактивних педагогічних технологій, які сьогодні набувають особливої популярності у зв’язку з впровадженням Концепції Нової української школи.

Головна задача яка стоїть сьогодні перед закладами освіти які готують майбутніх вчителів початкової школи – це допомога на шляху їх становлення як креативних та компетентних фахівців, в оволодінні не тільки теоретичним матеріалом, а й в засвоєнні сучасними інтерактивними педагогічними технологіями викладання. Підготовка нової генерації вчителів початкових класів – так званих «агентів змін», спрямована на усвідомлення необхідності створення позитивного навчального середовища шляхом активізації інтелектуальних і почуттєво-емоційних ресурсів кожного учня. Тому виникає необхідність застосування у професійній освіті відповідних інтерактивних педагогічних технологій.

На державному рівні система підготовки майбутніх вчителів базується на таких нормотворчих документах як: Закони України «Про освіту» (2017 р.), «Про загальну середню освіту» (2020), «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про фахову передвищу освіту» (2019 р.), Національна рамка кваліфікацій (2019 р.), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. (2013 р.), Концепція Нової української школи (2016 р.), Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (2016 р.), Державний стандарт початкової освіти (2018 р.) тощо.

Дослідженню проблеми професійної підготовки вчителя у закладах вищої освіти присвячені роботи В. Андрущенка, О. Антонової, С. Гончаренка, І. Зязюна, М. Лещенко, Н. Ничкало, О. Семеног, С. Сисоєвої, Л. Хомич та ін. Особливого значення формуванню у майбутніх учителів умінь застосовувати інтерактивні технології надають сучасні зарубіжні педагоги-дослідники С. Мургатройд (S. Murgatroyd), Х. Реттер (H. Retter), К. Фопель (K. Vopel) та ін.

Питанням організації інтерактивного навчання в основній і старшій школі присвячені роботи сучасних науковців: Л. Карамушки, М. Малигіної, Т. Пироженко, О. Пометун, Г. Сиротенко та ін. На визначальній ролі демократичних та особистісно розвивальних орієнтирів сучасної початкової школи наголошують вчені: Н. Бібік [7], М. Вашуленко [9], Л. Онищук [35], О. Савченко [48] та ін.

Разом з тим у вітчизняній педагогіці відсутні наукові праці, в яких обґрунтовано теорію і практику підготовки майбутнього вчителя початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій.

Аналіз наукових джерел і практичного педагогічного досвіду підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій, а також стану використання означених технологій у практиці початкової школи дало можливість виявити невідповідності між:

оновленими освітніми цілями щодо забезпечення навчальної і соціальної взаємодії учнів у навчально-виховному процесі та низьким рівнем організації цієї діяльності на практиці;

потребами сучасної школи щодо високого рівня готовності вчителів початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій і не розробленістю змісту підготовки майбутніх учителів початкових класів до відповідного виду діяльності;

сучасними вимогами до науково-методичного забезпечення підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій і відсутністю необхідних науково-методичних матеріалів.

Актуальність і практична спрямованість проблеми, її недостатнє висвітлення в науковій літературі, а також потреба закладів освіти у вдосконаленні професійної підготовки здобувачів освіти зумовили вибір теми кваліфікаційної роботи:«Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій».

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій.

Об’єкт дослідження: професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів.

Предмет дослідження: педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій.

Методи дослідження: аналіз та узагальнення наукових джерел; спостереження, опитування, анкетування, тестування, бесіда.

Відповідно до об’єкта, предмета та мети дослідження визначено ***завдання дослідження***:

1. Обґрунтувати теоретичні основи підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій.
2. Виявити особливості використання вчителем початкових класів інтерактивних педагогічних технологій.
3. Визначити критерії готовності майбутніх учителів початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій.
4. Експериментально перевірити педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій.

Для вирішення поставлених завдань, досягнення мети дослідження використовувалися такі методи: теоретичні *–* аналіз та узагальнення теоретичних положень і підходів вітчизняних і зарубіжних дослідників у сфері підготовки майбутнього вчителя, навчання, виховання та розвитку молодших школярів; аналіз, синтез філософської, психологічної, педагогічної літератури з метою обґрунтування концептуальних засад підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій; підбору та структурування змісту навчального матеріалу, спрямованого на формування готовності майбутніх учителів початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій; аналіз сучасного стану впровадження інтерактивних педагогічних технологій в освітній процес початкової школи; узагальнення теоретичних та експериментальних даних; емпіричні – педагогічні спостереження та самоспостереження, опитування (анкетування, тестування, бесіди), тестування здобувачів фахової передвищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта з метою виявлення знань, умінь і навичок щодо використання інтерактивних педагогічних технологій; методи математичної статистики для обробки експериментальних даних, що забезпечили достовірність результатів дослідження.

Теоретичне значення: обґрунтовано сутність інтерактивних педагогічних технологій; виявлено психолого-педагогічні основи інтерактивного навчання; з’ясовані теоретичні основи підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій; виявлено особливості використання вчителем початкових класів інтерактивних педагогічних технологій.

Практичне значення: розроблено методику проведення інтерактивних занять для молодших школярів, інтерактивні педагогічні технології для різних навчальних предметів. Матеріали дослідження можуть використовуватися при підготовці майбутніх вчителів початкових класів в закладах фахової передвищої освіти.

**РОЗДІЛ 1**

**Теоретичні основи підготовки майбутніх**

**учителів початкових класів до використання**

**інтерактивних педагогічних технологій**

**1.1. Концептуальні підходи професійної підготовки вчителя до застосування інтерактивних педагогічних технологій**

В сучасних умовах розвитку педагогічної науки у розряд найбільш пріоритетних виходить проблема освіти і виховання вчителів нової генерації, про що зазначено в Концепції Нової української школи (2016 р.), Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (2016 р.), Державному стандарті початкової освіти (2018 р.). У зазначених документах на законодавчому рівні закріплено прогресивні фундаментальні напрями, які націлені на зміни в освітній політиці держави, наголошено на актуалізації принципу дитиноцентризму, що своєю чергою, вимагає від вчителя створення сприятливого освітнього середовища та умов спрямованих на формування креативного потенціалу школяра, шляхом застосування сучасних інтерактивних педагогічних технологій в освітньому процесі.

Досліджуючи проблему гуманітаризації сучасної освіти в Україні, В. Андрущенко вказує на необхідність формування у майбутніх педагогів знань щодо використання нових технологій і методів навчання, бачення перспективи, вміння прогнозувати освітній процес [3, c. 161]. До важливих якостей особистості вчителя вчений відносить контактність, психологічну сумісність у колективі, здатність критично оцінювати свій досвід. Як зазначає науковець, багато педагогів відчувають гостру потребу у психолого-педагогічних знаннях із психології спілкування, міжособистісних відносин, психологічної та педагогічної діагностики, основ особистісно орієнтованого навчання, нових педагогічних технологій тощо. Він піднімає проблему недостатності
духовного спілкування вчителя і дитини, творчої взаємодії
[3, с. 168].

У даному аспекті, особливого значення набувають уміння педагога організовувати освітній процес як взаємодію, спрямовану на розвиток, навчання і виховання особистості школяра. Для позначення особливостей такого навчання у психолого-педагогічній літературі досить широко використовуються такі терміни як: «інтерактивні техніки», «інтерактивне навчання», «інтерактивні технології», «інтерактивні методи», «інтерактивні прийоми», «інтерактивні ігри». Всі ці підходи об’єднані загальною метою: забезпечити активну взаємодію всіх учасників освітнього процесу, створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність, де учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб’єктами навчання.

Детального аналізу заслуговує безпосередньо сама категорія «інтерактивного». Термін «інтерактивне» походить від поєднання двох слів: лат. inter – між, та actiw – активний; англійське слово «interaction» перекладається як взаємодія.

У філософії «взаємодія» розглядається як філософська категорія, яка відображає особливий тип відношення між об’єктами, при якому кожен з об’єктів діє (впливає) на інші об’єкти, приводячи до їх зміни, і водночас зазнає дії (впливу) з боку кожного з цих об’єктів, що, в свою чергу, зумовлює зміну його стану. Дія кожного об’єкта на інший об’єкт зумовлена як власною активністю об’єкта, виявом його динаміки, так і реакцією об’єкта на дію інших об’єктів («відгук» або «відображення») [63, с. 78].

Поняття «інтерактивний» у педагогіці тлумачать як рух, що відбувається між об’єктами: зовнішніми – між окремими людьми, внутрішніми – активність, яка відбувається в самій людині, і яка призводить до змін її поглядів, думок, поведінки тощо [62, с. 9]. То ж в інтерактивному навчанні може бути організована взаємодія як з іншими, так і з самим собою.

Теорія використання інтерактивних педагогічних технологій представлена у науково-педагогічній літературі у різних аспектах. На ефективності організації інтеракції суб’єктів у професійному навчанні наголошують: Л. Галіцина [21], А. Іванчук [20], І. Носаченко [34], М. Свіржевський [49], А. Смолкін  [53], П. Щербань [65], О. Яцишин [68] та ін. Науковцями доведена ефективність використання окремих інтерактивних педагогічних технологій при підготовці учителів до педагогічної діяльності. Цій проблемі присвячено праці О. Балтаджи [6], А. Бодалева [1], Л. Гапоненко [13], Т. Губкина [16], О. Кіліченко [23; 24], Н. Клокар [26], Г. Монина [31], Л. Столяренко [56].

Проблему необхідності організації взаємодії у навчально-виховному процесі початкової школи наголошують педагоги: Л. Артемова  [4; 5], В. Верховинець [10],  М. Виноградова [11], В. Давидов [18], І. Первин [11], Л. Роєнко [44] та ін. Дослідження щодо організації інтерактивних педагогічних технологій у початковій школі представлені працями сучасних педагогів-науковців: О. Біди [22], Н. Гордуз [15], І. Демченко [19].

Інтерактивне навчання визначають як навчання, побудоване на взаємодії учня з навчальним оточенням, освітнім середовищем, яке є сферою засвоюваного досвіду. Учень стає повноправним учасником освітнього процесу, його досвід слугує основним джерелом навчального пізнання. Педагог (ведучий) не дає готових знань, але спонукає учасників до самостійного пошуку. Порівняно з традиційним навчанням, в інтерактивному змінюється взаємодія педагога і учня: активність педагога поступається місцем активності учнів, а завданням вчителя стає створення умов для їхньої ініціативи. Педагог відмовляється від ролі своєрідного фільтра, який пропускає через себе інформацію, а виконує функцію помічника, тьютера у роботі, одного з джерел інформації [37, с. 108].

Не дивлячись на те, що власне поняття інтерактивного навчання з’явилось в педагогіці відносно недавно, його елементи були поширені в педагогічній науці і практиці досить давно.

Важливого значення взаємодії між дітьми в освітньому процесі надавав видатний педагог В. Сухомлинський. Він вважав, що багатство, краса, емоційна глибина, духовна повнота, ідейна насиченість спілкування є тією сферою життя колективу, в якій відбувається самопізнання й самовиховання [59, с. 415]. Великою силою, яка об’єднує людей, є почуття турботи про інших. І дуже важливо, за переконанням педагога, щоб ця сила діяла протягом усіх років у початковій школі. В. Сухомлинський вважав, що в оволодінні знаннями в шкільні роки запам’ятовування повинне посідати значно менше місця, ніж творча робота в колективі, в інтелектуальному спілкуванні з іншими учнями. Особливо це стосується слабких учнів [59, с. 555]. Тому вчений наголошував на важливій ролі вчителя, який повинен усвідомлювати необхідність залучення дітей до навчальної взаємодії, а також володіти необхідними знаннями і вміннями.

В. Сухомлинський справедливо зазначав: «Треба пробуджувати прагнення кожної людини до вираження себе» [59, с. 551]. Тільки там, де поведінка виявляється в захопленні наукою, в заглибленні у знання, працю, творчість, радість успіху і потреба в успіху стають рисами особистості. «Кожен, буквально кожен член колективу, – як зазначає вчений, – повинен чимось захоплюватися, у чомусь виявляти свої здібності, постійно розвивати їх, досягати визначних успіхів, бути першим, служити взірцем для інших» [59, с. 553-554]. Педагог закликав учителів уникати такого явища, коли у колективі є люди, які примирилися із своїм становищем «останніх» і переконував, що необхідною складовою педагогічних переконань учителя повинне бути прагнення, щоб кожна дитина намагалася виявити себе, заявити про себе розумом, здібностями, визначним успіхом, майстерністю, працьовитістю, любов’ю до книги, праці, творчості, багатими інтелектуальними інтересами, душевною цінністю, людяністю. Саме на це, на думку вченого, повинні бути спрямовані зусилля справжнього вчителя.

У працях В. Сухомлинського знаходимо також думки про важливе значення організації взаємодії, яка відбувається в самій людині. Активне вираження особистого ставлення до набутих знань – це, на думку педагога, і є те, що слід називати розумом особистості, яка формується. Активність полягає насамперед у тому, що дитина стає діяльним, зацікавленим учасником процесу оволодіння знаннями. Пізнання, навчання приносить завдяки цьому глибоке почуття радості, схвильованості, емоційної піднесеності. Надзвичайно великого значення В. Сухомлинський надає вмінню «мислити про свої думки» [59, с. 98]. Жива, допитлива, творча думка, як зазначає педагог, формується у вихованця тоді, коли відносно знань він займає свою особисту життєву позицію. Педагог вважає, що ставлення особистості до себе – це один з найважливіших критеріїв розвитку свідомої дисципліни у колективі, бо в ставленні до себе виявляється самодисципліна. Реалізація цих підходів педагога на практиці потребує спеціальних знань і умінь учителя по організації рефлексивного мислення учнів, стимулюванню інтелектуальної, особистісної рефлексії.

Вчений наголошував, що дітей треба вчити «відчувати людину», пізнавати не тільки розумом, а і серцем усе, що відбувається в її душі [59, с. 412-413]. Діти, переживаючи спільно емоційну оцінку того, що пізнають, повинні прагнути до активної діяльності, в колективних діях виявляти свої почуття і разом з тим своє особисте ставлення до світу, до людей, до самих себе. Отже, процес взаємодії учнів повинен супроводжуватися позитивними емоціями, почуттями, і завдання вчителя – створити необхідну психоемоційну атмосферу при інтеракції дітей.

Цікавими є також погляди О. Ярошенко щодо проблеми групової навчальної діяльності школярів. Досліджуючи спілкування учнів у процесі навчальної діяльності, науковець приходить до висновку про його педагогічну ефективність, яка полягає у тому, що: зростають обсяг і глибина засвоєння матеріалу; на формування умінь витрачається менше часу, ніж під час фронтального навчання; зростає пізнавальна активність і самостійність школярів; змінюється характер стосунків між учнями в бік згуртованості, взаєморозуміння, доброти і людяності; зникають деякі дисциплінарні труднощі [67, с. 40] Аналізуючи праці вчених радянського періоду 70-их років щодо теорії і практики групового навчання, вчена з’ясовує, що групова діяльність реально здійснима у початковій школі, і до її організації необхідно спеціально готувати вчителів. Під груповою навчальною діяльністю учнів науковець розуміє спільну і систематичну діяльність малих груп учнів, які створюються у межах шкільного класу на відносно тривалий час із дотриманням таких умов: психологічної сумісності представників однієї групи, їх бажання спільно працювати над розв’язанням навчальних завдань; наявності у складі малих груп не менше 50% учнів, які здатні на належному рівні здійснювати навчальні дії. Головним і визначальним для групової діяльності учнів є конструктивне співробітництво, завдяки якому вони перетворюються із об’єкта викладацької діяльності вчителя в активних суб’єктів власного учіння.

Науковець зазначає, що у малій навчальній групі учнів складається певний характер взаємодії між її представниками, який перебуває в прямій залежності від рівня згуртованості групи. Найменш ефективна взаємодія – це взаємодія за типом мовчазної співприсутності. Більш продуктивною є взаємодія, в якій кожен член групи якийсь час індивідуально виконує певну частину спільного завдання, після чого настає активне обговорення й обмін результатами. Найвищого рівня групова взаємодія досягає тоді, коли навчальні дії кожного працюючого у групі виступатимуть єдиним суб’єктом дій. Аналіз зазначених видів інтеракції у групах дає підставу стверджувати, що для організації продуктивної взаємодії вчитель повинен володіти прийомами активізації комунікативної і кооперативної рефлексії учнів.

В експерименті О.Г. Ярошенко знайшло підтвердження положення про наявність групового ефекту (А.В. Петровського), який полягає у тому, що груповий результат перебільшує суму індивідуальних результатів учасників групи. У дослідженні знайшла підтвердження правомірність створення малих груп як гетерогенних, так і гомогенних за рівнем навчальних можливостей учнів. Вченою доведено, що групова навчальна діяльність у поєднанні з іншими видами діяльності школярів може бути організована на всіх етапах процесу навчання.

На думку О.Г. Ярошенко, основні навчально-виховні цілі групової навчальної діяльності учнів полягають: в активізації учіння школярів; забезпеченні оптимального навчання учнів у складі наповнених і переповнених класів; в задоволенні в урочний час потреби у спілкуванні; у перетворенні навчання у доступний і цікавий процес. О.Г. Ярошенко виявила великі можливості групової навчальної діяльності у вихованні та розвитку школярів. Так, вона з’ясовує, що в процесі залучення учнів до роботи в групах, у міжособистісних стосунках формується взаємоповага, товариськість, взаєморозуміння, готовність прийти на допомогу.

Теорія і практика інтерактивного навчання на сучасному етапі представлена в педагогічній літературі здебільшого у вигляді навчальних посібників та науково-методичних статей.

Ряд науковців розглядають інтерактивне навчання як сукупність педагогічних технологій. Дослідженню окремих технологій та їхній систематизації присвячено велику кількість педагогічних досліджень. Термін технологія у педагогічній науці трактується неоднозначно. Л. Роєнко зазначає, що педагогічна технологія відображає тактику реалізації загальноосвітніх технологій і будується на обізнаності із закономірностями функціонування системи «педагог – матеріальне середовище – учень» у певних умовах навчання (індивідуального, групового, колективного та ін.). Цій технології властиві загальні риси і закономірності навчально-виховного процесу – незалежно від того, для вивчення якого конкретного предмету вона використовується. У системі «учень – технологія – учитель» учитель насправді стає педагогом-методологом, технологом, а учень – активним учасником процесу навчання 44].

Авторами посібника «Сучасні педагогічні технології» [33, с. 14-15] подано класифікацію педагогічних технологій, серед яких виділено технології за рівнем застосування, за філософською основою, за провідним фактором психічного розвитку, за концепцією засвоєння, за орієнтацією на особистісні структури, за характером змісту і структури, за організаційними формами, за типом управління пізнавальною діяльністю, за підходом до дитини, за домінуючим методом, за напрямом модернізації існуючої традиційної системи, за категорією тих, хто навчається. Згідно цієї класифікації, інтерактивні педагогічні технології можна визначити як локальні, розвиваючі, особистісно-орієнтовані, гуманістичні, діалогічні технології, основані на принципах гуманізації та демократизації відносин, активізації та інтенсифікації діяльності дітей серед яких виокремлюються ігрові, творчі та ін. [33, с. 14-15].

Інтерактивні технології є технологіями навчання, виховання і розвитку особистості, тому для їх означення вважаємо за доцільне використовувати термін «педагогічні технології».

Л. Роєнко зазначає, що педагогічна технологія відображає тактику реалізації загальноосвітніх технологій і будується на обізнаності із закономірностями функціонування системи «педагог – матеріальне середовище – учень» у певних умовах навчання (індивідуального, групового, колективного та ін.). Цій технології властиві загальні риси і закономірності освітнього процесу – незалежно від того, для вивчення якого конкретного предмету вона використовується. У системі «учень – технологія – учитель» учитель насправді стає педагогом-методологом, технологом, а учень – активним учасником процесу навчання [44].

Авторське розуміння поняття «технології» дає змогу погодитися з думкою В. Пилипчука про те, що педагогічні технології проєктуються на основі відповідної методики. В основу методичних систем навчання покладено методологічне педагогічне знання з опорою на теоретичну і прикладну частину методик навчання, а педагогічні технології організаційно впорядковують усі залежності процесу навчання, вибудовують його етапи, виділяють умови їх реалізації, співвідносять з можливостями для досягнення своєї основної мети – гарантії запланованого результату. Опанування «готовими» технологічними схемами не позбавляє вчителя від глибинного педагогічного знання, від розуміння того методологічно-теоретичного матеріалу, який лежить в основі предметних методик [38, с. 129-130]. В. Пилипчук зазначає, що «як би не розводилися у сучасному науковому знанні поняття «методика (методична система) навчання предмету» і «технологія навчання предмету», педагогічна майстерність полягатиме в тому, щоб вибудовувати освітній процес відштовхуючись від вищих ієрархічних рівнів педагогічного знання» [38, с. 130]. Можна також погодитися, що будь-який учитель, володіючи повноцінним педагогічним знанням, може створити певну технологію як його «товарний вигляд» (за В. Пилипчуком). Але для проєктування інтерактивних педагогічних технологій необхідними є також прогностичні уміння вчителя, високий рівень розвитку його комунікативних, рефлексивних здібностей, емпатії, а також здатність до творчості.

О. Пометун та Л. Пироженко також розглядають інтерактивне навчання як сукупність технологій і визначають його як різновид активного, але яке має свої закономірності та особливості. На думку науковців, «сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що освітній процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії усіх учнів» [41, с. 7]. А педагог виступає в ролі організатора, лідера. Це співнавчання, взаємонавчання, де учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними учасниками взаємодії.

Вчені визначили умовну класифікацію інтерактивних технологій за формами навчання, в яких вони реалізуються. Таким чином, у посібнику окремо розглядаються технології кооперативного навчання, фронтальні технології інтерактивного навчання, технології навчання у грі, технології навчання у дискусії.

Вивчаючи диференціацію понять активних та інтерактивних методів навчання, О. Пометун приходить висновку, що інтерактивними можна вважати методи навчання, які здійснюються шляхом активної взаємодії учнів у процесі навчання. Вони дають змогу на основі внеску кожного з учасників процесу навчання у спільну справу отримати нові знання і організувати спільну діяльність від окремої взаємодії до широкої співпраці. На відміну від активних методів навчання, які будуються на односторонній комунікації, яку організовує і постійно стимулює вчитель, в основі інтерактивних методів лежить багатостороння комунікація, яка характеризується відсутністю полярності (наявності однієї особи, навколо якої концентрується вся комунікація) і мінімальною сконцентрованістю на точці зору вчителя [40].

На нашу увагу заслуговують науково-методичні посібники Г. Сиротенка, присвячені інтерактивному навчанню. У них подається характеристика окремих інтерактивних технологій, визначається їхнє місце в структурі сучасного уроку, а також вміщено методичні рекомендації до проведення деяких технологій. Науковець наголошує на необхідності впровадження інтерактивного навчання в освітній процес на всіх ланках освіти. Сутність інтерактивного навчання, на думку педагога, полягає в тому, що освітній процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії усіх учнів [51, с. 13]. В його основі лежать принципи особистісно-орієнтованого навчання, безпосередньої участі кожного учасника занять як шукача шляхів і засобів розв’язання проблеми [51, с. 12]. Важливим кроком на шляху залучення дітей до інтерактивних технологій Г. Сиротенко вважав цілеспрямоване формування у дітей навиків успішного спілкування, а саме: встановлювати контакт із співрозмовником, слухати та розуміти співрозмовника, вміти запитувати, бути толерантним, чітко формулювати свою точку зору і т. ін. У посібниках охарактеризовано різноманітні види інтерактивного навчання.

Науковцем визначено суттєві компоненти співробітництва, без яких співпраця учнів не можлива, зокрема: позитивна взаємозалежність, особистісна взаємодія, індивідуальна і групова підзвітність, навички міжособистісного спілкування і спілкування у невеликих групах, обробка даних про роботу групи. Також дослідник пропонує структуру уроку при застосуванні інтерактивних методик, виділяючи такі етапи: мотивація, оголошення, представлення теми та очікування результатів, надання необхідної інформації, інтерактивна вправа, підбиття підсумків, оцінювання результатів уроку [51, с. 72-73]. Для нас важливим є те, що центральною частиною заняття є саме інтерактивна (60% його часу).

Вивчаючи технології інтерактивного навчання, Г. Сиротенко наголошує на їх визначальній ролі у процесі формування в учнів критичного мислення як необхідної якості людини в сучасному світі.

В педагогічній літературі зустрічаємо також поняття інтерактивних методів. Так, зокрема, В. Кузьменко, І. Жорова визначають інтерактивні методи навчання як різновид активних [29]. На думку науковців, вони замінюють звичайну передачу навчального матеріалу, переломленого через свідомість вчителя на діалог, оснований на взаємодії учнів з навчальним довкіллям. Джерелом нових знань стає не репродуктивно відтворена вчителем інформація, а власний досвід учнів.

Т. Сущенко, розглядаючи методи позашкільного педагогічного процесу, в окрему групу виділяє методи інтерактивного діалогового навчання і виховання. До них науковець відносить дискусії, полеміки, диспути, обмін думками, «круглі столи», «мозкові атаки» та ін. Педагог зазначає, що сучасним дітям необхідно вміти спілкуватися в умовах відкритості та доброзичливості, захищати свої погляди, давати відсіч демагогам і навіть уміти сперечатись, керуючись не емоціями, а аргументами. Перевагою діалогічних методів перед іншими педагогічними засобами є те, що у діалозі яскраво проявляється вміння логічно мислити, аргументувати доводи, відповідати за свої слова. Найважливішою ціллю діалогічних методів є перебудова попередніх установок у процесі спілкування. Але успіху можна досягнути за умов взаємоповаги учасників діалогу навіть тоді, коли їх точки зору протилежні. Т. Сущенко зазначає, що культурі діалогу дорослим не тільки необхідно навчати дітей, а і вчитися самим. Найважчим і найбільш продуктивним діалогічним методом науковець вважає дискусію, яку розглядає як прилюдну суперечку з метою формування нових позицій і переконань, поглиблення розуміння деяких теоретичних положень, подолання неправильних суджень, корекції і уточнення повсякденних понять, розвитку вміння правильно і логічно висловлювати думки, співставляти власні погляди з поглядами інших, знаходити аргументи для доказу і підкріплення своїх висновків [60, с. 49-50].

Розглядаючи інтерактивне навчання як інноваційний підхід в освітньому процесі, В. Паянок наголошує, що таке навчання дозволяє засвоїти учням великий об’єм інформації без зайвих зусиль, в результаті чого діти вільно володіють навчальним матеріалом, вміють чітко висловлювати думку, відстоювати свою точку зору. Під час інтерактивних занять у класі панує доброзичлива атмосфера психологічного комфорту, яка забезпечує збереження здоров’я дітей [36].

О. Гулінська, Л. Ткаченко, Н. Виноградова до організаційних форм інтерактивного навчання відносять роботу у групах, підгрупах, парах, яка спроможна посилити взаємодію між учителем та учнями, самими учнями в процесі занять. Метою групової роботи є не індивідуальні рішення кожного з учнів, а спільне розв’язання проблеми. Зміст групової роботи полягає в тому, щоб розглянути якнайбільше підходів до досягнення поставленої мети і критично оцінити кожний із них. На думку педагогів, групова робота – це, перш за все, гра. Гра в навчання, гра в організацію, гра в мислення, в якій іде змагання кожного з самим собою, де учень має знайти в собі здатність осмислювати та робити нові й нові спроби, здатність бути організованим і підкорятися груповій організації або організувати роботу інших, здатність розуміти інших, здатність захистити свою позицію, бути критичним. Зазначені нижче методи та прийоми можуть виконувати такі функції: активізація та стимуляція пізнавальної діяльності; оптимізація спілкування в процесі взаємодії; забезпечення короткого ефективного відпочинку, зняття напруження; підсилення інтересу до навчального матеріалу; моделювання різноманітних ситуацій та наближення умов навчання до реальної дійсності; активізація взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу. На думку О. Гулінської, Л. Ткаченко, Н. Виноградової, на етапі повідомлення навчальної інформації, дидактичне завдання методів і прийомів інтерактивного навчання полягає в тому, щоб зацікавити, дати поштовх для самостійної розумової діяльності, допомогти знайти перехід від теоретичного до прикладного рівня знань; на етапі формування та вдосконалення умінь та навичок – щоб практично закріпити здобуті знання; на етапі контролю результатів навчання – щоб перевірити вміння оперувати здобутими знаннями, застосовувати їх для виконання практичних завдань, самостійно аналізувати, узагальнювати, робити цінні висновки [17].

Проблемі організації інтерактивних ігор в освітньому процесі присвячена робота О. Проскурняк. Автор зазначає, що формування особистості має здійснюватися завдяки участі учнів у системі діяльностей різного типу. Для цього, окрім власне навчально-пізнавальної діяльності, дітей необхідно залучати до комунікативної, організаційної діяльності, планування майбутнього, самопізнання, саморегуляції, самореалізації, діяльності з відпрацювання адекватного індивідуального стилю тощо. На думку науковця, це можливо за умов організації занять, основною формою яких є інтерактивні ігри. Ці ігри базуються на принципах партнерської взаємодії та основних принципах гуманістичної психології. Вони вчать спілкуванню та співробітництву, дозволяють покращити психічне здоров’я дітей, забезпечують їм набуття емоційного досвіду, виробляють уміння та навички конструктивних відносин з іншими людьми, а також позитивно ставитися до себе. Навчання відбувається в атмосфері взаємної довіри, розкутості і відкритості. У процесі інтерактивних ігор, як зазначає О. Проскурняк, діти вчаться налагоджувати зв’язок з однокласниками і дорослим (організатором гри), виробляють навики обговорення та аналізу різних варіантів самостійних і колективних рішень. При цьому у дітей розвивається емпатія та вміння прислухатися до свого внутрішнього «Я». На таких заняттях учні вчаться справлятися з внутрішньо-особистісними проблемами, стресами або страхами; контролювати гнів і знімати агресію прийнятними шляхами, розслаблятися, використовуючи почуття гумору; брати на себе відповідальність за свої вчинки. Науковець зазначає, що для того, щоб ці навики виробилися і стали стійкими, необхідно систематично використовувати в навчально-виховному процесі інтерактивні ігри [42].

К. Фопель зазначає, що організовуючи інтерактивні ігри з дітьми, вчитель може досягнути таких цілей: допомогти дитині відчути єднання з іншими; втілити в них надію; навчити учнів ясно мислити, досліджувати і аналізувати реальність; допомогти розквіту особистості; розвивати відкритість і мужність виражати своє відношення до інших; допомогти дітям справлятися зі своїми страхами і стресом, відкрити для себе мистецтво досягати внутрішньої гармонії і урівноваженості; показати, як можна жити без насилля, навчити співчуттю, повазі; допомогти досягнути балансу між прагненням до особистої свободи і близькими відношеннями; допомогти дітям розвинути в собі сильні сторони характеру, почуття гумору [64].

А. Мартинець розглядає інтерактивне навчання як діалогічне навчання, яке забезпечує взаємодію вчителя та учня. На думку педагога, інтерактивна діяльність розпочинається із забезпечення такої важливої для формування повноцінного внутрішнього «Я» «ситуації успіху», коли кожна дитина може стверджувати: «Я знаю, я можу». Але науковець зазначає, що така заява є тільки початком роботи, бо вчитель одразу ж створює ситуацію «дефіциту знань». За таких умов спілкування учень відчуває, що попереднього багажу знань йому замало. Відповідно виникає «інтелектуальний конфлікт», який виражається словами: «Я цього ще не знаю і мені про це треба довідатися». Через брак інформації учень ставиться в режим пошукової діяльності у системі інтерактивної роботи. А. Мартинець наголошує на великому педагогічному потенціалі інтерактивного навчання. Інтерактив, на її думку, ураховує різновиди виконуваної діяльності, фрагментарний та цілісний результати, дає змогу оцінити навчальну діяльність з фіксуванням індивідуальних можливостей кожного. Створення атмосфери комфортності навчання сприяє розвиткові комунікативних умінь і навичок, формуванню громадянської позиції, допомагає встановленню емоційних контактів, виконує виховну функцію [33].

Оригінальним є дослідження проблеми інтерактивного навчання. М. Кларіним. Науковець наголошує, що навчання ґрунтується на прямій взаємодії учнів з навчальним оточенням. Навчальне оточення або навчальне середовище, виступає як реальність, у якій учасники знаходять для себе частину досвіду, який опановується. Мова йде не просто про врахування емпіричних спостережень, життєвих вражень учнів у якості допоміжного матеріалу, ілюстративного додатку. Досвід учня-учасника є центральним джерелом навчального пізнання. В інтерактивному навчанні учитель виконує роль помічника у роботі, одного з джерел інформації. Змінюється характер взаємодії з учителем: його активність поступається місцем активності учнів. Задача педагога – створити умови для ініціативи школярів. У такому навчанні діти виступають не пасивними «учнями», а повноправними учасниками, їхній досвід важливий не менше, ніж досвід ведучого (вчителя), який не дає готових знань, а спонукає до самостійного пошуку.

Як справедливо зазначає М. Кларін, «джерелом новизни може бути перетворення наявного досвіду. Але ключ, який запускає механізм переробки досвіду, – питання вчителя. Без цих питань досвід учасників продовжує залишатися не переробленим. Поглиблена робота з існуючим досвідом – характерна риса інтерактивного навчання» [25, с. 13]. Як бачимо, мова йде про необхідність активізації рефлексії учнів в організації інтерактивного навчання, а також про прийоми її стимулювання.

З’ясовуючи особливості інтерактивного навчання, науковець розділяє активність учасників на фізичну, соціальну і пізнавальну. Виявом фізичної активності є те, що учасники говорять, пишуть, малюють, слухають, змінюють робоче місце тощо. Соціальна активність учнів проявляється у тому, що вони задають запитання, відповідають на питання, обмінюються думками і т. ін. Пізнавальна ж активність полягає у тому, що школярі вносять доповнення або поправки у виклад учителя, виступають як одне з джерел досвіду, самі знаходять рішення проблеми. Основне правило звучить просто: усі три види активності повинні бути взаємопов’язані і різноманітні. Рухова (фізична) активність – ще не означає взаємодії учасників з навчальним змістом. Ігрові рухові вправи, якщо вони ізольовані від змісту, виступають як «просто розминки». Так само, не пов’язані зі змістом завдання на спілкування (комунікативна, мікро соціальна активність) перетворюються у засіб пожвавлення атмосфери.

Вчений з’ясовує також функції учителя в інтерактивному навчанні, у якому тренер-ведучий займає позицію консультанта-фасилітатора і організатора, а в традиційному навчанні – лектора-експерта і організатора. Організатор в обох випадках виконує одну з двох основних функцій: консультанта (фасилітатора) або лектора-експерта. Слово «фасилітація» походить від латинського кореня, який означає «допомога». Так називають особливу позицію, яку займає ведучий, що відмовився від ролі експерту на користь ролі помічника. Найважливіший результат тренінга – озброєння учасників інструментами для успішної роботи. Результати навчання будуть стійкими тоді, коли учасник знає, як створювати їх самому. Тренер-фасилітатор здатний вказати напрямок і спосіб дії. Його головна задача – спрямовувати процес обміну інформацією, а експерта – самому надавати інформацію, вибудовувати і спрямовувати рішення. Фасилітаторська позиція дає можливість залучити і узагальнити досвід учасників. Але учитель повинен і сам бути широко обізнаний з проблемами, які розглядаються – використовувати ще й експертну позицію, пропонувати моделі, володіти компетентністю, необхідною для їх обговорення. Також фасилітатор обирає методи навчання – використовує власний досвід учасників і використовує методи, основані на роботі з безпосереднім досвідом: аналіз конкретних ситуацій, відео-зворотній зв’язок і т. д. Робота у фасилітаторській позиції можлива, коли ведучий готовий включитися в обговорення практично будь-якого питання, яке може виникнути у даній аудиторії. Для такої готовності, на думку М. Кларіна, потрібна рішучість, впевненість у своїх знаннях і досвіді. Але це не повинно перевести позицію вчителя у звичну позицію експерта, заперечуючи або заглушуючи ідеї учасників. Серед умінь і навичок, якими повинен володіти фасилітатор, науковець наводить такі: розрізняти процес обговорення і його зміст; усвідомлювати відношення сторін-учасників до предмету і ходу обговорення; свідомо розподіляти час обговорення; вибудовувати простір взаємодії; спонукати до висловлювань, слухати не перебиваючи; проявляти відкритість; стимулювати творчі прояви; фіксувати успіхи групи в спільному виробленні результатів, відмічати їх; зберігати неупередженість і відстороненість; допомагати учасникам долати бар’єри у спільній роботі; відслідковувати групову динаміку приймати на себе відповідальність не за зміст, але за процес пошуку; утримуючи деталі, пам’ятати про загальні задачі обговорення і т. ін.

Досліджуючи активізацію пізнавальної діяльності учнів у навчальному процесі, Г. Щукіна зазначає, що в основі позитивного ставлення учнів до школи лежать мотиви спілкування, які реально спонукають їх до навчання. Ці мотиви забезпечують позитивну навчальну атмосферу, яка притягує дитину до школи, а також створюють стан комфортності у колективі друзів, що забезпечує продуктивність навчання [66, с. 51]. Саме внутрішні спонукання особистості, її мотиви характеризують її дії. Від відповідності предметних дій школяра мотивам їх виконання залежить результат пізнавального акта у навчанні [66, с. 53].

В умовах інтерактивного навчання задовольняється потреба дітей у спілкуванні. Л. Столяренко наголошує, що незадоволеність у спілкуванні з однокласниками відбивається на поведінці дитини, впливає на успішність, штовхає на різні, інколи і антисоціальні вчинки. У зв’язку з цим виникає ряд важливих педагогічних проблем, перш за все – проблема ізольованої дитини, учня, якого ніхто не обирає, ніхто не любить. Незадоволеність потреби у спілкуванні призводить до формування цілого ряду негативних рис особистості і особливостей поведінки [57, 317]. Тому інтерактивне навчання у початковій школі необхідно іще і для того, щоб задовольнити потребу кожного учня у спілкуванні, формувати позитивне ставлення дитини до себе і до світу, який її оточує.

Інтерактивне навчання сприяє розвитку вольових якостей особистості молодшого школяра. Учні, залучаючись до таких інтерактивних технологій, в яких кожна дитина відповідає за свою частину роботи і несе відповідальність перед іншими членами групи за правильність її виконання, набувають здатності здійснювати цілеспрямовані дії, інтенсивно працювати, долати при цьому зовнішні та внутрішні труднощі, вчаться підпорядковувати свою діяльність свідомо поставленим цілям. Бо кожен учень, працюючи у групі, має своє завдання. І від того, як він його вирішить, залежить успішність усієї групи. Інтерактивне навчання також значною мірою може сприяти розвитку критичного мислення учнів початкових класів (Г. Сиротенко), формуванню навичок відстоювати свою точку зору та вміти її обґрунтовувати. У процесі навчальної взаємодії формуються почуття відповідальності, симпатії, товариськості, дружби, взаємоповаги, обов’язку, гуманності, впевненості у власних силах. Відчуття значимості своєї роботи, безпосереднє включення у процес розв’язання проблеми сприяє виникненню у школярів почуття радості пізнання, яке стає основою формування пізнавальних інтересів, допитливості. В умовах інтерактивного навчання у дітей розвиваються навички співробітництва, формується позитивне ставлення до себе, самокритика.

Н. Побірченко, розглядаючи питання підготовки майбутнього вчителя до педагогічної діяльності, зазначає, що одними з найбільш ефективних форм навчання студентів є тренінги, моделювальні та практичні заняття з діагностування рівня інтелектуального та морального розвитку учнів, розв’язання завдань та використання вправ, пов’язаних зі шкільним навчально-виховним процесом, виготовлення наочності з демонстрацією її застосування, творчі звіти, конкурси педагогічної майстерності, ділові та рольові ігри тощо. Це сприяє розвитку ініціативи і творчого потенціалу студентів, формуванню установки на творчу професійну діяльність, оперативні професійні уміння, запобігає втомлюваності, створює комфортне середовище для навчання і виховання, забезпечує умови для формування професійно значущих якостей, що виявляються в умінні управляти власним емоційним станом, у режисерських, виконавських, артистичних, художніх здібностях тощо. Таке нетрадиційне навчання, на думку вченої, дає майбутньому педагогові змогу спробувати себе у ролі режисера, вчителя, консультанта, письменника, організатора, учня і т. ін. [39] Програвання великої кількості ролей сприяє тому, що в його арсеналі поповнюються фахові уміння і навички, розумова діяльність набуває системного характеру, формується гнучкість мислення, поглиблюється мотивація професійної спрямованості. Такий підхід дозволяє максимально індивідуалізувати освітній процес, враховувати інтереси, нахили, здібності, мотиви навчання кожного здобувача освіти, організовувати по-справжньому суб’єкт-суб’єктні взаємини викладача з майбутніми вчителями.

В. Кузь зазначає, що впровадження нових педагогічних технологій потребує відповідної підготовки вчителів, зокрема високого рівня креативної підготовки: основні знання про творчість; обізнаність з основними методами творчості та уміння їх застосовувати; теоретичні та практичні знання стосовно розвитку властивостей та здібностей творчої особистості, а також формування її життєвої стратегії. Педагог сам повинен бути творцем, дослідником і експериментатором, який розроблятиме і впроваджуватиме у практику прогресивні технології та власний дидактичний та виховний доробок [28, с. 20]. Тому вважаємо за необхідне, при підготовці студентів до використання інтерактивних педагогічних технологій формувати у студентів творчий підхід до їхнього застосування, а також вчити створювати власні інтерактивні технології.

Тому виникає необхідність цілеспрямованого розвитку педагогічної творчості майбутніх учителів. С. Сисоєва, досліджуючи цю проблему, вказує на те, що творчість учителя включає педагогічну креативність та психолого-педагогічні знання, уміння і навички, і виділяє такі ознаки педагогічної креативності: високий рівень соціальної і моральної свідомості; пошуково-перетворюючий стиль мислення; розвинені інтелектуально-логічні здібності; проблемне бачення; творча фантазія, розвинута уява; специфічні особистісні якості (любов до дітей, цілеспрямованість, самостійність, наполегливість, ентузіазм і т. ін.); специфічні мотиви (необхідність реалізувати своє «Я»; бажання бути визнаним, творчий інтерес тощо) [52, с. 98-99]. Тому підготовка вчителя до творчості в організації інтерактивного навчання потребує рефлексивного підходу.

Отже, для ефективного використання інтерактивних педагогічних технологій, вчитель повинен усвідомлювати важливе значення організації інтеракції учасників освітнього процесу, її визначальну роль у розвитку особистості молодшого школяра; знати види та напрямки взаємодії, зміст окремих інтерактивних технологій, функціональні особливості діяльності педагога в умовах інтерактивно-рефлексивного навчання; володіти комунікативними стратегіями; проявляти творчість, а також уміти діагностувати та підтримувати свій емоційний стан, позитивний настрій, впевненість.

**1.2. Психологічні основи підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій**

Важливими для розуміння теорії інтерактивного навчання є дослідження цього питання у психологічній науці.

Поняття «взаємодія» у психології – це процес безпосереднього або опосередкованого впливу об’єктів (суб’єктів) один на одного, який породжує їхню взаємну обумовленість і зв’язок. Якщо в процесі взаємодії виявляється протиріччя, то воно виступає джерелом саморуху і саморозвитку структур. Взаємодія як матеріальний процес супроводжується передачею матерії, руху та інформації. Вона відносна, здійснюється з кінцевою швидкістю і у визначеному просторі-часі. Але ці обмеження діють лише для безпосередньої взаємодії. Для опосередкованих форм взаємодії просторово-часових обмежень не існує [27, 43-44].

Значення взаємодії між людьми в розвитку та життєдіяльності особистості розглядається представниками інтеракціонізму – напрямку зарубіжної психології, в основі якого лежить теорія соціальної взаємодії, розроблена американським філософом і соціологом Дж. Мідом. Згідно цієї теорії, розвиток особистості здійснюється в процесі спілкування індивіда з членами певної соціальної групи, в ході спільної діяльності. Вагомого значення в цьому аспекті вчений надає дитячим іграм, в яких починає формуватися «соціальний досвід». Ідеї Дж. Міда розвивав американський психолог Р. Сірс, який стверджував, що дії кожного індивіда завжди орієнтовані на іншу людину і залежать від неї. Науковець вважав, що дитячий розвиток – дзеркало практики виховання і якостей вихователя. Представники соціодраматичного підходу в інтеракціонізмі розглядали соціодраму (програвання життєвих ситуацій з прийняттям на себе якоїсь ролі) не тільки як метод психотерапії, а і як особливий засіб педагогічного впливу на особистість [46, с. 373].

Проблема взаємодії розглядається представниками соціальної психології. У цьому аспекті на значну увагу заслуговують погляди Г. Андрєєвої на природу спілкування, яка поряд з комунікативною та перцептивною сторонами спілкування, розглядає й інтерактивну. На думку вченої, інтерактивна сторона спілкування «фіксує не тільки обмін інформацією, але і організацію сумісних дій, що дозволяють партнерам реалізувати якусь спільну для них діяльність» [2, с. 101]. Г. Андрєєва зазначає, що найбільш поширеним є поділ усіх можливих видів взаємодії на два протилежних види, до одного з яких входять такі варіанти взаємодії, які сприяють ефективній організації сумісної діяльності, а до іншого – ті, що розладнують сумісну діяльність, є перепоною для неї. Це такі види як кооперація і конкуренція, але використовуються і інші терміни – порозуміння і конфлікт, асоціація і дисоціація тощо. Кооперативна взаємодія означає координацію одиничних сил учасників – упорядкування, комбінування, об’єднання цих сил. Конкурентна ж взаємодія ґрунтується на вирішенні протиріч між її учасниками. Найбільш яскравою формою конкуренції є конфлікт [2, с. 106].

Підтвердження цієї думки Г. Андрєєва знаходить у роботах німецького соціолога М.Дойча, в яких виділяються два види конфліктів: деструктивні і продуктивні. Деструктивний конфлікт веде до неузгодженості взаємодії, характеризується наростанням напруги, включенням хибних сприймань особистості опонента, категоричним непогодженням з його точкою зору. Компроміс в таких ситуаціях досягається з великими труднощами. Продуктивний же конфлікт сприяє формуванню всебічного розуміння проблеми, бо породжений різницею точок зору на якусь проблему і на способи її вирішення. Розуміючи мотиви партнера, який має іншу думку, учасник конфлікту «прислухається» до неї, починає її розуміти. Визнання законності і іншої аргументації сприяє виникненню рис кооперативної взаємодії всередині конфлікту. Це відкриває можливості для знаходження оптимального рішення проблеми [2, с. 106]. Тому, на нашу думку, інтерактивне навчання як навчання у взаємодії може включати в себе організацію кооперативної взаємодії і продуктивних конфліктів як різновиду конкурентної взаємодії. Але організація деструктивних конфліктів в учнівському колективі здебільшого не може сприяти вирішенню поставлених завдань, тому у більшості випадків є недоречною в освітньому процесі.

Ряд психологів-вчених зазначають, що серед психологічних механізмів, які забезпечують процес взаємодії, важливе місце займає рефлексія. Рефлексія є явищем багатоплановим, специфічне за структурою і умовою формування.

Проблемі розуміння поняття рефлексії присвячене дослідження В. Розіна. У класичній німецькій філософії рефлексія розглядалася як аналіз наукою власних засобів пізнання або особливий вид теоретичної ретроспекції і асоціювалася з гносеологічною проблематикою обґрунтування істинності знань. У сучасній філософії уявлення про рефлексію отримали подальшого розвитку. Окрім традиційної, ретроспективної функції рефлексії – критичного аналізу, логічного обґрунтування, узагальненої систематизації накопиченого наукою знання – реалізується її конструктивна, творча функція – позитивної розробки цінностей, цілей, програм і засобів власне наукової діяльності, у якій і здобуваються ці знання. Кордони застосування категорії рефлексії суттєво розширилися: вона активно використовується не лише на філософському рівні, але й на загальнонауковому рівні, виступаючи в якості або методологічного засобу міждисциплінарних розробок і некласичних напрямків сучасної науки (теорія рефлексивних ігор), або пояснювального принципу для ряду суспільних і гуманітарних дисциплін (мистецтвознавства, соціології, лінгвістики, логіки).

У філософії Нового часу поняття рефлексії було покликане пояснити цілісність і розвиток людини як особистості. З одного боку, особистість постійно набуває нові знання, уявлення, здібності, з іншої – всі ці новоутворення міцно заковані у круг «я», належать універсаму особистості і, як наслідок, повинні випливати з уже існуючого у «я», тобто із старого. Розв’язок цього протиріччя і відбувається в рамках рефлексивного мислення [45, с. 227].

С. Степановим і І. Семеновим виявлено такі філософські визначення рефлексії:

* здатність розуму звертати свій «погляд» на себе;
* мислення про мислення;
* аналіз знання з метою отримання нового знання або перетворення знання неявного в явне;
* самоспостереження за станом розуму і душі;
* вихід з захопленості життєдіяльністю;
* акт дослідження, який спрямовує людина на себе

і т. ін. [55].

Поняття рефлексії трактується також і у роботах Ж. Піаже, які присвячені вивченню розвитку рефлексивного мислення у дитини, зокрема її здібності до рефлексивної абстракції. Науковець визначає рефлексивне мислення як процес, який здійснюється на основі знань суб’єктом логічних законів зв’язку об’єкта з спрямованою на нього дією і на основі усвідомлення необхідності такого зв’язку [55].

Експериментальні дослідження, присвячені вивченню рефлексії у радянській психології, були підготовлені дослідженням даного поняття П. Блонським, Л. Виготським, С. Рубінштейном І. Сеченовим, і іншими спочатку на теоретичному рівні психологічного знання в якості одного з пояснювальних принципів організації і розвитку психіки людини, і перш за все її найвищої форми – самосвідомості. І зараз поняття «рефлексії» залучається у якості пояснювального принципу для розкриття психологічного змісту різних феноменів і фактів, які отримують в експериментальних дослідженнях конкретних предметів психологічного вивчення: мислення, пам’яті, свідомості, особистості, спілкування і т. ін. [55].

Окрім того в ряді експериментальних досліджень рефлексія виступає не тільки як суттєвий компонент якого-небудь іншого предмету, але і як предмет спеціального психологічного вивчення. З точки зору соціальної психології, у рефлексії дані як мінімум шість чоловік: індивід, який він є насправді; індивід, яким він сам бачить себе; індивід, який він бачиться іншому; і ті ж три позиції з боку іншого. Рефлексія – не просто знання або розуміння іншого, але і знання того, як інший розуміє індивіда, який рефлексує. Це своєрідний подвоєний процес дзеркального відображення індивідами один одного, взаємо відображення, змістом якого є суб’єктивне відтворення внутрішнього світу партнера по взаємодії. Причому у цьому внутрішньому світі , в свою чергу відображається внутрішній світ першого дослідника. Для більш глибокого розуміння рефлексії необхідно розглядати її на моделі реальних груп і колективів, об’єднаних єдиною спільною діяльністю [43, с. 320].

В залежності від тієї області, в якій проводиться психологічне дослідження, виділяється та чи інша «грань» рефлексії, акцентується той чи інший її аспект. Здійснений С. Степановим і І. Семеновим аналіз робіт, присвячених дослідженню рефлексії, показав, що вона досліджується в чотирьох основних аспектах: кооперативному, комунікативному, особистісному і інтелектуальному [55]. При цьому перші два аспекти виділяються в дослідженнях колективних форм діяльності, а інші два – в індивідуальних формах прояву мислення і свідомості. Це дає можливість, з одного боку, розрізняти колективну і індивідуальну форми здійснення рефлексії, а з іншого – вказати галузі психології і суміжних з нею наук, в яких переважно вивчається той чи інший аспект рефлексії.

Вчені конкретизують проведене розрізнення чотирьох типів рефлексії, розглядаючи їх у педагогічній практиці. Так, наприклад, для удосконалення процесу навчання і розумового виховання необхідним є урахування специфіки цих типів рефлексії в різноманітних ситуаціях розвитку творчого мислення, пов’язаних з використанням задач на логічне мислення або на кмітливість. Так, якщо учень індивідуально розв’язує задачу, то для здійснення успішного розумового процесу може бути достатньо інтелектуальної рефлексії. Коли ж задача вирішується у присутності референтної особи (учителя, або більш успішного учня), але без реального спілкування і взаємодії з ним у вигляді допомоги у пошуку рішення, то у розумовий процес окрім інтелектуальної рефлексії залучається ще і особистісна рефлексія. Якщо пошук рішення здійснюється в процесі безпосереднього спілкування з іншими учнями, то включається також і комунікативна рефлексія. Коли цей процес організується учителем (у ситуаціях проблемного або ігрового навчання), то окрім інтелектуального, особистісного, комунікативного типів рефлексії здійснюється і кооперативна рефлексія.

Виділення типів рефлексії в цих ситуаціях, на думку І. Семенова, С. Степанова, дозволяє визначити рівні складності педагогічної діяльності в залежності від тих рефлексивних процесів, які здійснюються учнями. Науковці зазначають, що у першому випадку діяльність педагога характеризується мінімальним рівнем складності, оскільки йому приходиться враховувати специфіку лише одного типу рефлексивних процесів, а в останньому, навпаки, – максимальним. Таким чином, з метою розвитку в учнів творчого мислення і культури розумової праці, вчені вважають за необхідне розробляти психолого-педагогічні засоби як для спрямованої активізації якого-небудь одного з зазначених типів рефлексії, так і для культивування усіх їх одночасно з метою оптимізації їхньої взаємодії.

Досліджуючи формування типів рефлексії у вирішенні творчих задач, вчені зазначають, що для суттєвого підвищення ефективності розумової діяльності по вирішенню творчих задач, необхідно формування не тільки інтелектуальної рефлексії, а також ще і особистісної. Інтелектуальна рефлексія при цьому забезпечує розв’язання проблемності, а особистісна – зняття конфліктності. Проблемність при цьому виражає наявність лише об’єктивного протиріччя в предметному змісті задачі, а конфліктність – наявність суб’єктивного протиріччя, пов’язаного з трудністю особистісного характеру [54].

Вчені встановили, що рефлексія відіграє провідну, системоутворюючу роль в організації мислення і виникненні інсайту, визначили її типологію через диференціацію таких видів рефлексії, як інтелектуальна, особистісна, культуральна. Розроблені в їхній науковій школі рефлексивної психології і педагогіки технології використання кожного з цих видів в якості засобів культивування індивідуального, діалогічного, полілогічного мислення, забезпечують розвиток творчого потенціалу особистості в умовах як індивідуального самовдосконалення, так і тренінгової ігрорефлексії [50, с. 23-24]. Ці технології, які розвивають мислення і особистість учнів і викладачів, забезпечують гуманізацію освіти на основі принципів і методів рефлексивної психології і педагогіки.

Досліджуючи на практиці питання засвоєння знань, В. Богін зазначає, що справжні знання можуть бути сформовані тільки самим учнем і тільки з того матеріалу, який вже є в його свідомості. Тому необхідно навчити учня рефлектувати, тобто, як образно говорить вчений, «ходити» в «комору» свого досвіду, знаходити там потрібні знання і пов’язувати їх між собою. «Якщо у школяра не буде рефлексії – звернення до свого досвіду, знань отримати він не зможе ніколи: їх просто ні з чого буде сформувати!» [8, с. 127]. Процес пізнання завжди починається з фіксації того, що є щось непізнане. Учень усвідомлює своє незнання, за допомогою запитань учителя знаходить в своєму досвіді ті уявлення, які допоможуть самому (хоч і за допомогою вчителя) сформувати нові дійсні знання. В. Богін вказує на те, що у школярів різний досвід. Це стає основою розбіжностей, суперечок, дискусій, в яких народжується особиста зацікавленість, потреба відстоювати і обґрунтовувати свою позицію. Без цього, на думку педагога, немислимий нормальний процес навчання і виховання [8]. Як ми бачимо, педагог також розглядає рефлексію як основу організації навчальної взаємодії – дискусій, обговорень.

Н. Гарач для розвитку рефлексії школярів пропонує рекомендації педагогам, практичне застосування яких сприяє ефективності педагогічної взаємодії і освітнього процесу в цілому. Так, для формування логічної рефлексії пропонуються такі завдання, як: оцінювання учнем своєї роботи (не тільки кінцевого результату, а й ходу виконання завдання), наступне оцінювання її вчителем; використання вчителем запитань проблемного змісту, аргументації кожного кроку розв’язання завдання; здійснення аналізу навчального завдання вчителем і учнями, попереднє обговорення різних способів його виконання; застосування діалогічного спілкування в системах «учень – учитель», «учень – учень», «ділове» спілкування учителя з учнем. [14, с. 42-43].

Рефлексія, як зазначає Л. Столяренко, є одним з найбільш важливих психологічних новоутворень у молодшому шкільному віці. Учні початкових класів поступово вчаться обґрунтовувати і оцінювати правильність своїх рішень, дивитися на себе немов би очима іншої людини – з боку – і оцінювати свою діяльність. Вміння людини усвідомлювати те, що вона робить і аргументовувати, обґрунтовувати свою діяльність і є, на думку науковця, рефлексією [57, 147]. А її рівень (ступінь усвідомлення дитиною своїх дій, самого себе, свого «Я») є

Важливим для розуміння закономірностей інтеракції в навчально-виховному процесі є аналіз деяких поглядів видатного психолога Л. Виготського, який вважав, що дещо нове дитина зможе самостійно зробити після того, як вона робила це у співробітництві з іншими. Нова психічна функція з’являється у дитини в якості своєрідного «індивідуального продовження» її виконання у колективній діяльності, організація якої є навчання. Це положення вченого вказує на необхідність організації інтеракції між учасниками навчально-виховного процесу.

Думки вченого пояснюють також функціональні особливості діяльності вчителя при організації інтерактивного навчання. Л. Виготський наголошує, що в основу виховного процесу повинна бути покладена діяльність учня, і все мистецтво вихователя повинно зводитися тільки до того, щоб спрямовувати і регулювати цю діяльність. Вчитель, на думку науковця, з психологічної точки зору є організатором соціального середовища, яке виховує, регулятором і контролером його взаємодії з вихованцем. Науковець наголошує, що учитель є безсильним у безпосередньому впливі на учня, але всесильний при опосередкованому впливі на нього через соціальне середовище. Соціальне середовище, на думку вченого, є істинним важелем виховного процесу, і вся роль учителя зводиться до управління цим важелем. Педагог може виступати як організатор і управитель соціального виховного середовища, і як частина цього середовища. Таким чином, науковець виводить таку формулу виховного процесу: «виховання здійснюється через власний досвід учня, який цілковито визначається середовищем, і роль учителя при цьому зводиться до організації і регулювання цього середовища» [12, с. 85]. Як бачимо, ця формула, вказуючи на організаційну і регулятивну функції вчителя, підтверджує необхідність стимулювання рефлексії учнів для осмислення власного досвіду та себе як частини соціуму, а також потребу в організації інтеракції задля створення дійсно навчального середовища і регулювання ним.

Психолог не вживає поняття «рефлексія», але описує деякі механізми цього процесу. Мислення вчений розглядає як участь усього попереднього досвіду у розв’язанні певної задачі і особливість цієї форми поведінки зводиться до того, що вона вносить творчий елемент у поведінку, створюючи різноманітні комбінації елементів у попередньому досвіді, яким по суті є мислення [12, с. 208]. Вчений наголошує на необхідності стимулювання дитячого інтересу у навчально-виховному процесі. Для вироблення інтересу вчений формулює таке правило: для того, щоб предмет зацікавив дитину, він повинен бути пов’язаний з тим, що її цікавить, з чимось уже знайомим, і разом з тим він повинен завжди містити в собі деякі нові форми діяльності, інакше він залишиться без результативним. Тому, для того, щоб поставити цей предмет або явище в особисте відношення до учня, потрібно зробити його вивчення особистою справою дитини, – тільки тоді можна бути впевненим в успіху. Тобто потрібно рухатися через дитячий інтерес до нового дитячого інтересу. Як бачимо, мова йде про систематичне стимулювання інтелектуальної рефлексії учнів. Науковець висунув і обґрунтував вимогу, щоб кожне знання, яке знову повідомляється, приєднувалося до вже відомого і пояснювало учневі щось нове. Л. Виготський зазначає, що тільки нове про старе може зацікавити нас. Одним із висновків науковця про стимулювання інтересу до учіння є такий: необхідно побудувати всю шкільну систему в безпосередній близькості до життя, вчити дітей тому, що їх цікавить, починаючи з того, що їм знайоме і природно збуджує їхній інтерес [12, с. 120-122]. Іншими словами, необхідно зробити навчальний матеріал особистісно значущим для кожного учня, створивши умови для активізації рефлексії дітей.

Більшість інтерактивних технологій навчання у деякій мірі містять елемент гри. Бо у грі зусилля дитини завжди обмежується і регулюється численністю зусиль інших граючих; у всяку задачу-гру входить як обов’язкова її умова вміння координувати свою поведінку з поведінкою інших, вступати в активні взаємини з іншими, нападати і захищатися, шкодити і допомагати, розраховувати наперед результат свого ходу в загальній сукупності усіх граючих. На думку Л. Виготського, гра є живий, соціальний, колективний досвід дитини, і в цьому відношенні вона є незамінним засобом виховання соціальних навиків і вмінь [12, с. 125]. Вчений зазначає, що ставлячи дитину в нові ситуації, підкоряючи її новим умовам, гра заставляє дитину нескінченно урізноманітнити соціальну координацію рухів і вчить такій гнучкості, еластичності і творчим умінням, як жодна інша область виховання. Сучасна людина стає частиною самих різних соціальних утворень, і тому вся різноманітність її соціальних відносин не може бути вичерпана якими-небудь раніше готовими навиками і уміннями. Тому перед вихованням стоїть мета вироблення не визначеної кількості вмінь, а творчих здібностей до швидкого і вмілого соціального орієнтування. Вчений вважає, що гра, підкоряючи усю поведінку дитини відомим умовним правилам, перша вчить розумній і свідомій поведінці, є першою школою думки для дитини [12, с. 127]. Підсумовуючи сказане, бачимо надзвичайно великий потенціал інтерактивного навчання щодо розвитку, виховання і навчання школярів.

Психологом доведена важливість спілкування у формуванні узагальнення як особливого способу відображення дійсності у свідомості людини. Вчений зазначав, що «спілкування необхідно передбачає узагальнення і розвиток словесного значення, тобто узагальнення стає можливим при розвитку спілкування» [12, с. 16-17]. Сказане дає підстави стверджувати, що використання інтерактивних педагогічних технологій сприятиме підвищенню ефективності навчання школярів і дозволяє припускати, що організація навчальної взаємодії буде особливо доцільною на етапі узагальнення учнями нових знань.

Інтерактивні педагогічні технології є могутнім засобом виховання та розвитку особистості молодшого школяра. На думку Л. Виготського, правильно організоване навчання як найбільш систематизована форма спілкування веде за собою розвиток, орієнтується на нові можливості дитини, забігає наперед розвитку. Бо всі складні форми психічного життя дитини формуються в процесі спілкування. Будь-яка вища психічна функція в розвитку дитини з’являється спочатку як діяльність колективна, соціальна, а вже потім – як діяльність індивідуальна, як внутрішній спосіб мислення дитини [12].

Отже, вивчення філософських, психологічних і педагогічних джерел щодо концептуальних підходів до організації інтерактивного навчання дало змогу визначити «інтерактивні педагогічні технології» як педагогічні технології, що передбачають стимулювання позитивної рефлексії в умовах активної взаємодії учасників освітнього процесу та спрямовані на активізацію навчально-пізнавальної діяльності, виховання та особистісний розвиток кожного учня. Визначальне значення рефлексії в інтерактивному навчанні доведено вченими-психологами, які наголошують, що явища рефлексії та інтеракції є взаємозалежними і взаємостимулюючими.

У роботі, на основі аналізу праць науковців визначено психологічні основи підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій. Особливе значення мають такі положення: педагогічна взаємодія – це інтерактивний простір, який є дидактичним за змістом і особистісним за формою; серед усіх можливих видів соціальної активності, інтеракція сприяє ефективній організації спільної діяльності, що ґрунтується на кооперації та продуктивній конфліктності; активізація в освітньому процесі інтелектуальної, особистісної, комунікативної і кооперативної рефлексії сприяє формуванню готовності майбутнього вчителя до застосування інтерактивних педагогічних технологій; ефективну підготовку майбутнього вчителя до застосування інтерактивних педагогічних технологій забезпечує використання ігрових і симулятивних видів навчання.

**РОЗДІЛ 2**

**педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій**

**2.1. Особливості використання вчителем початкових класів інтерактивних педагогічних технологій**

Для визначення педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій виникла необхідність виявлення стану застосування інтерактивних педагогічних технологій у початковій школі. У констатувальному експерименті брало участь 26 студентів закладу фахової передвищої освіти спеціальності «Початкова освіта», 5 учителів початкових класів м. Запоріжжя, 31 учень початкових класів гімназії №31 м. Запоріжжя.

Констатувальний експеримент складався з 3 етапів:

І етап – виявлення стану використання інтерактивних педагогічних технологій в освітньому процесі початкової школи;

ІІ етап – з’ясування особливостей використання вчителем початкових класів інтерактивних педагогічних технологій.

ІІІ етап – визначення критеріїв та показників готовності майбутніх учителів початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій.

На *першому* етапі констатувального експерименту вирішувалися такі завдання:

1. визначити, чи розуміють майбутні та практикуючі вчителі початкових класів зміст та особливості інтерактивного навчання;
2. з’ясувати, чи усвідомлюють вони важливість та необхідність використання інтерактивних педагогічних технологій в освітньому процесі;
3. виявити, чи вміють студенти педагогічних спеціальностей і учителі початкових класів на практиці використовувати інтерактивні педагогічні технології.

Аналіз стану використання інтерактивних педагогічних технологій продемонстрував недостатнє їх впровадження у практику початкової школи: не усвідомлення більшістю педагогами необхідності організації інтерактивного навчання, відсутність у школярів навичок інтеракції у процесі навчання, недостатню педагогічну підготовку вчителів щодо використання зазначених технологій. У зв’язку з цим, на *другому етапі* констатувального експерименту виникла необхідність здійснити впровадження інтерактивних педагогічних технологій в освітній процес і виявити особливості використання вчителем початкових класів таких технологій.

На *третьому етапі* експерименту здійснювалася розробка критеріїв, показників та рівнів готовності майбутніх педагогів до використання інтерактивних педагогічних технологій у початковій школі.

З метою реалізації наведених вище завдань першого етапу констатувального експерименту проводилось анкетування учителів початкових класів та здобувачів освіти ВСП «Економіко-правничий фаховий коледж ЗНУ» спеціальності 013 Початкова освіта. Анкетування проводилося в електронній формі за розробленими анкетами (Додаток А). Всього було одержано 26 комплектів заповнених анкет.

Аналіз результатів анкетування показав, що голоси з приводу усвідомлення важливості організації активної навчальної взаємодії та розуміння змісту інтерактивних педагогічних технологій умовно поділилися на три групи. Учасники першої групи (7 осіб – 25,82 %) відповіли, що вони усвідомлюють педагогічну цінність організації педагогічної взаємодії на уроках, її значення для розвитку особистості учня, визнають можливість залучення до педагогічної інтеракції усіх дітей без винятку, але їм важко уявити процес реалізації даного підходу у повсякденній педагогічній практиці. До того ж мало хто розумів суть поняття інтеракції, рефлексії. Респонденти цієї групи вказували на бажання розширити свої знання з використання інтерактивних педагогічних технологій та на необхідність оволодіння цими технологіями.

Друга група опитаних (8 осіб – 30,74 %) відводила організації педагогічної інтеракції другорядну роль в освітньому процесі, висловивши думки про неможливість і непотрібність залучення до педагогічної взаємодії всіх дітей без винятку. Учасники цієї групи надавали перевагу традиційним методам та прийомам навчання. На їхню думку, залучати дітей до активної взаємодії можна лише у позаурочній виховній роботі. Хоча дехто все ж проявив бажання оволодіти інформацією щодо суті і особливостей використання інтерактивних педагогічних технологій.

Третя група опитуваних (11 осіб – 43,44 %) зайняла нейтральну позицію, не висловлюючи категоричних суджень. Респонденти цієї групи у принципі не мали нічого проти організації активної взаємодії між суб’єктами освітнього процесу, але мало розуміли її значення. Більшість з них зацікавилися інформацією щодо суті і особливостей використання інтерактивних педагогічних технологій.

За допомогою моделювання педагогічних ситуацій було виявлено, як уміє майбутній педагог використовувати інтерактивні педагогічні технології в освітньому процесі. Респондентам запропонували декілька варіантів можливого вирішення тієї чи іншої ситуації. Лише деякі з опитуваних виявляли спробу залучити усіх дітей до педагогічної взаємодії, зробити навчальний матеріал цікавим і значущим для сприймання молодшими школярами, створювати позитивне комунікативне поле, демонстрували вміння визнавати та поважати думку дитини. Переважна більшість студентів та вчителів при вирішенні педагогічних ситуацій, не вказували на потребу залучити дітей до інтеракції, у практичній діяльності демонстрували низький рівень толерантності та здатності розуміти внутрішній світ дитини, визнавати її право на власну думку, якщо вона далека від стандартної, очікуваної.

Отже, результати *першого* етапу констатувального експерименту дали можливість зробити наступні висновки щодо стану використання інтерактивних технологій в освітньому процесі початкової школи:

1. опитуваним бракує спеціальних теоретичних та методичних знань щодо використання інтерактивних педагогічних технологій;
2. більша частина студентів не усвідомлює необхідність організації інтерактивного навчання молодших школярів;
3. переважна більшість опитаних вчителів та здобувачів освіти не володіють практичними вміннями застосовувати інтерактивні педагогічні технології.

На *другому* етапі здійснювалася розробка інтерактивних занять для молодших школярів і впровадження інтерактивних педагогічних технологій в освітній процес початкової школи. Це дало змогу визначити особливості використання вчителем початкових класів інтерактивних педагогічних технологій при роботі з молодшими школярами, що стало практичною основою для визначення критеріїв готовності майбутніх учителів початкових класів до зазначеної діяльності.

Теоретичним підґрунтям розробки методики інтерактивного навчання в початковій школі стали погляди видатних психологів Л. Виготського, В. Давидова, Д. Ельконіна, А. Запорожця, А. Леонтьєва, А. Петровського, а також положення з праць видатних педагогів, які наголошували на різних підходах до розвитку особистості: В. Верховинець – шляхом застосування мистецьких ігор; В. Сухомлинський – виховання казкою і словом; Ш. Амонашвілі – створення позитивно забарвленого емоційного педагогічного спілкування; О. Рівін – навчання в парах змінного складу; С. Русова – використання українського фольклору та авторських творів, ігор-драматизацій, К. Фопель – використання інтерактивних ігор. Характерною особливістю цих концептуальних підходів було забезпечення активізації взаємодії учасників навчально-виховного процесу, безпосередня участь кожного без виключення у розв’язуванні навчальних завдань через стимулювання рефлексії, забезпечення позитивного пізнавального середовища, доброзичливого, відкритого спілкування учнів один з одним і з учителем, що й становить сучасний зміст поняття «інтерактивного навчання». В ході розробки методики було також враховано концепції сучасних науковців з проблем початкової освіти (Н. Бібік, М. Вашуленка, О. Дубасенюк, Л. Онищук, О. Савченко).

Спостереження за діяльністю молодших школярів під час уроків, на яких використовувалися найбільш поширені інтерактивні технології, призначені більше для основної та старшої школи, показали низький рівень сформованості інтерактивно-рефлексивних умінь учнів, а також навичок соціальної взаємодії. Це виявлялося у відсутності у дітей умінь швидко і легко включатися в інтерактивно-рефлексивну діяльність, дотримуватися демократичного стилю у спілкуванні з однолітками та вчителем, постійно проявляти толерантність, не боятися висловлювати власну відмінну від інших точку зору, дотримуватися основних правил спілкування, переконливо висловлювати власні думки, бачити в собі позитиви і негативи, з легкістю розповідати про себе, виділяти позитивне у висловлюваннях інших, дискутувати, співставляти свою думку з думками інших, давати оцінку не людині, а сказаному тощо. Учні початкових класів не вміли працювати у парах, у групах більше двох без розподілу функцій між учасниками групи, залучатися до кооперативної роботи у групах з розподілом функцій, засвоювати інформацію через навчання інших. Тому в подальшій роботі методика інтерактивного навчання молодших школярів спрямовувалася на опанування ними різних форм і методів навчальної взаємодії та навичок соціальної взаємодії, що вимагало від учителя певних педагогічних умінь.

Враховуючи вікові особливості молодших школярів, нами була виявлена позитивні моменти поєднання пізнавальної та фізичної активності учнів на інтерактивних заняттях у початковій школі. Реалізації такого підходу сприяло застосування драматизацій, використання яких на інтерактивних заняттях дозволяло забезпечити високу рухову активність школярів. Торкаючись проблеми фізичного виховання, В.М.Верховинець писав, що «дітям потрібна гімнастика, але така, яка не розстроювала б їх нервів, а заспокоювала, приносила все нові враження і непомітно, без відома дітей, розвивала б у них не тільки силу фізичну, але єднала б в собі і виховання тіла й розуму» [10; с. 6]. Саме в ролі такої гімнастики може виступати драматична діяльність. Особливо рухливо відбувається робота над піснями у процесі якої організовується гра-драматизація. В іграх-драматизаціях пісня, діалог, рухи органічно взаємопов’язані між собою. Крім того, ігри розвивають і загартовують дітей фізично, ознайомлюють їх з тими чи іншими трудовими процесами, вчать спостережливості, кмітливості. Під час драматизації спілкування дитини з іншими є одночасно і самоствердженням особистості, і своєрідним визнанням її іншими членами колективу. У таких іграх зміцнюється дисципліна, досягається взаєморозуміння між учасниками колективних дій, у дітей формується жвавість і безпосередність. Це зміцнює фізичне здоров’я вихованців.

У ході педагогічної практики, нами було з’ясовано, що за своєю сутністю драматизація специфічна тим, що в ній акумулюються співзвучні виконавцям думки, джерелом яких є реальні життєві ситуації, що визначають зміст драматизації. Уміння, набуті в ході драми, допомагають уникнути багатьох конфліктів, гармонізують виховний процес. Залучення учнів до драматизації стає справжнім чудодійним засобом, що дозволяє дітям перевтілюватися, уявляти себе в ролі позитивних чи негативних персонажів, глибоко переживати події, які драматизуються, набувати на рівні підсвідомості важливий для себе життєвий досвід, формувати свої морально-етичні переконання. А використання музики в ході драматизації підвищує психотерапевтичний вплив драми на особистість школяра, забезпечує рухову активність дітей.

Перед початком драматизації вчитель повинен усвідомити проблему, яка виникла у колективі. Потім відповідно до неї підібрати відповідний текст, невеликий за розміром і легкий для запам’ятовування (казка, оповідання, пісня, вірш чи інше) або самостійно створити ситуацію, яку слід розіграти. Після цього намічається конкретний сценарій дійства і розподіляються ролі. Наступним етапом є безпосередньо драматизація, в процесі якої вчитель може коригувати діяльність дітей в залежності від мети драми. Потім відбувається обговорення, де діти висловлюються, що вони відчували, поведінка якого з персонажів є найбільш прийнятною, як вдалося проілюструвати ті чи інші риси характеру головних героїв, які вчинки учні хочуть наслідувати, а які – ні.

Інтерактивні заняття продемонстрували, що драматизація є засобом стабілізації психічного здоров’я школярів. У казковій реальності школярі переживають такі почуття, емоції і стани, які інакше не можна було б відчути. У дітей виховується почуття прекрасного і гуманного, вони здійснюють пізнавальні відкриття, навчаються і набувають необхідного соціального досвіду. Так, виконуючи роль негативних персонажів, дитина відчуває, яке зло вона може скоїти, як від цього можуть страждають істоти, що її оточують. Діти, які виконують ролі позитивних персонажів, усвідомлюють, що утвердження добра на землі – головне завдання кожної людини. Так, драматизація стає способом осмислення, обдумування і пояснення явищ дійсності, природи, суспільних відносин, моральних вчинків й поведінки людей. Систематичне застосування цього методу показало, що така діяльність дає можливість змінювати негативні риси характеру і способи поведінки дітей, які сприяють виникненню і підтримці емоційної напруги. Так нами спостерігалося часткове усунення таких негативних явищ як дратливість, заздрісність, пихатість, сором’язливість, невміння знаходити злагоду з людьми, некритичне ставлення до себе, мстивість. Залучення дітей до драми давало змогу знижувати негативну емоційну напругу, усувати комунікативні конфлікти в класному колективі, встановлювати взаєморозуміння, розкривати здібності дітей, і тим самим зміцнювати їхнє психічне здоров’я.

Практика показала, що ефективність використання в освітньому процесі драматизації сприяє вирішенню багатьох проблем співіснування школярів, комплексно впливаючи на особистість дитини, підвищуючи її самооцінку, знижуючи агресивність, активізуючи, регулюючи емоційний стан.Вміле використання вчителями драматизації в школі сприяє стабілізації психічного і фізичного стану вихованців.

Спостереження за психоемоційним комунікативним полем на інтерактивно-рефлексивних заняттях з молодшими школярами дозволив зробити висновок про необхідність створення на уроці казкової навчально-пізнавальної реальності для досягнення позитивного характеру навчального середовища. Заняття також продемонстрували позитивний вплив казкових сюжетів на навчання, виховання і розвиток молодших школярів. Висновок щодо доцільності використання в інтерактивному навчанні казкових сюжетів, забезпечення позитивних емоційних переживань був підкріплений результатами аналізу психолого-педагогічної літератури з цієї проблеми.

У молодшому шкільному віці вагомим засобом впливу на особистість дитини виступає казка, яка є більш інформативною, доступною, ніж звичайна мова.

Велике значення використання казки у навчанні і вихованні дітей підкреслював В. Сухомлинський. Щасливими вважав педагог ті хвилини духовного спілкування з дітьми, коли під дією думки, втіленої в художньому слові, дитячі очі стають пильнішими, допитливішими, коли все довкола для маленької людини стає надзвичайним, казковим, коли її охоплює стан одухотвореності [58, с. 126-127]. Розмірковуючи про виховний потенціал художнього слова, науковець зазначав: «Не позбавляйте дитину щастя бачити світ, відбитий у чарівному дзеркалі казки..., казка для малих дітей не просто розповідь про фантастичні події; це цілий світ, в якому дитина живе, бореться...» [59, с. 517].

На думку В. Сухомлинського, шлях до серця дитини лежить саме через казку, фантазію. Він закликає не позбавляти дитину щастя бачити світ, відбитий у чарівному дзеркалі казки, яка, на думку В. Сухомлинського, є «колискою думки». «Якщо біла хмаринка буде для дитини тільки скупченням сірих крапель вологи, – пише видатний педагог, – світ дитини зблякне, дитяча думка буде кволою. Збіднюючи світ дитинства, ми закриваємо очі дитини на людину, утруднюємо її входження в суспільство, колектив» [59, 517]. Тим самим педагог вбачає значення казки ще й у тому, що вона допомагає дитині навчитися жити серед людей, відчути себе та інших частиною суспільства. В. Сухомлинський своєю педагогічною діяльністю довів, що через казку, фантазію, гру, дитячу творчість можна так вводити дітей у навколишній світ, щоб вони кожного дня відкривали в ньому щось нове, щоб кожний крок був «мандрівкою до джерела мислення й мови – до чудової краси природи, щоб кожний вихованець зростав мудрим мислителем і дослідником, щоб кожний крок пізнання облагороджував серце й гартував волю» [58, с. 42].

Практика показала, що ефективність використання на інтерактивних заняттях драматизацій, результативність створення казкової навчально-пізнавальної реальності, стимулювання рефлексії учнів залежить від умінь педагога цілеспрямовано забезпечувати емоційні контакти і позитивні переживання у процесі взаємодії. Саме такий підхід дозволяє забезпечити позитивне навчальне середовище на занятті.

Перевірка виявлених особливостей використання вчителем початкових класів інтерактивних педагогічних технологій здійснювалася шляхом реалізації авторського підходу в освітньому процесі гімназії №31 м. Запоріжжя. У цьому закладі освіти систематично використовувалися інтерактивні педагогічні технології на основних уроках в початковій школі.

Так, наприклад, заняття під назвою «Хто я?» мало на меті формувати вміння поважати, любити і приймати себе таким, як ти є. На цьому ж уроці діти починали вчитися працювати в парах. Наведемо зміст цього заняття, акцентуючи увагу на виявлених особливостях організації інтеракції. У ході заняття дітям пропонувалося прослухати «останні лісові новини» та обговорити їх у телевізійній студії. Тим самим відбувалося входження учнів у казкову реальність. Вчитель прочитав казку В. Сухомлинського «Як Їжачиха приголубила своїх дітей» і організував бесіду на тему «Чого вчить казка». Діти висловили такі думки: «Всі мами люблять своїх дітей», «Якою б не була зовнішність дитини, для мами її діти найкращі»... Після цього проводилася інтерактивна гра «Мікрофон». Діти, сидячи в колі, передають один одному іграшковий мікрофон і відповідали на питання, яке ставив учитель, що виступав в ролі ведучого. Враховуючи індивідуальні мислительні здібності учнів, вчитель розміщував дітей так, щоб мікрофон потрапляв спочатку до рук більш здібних дітей, а потім – до тих, мислення яких менш розвинуте, даючи таким чином останнім більше часу на розмірковування. Умовно виконуючи ролі учасників телешоу, учні з легкістю залучилися до інтеракції, а рефлексивний характер питань педагога дозволив зацікавити їх та активізувати навчально-пізнавальну діяльність.

Після цього відбувалася драматизація «Розмова зайця з їжачатами», де вчитель виконував роль зайця, а діти – їжачат. Спочатку розігрувалася ситуація, коли в їжачат повністю відсутня самоповага і вони ображено плачуть. А потім – ситуація, коли малі впевнені у собі і пояснюють зайцеві, що він не правий. Причому при підготовці до другої драматизації діти поділялися на пари і протягом 2-3 хвилин, тихенько радячись один з одним, кожна пара створювала свій варіант відповіді на грубість зайця. Таким чином роль зайця виконував вчитель, а роль їжачат – певна група учнів. Сказати про себе гарне слово повинен був кожен «їжачок».

Залучаючись до роботи над казкою, діти не тільки вчилися формулювати та висловлювати власну думку, а також вчилися розуміти і відчувати внутрішній світ іншого, чинити опір злу, долати труднощі, виробляли звичку бути енергійними та рішучими людьми.

Продовжуючи заняття, з метою активізації саморефлексії школярів, вчитель немов переносив казкові події в реальне життя: «А кому в житті говорили неприємні слова стосовно його зовнішності? (Більшість дітей піднімало руки). А в кого вистачило самоповаги не засмучуватися через це? (Піднятих рук ставало менше). Чи потрібно поважати себе і бачити в собі прекрасне? (Так). Тому зараз ми спробуємо побачити в собі якомога більше позитивних якостей».

Вчитель проводив інтерактивну гру К.Фопеля «Я люблю себе» [64, 114], після чого ставилося завдання написати на аркуші паперу прикметники, якими учень може охарактеризувати свої позитивні якості. При цьому наголошувалося, що це повинні бути слова, які характеризують не тільки зовнішній вигляд, а і риси характеру. Після виконання письмового завдання, педагог презентував роботи учнів.

На наступному ж етапі заняття вчитель запрошував дітей відвідати «карусель спілкування» у мудрої і лагідної Їжачихи, коли кожна дитина, що стоїть у зовнішньому колі повинна зіграти роль їжачихи і повідомити своєму співрозмовнику, які вона бачить у ньому позитивні риси. Школярі, залучаючись до такого спілкування, рефлексують уявлення про внутрішній світ іншої людини, вчаться об’єктивно оцінювати свої якості та однокласників, знаходити критерії такої оцінки. У класному колективі налагоджуються дружні стосунки між дітьми, в яких формуються почуття симпатії, гуманності, чесності.

Вищеописане заняття спрямоване також на розвиток толерантності учнів. Діти вчаться бачити в інших позитивні риси зовнішності та характеру, усвідомлюють, що кожна людина є неповторною індивідуальністю. З метою формування уміння бути толерантним використовуються такі казки: «Пурпурова квітка», «Хризантема й цибулина», «Чотири аркуші золотого паперу», «Співуча пір’їнка» та ін.

Так, наприклад, у процесі обговорення в загальному колі казки В. Сухомлинського «Співуча пір’їнка», учні дійшли висновку, що кожна окрема істота на землі є неповторною, займається своєю справою, має до чогось хист. Це стосується і людей. Кожному учневі пропонувалося перерахувати справи, які в нього гарно виходять і якими він любить займатися. Школярі включалися в гру «Що я люблю робити?» [64, с. 106]. Діти записували на аркушах або малювали свої «співучі пір’їнки» – улюблені справи, вдаючись тим самим до саморефлексії. Після закінчення роботи вчитель презентував роботи учнів, повідомляючи про уподобання тієї чи іншої дитини, а діти відгадували, про кого з однокласників йдеться.

Формувати вміння дітей встановлювати контакт із співрозмовником допомагали такі казки, як: «Усмішка», «Скажи людині «Доброго дня!», «До діда Федора по лопату». Наприклад, на уроці «Стежинами привітності», присвяченому вирішенню цього завдання, обговорення казки «Усмішка» відбувалося у загальному колі. Спочатку організовувалася інтерактивна гра «Мікрофон», у результаті якої діти доходили висновку, що необхідною умовою налагодження контакту зі співрозмовником є привітна усмішка. Зміст казки давав можливість сформулювати такі питання для активізації рефлексії учнів: «Якби ви опиналися на місці дівчинки, чи змогли б ви з такою людиною, як бабуся, з легкістю завести розмову?», «Чи зустрічали ви у житті таких привітних людей, як ця бабуся?», «Якби ви опинилися на місці дівчинки, чи змогли б ви з такою людиною, як цей дідусь, з легкістю завести розмову?»

Після цього школярі залучалися до педагогічної технології «Мозковий штурм». Учням пропонувалося висловити свої думки про те, чому погляд дідуся був похмурий і насуплений. Ідеї школярів учитель записував на дошці: хтось з його рідних захворів; був заклопотаний справами; був хворий; був втомлений від тяжкої праці... В результаті роботи підсумовувалося, що якщо у людини якісь негаразди у житті, то навіть недоречно і некоректно примушувати її до розмови.

Казка «До діда Федора по лопату» вводила дітей у ситуацію, коли необхідно виявити повагу до іншого, бути максимально привітним у спілкуванні. Після обговорення твору, учням пропонувалося уявити себе на місці головного героя, продумати власний варіант вітання з дідусем і розіграти ситуацію по ролях. У результаті учні переконалися, що для того, щоб налагодити контакт зі співрозмовником, необхідно бути усміхненим, використовувати привітні звертання, добрі слова, виявляти турботу про іншого. Після того, як усі побували у ролі Мишка, головного героя казки, розігрувалися ситуації, взяті з реального життя школярів.

Велика кількість казок В. Сухомлинського закінчуються питальним реченням. Такі казки є незамінними у навчанні дітей переконливо висловлювати власну точку зору. Так, наприклад, на занятті «Подорож на машині переконливих висловлювань» з цією метою використовується казка «Флейта і вітер». Для того, щоб потрапити в «машину переконливих висловлювань» (зрозуміти, як будувати висловлювання), необхідно допомогти чарівній сопілці – пояснити, чому флейта не підкоряється вітру, не грає. Перед тим, як знайти відповідь на це питання, учням дається завдання пригадати знайомих, які грають на музичних інструментах і подумати, чому в них це виходить, проаналізувати особливості гри музичних виконавців на відвіданих концертах тощо. Подорож буде вважатися розпочатою тоді, коли сопілка заграє чудову мелодію. Для цього кожна дитина висловлювала свою думку: «вітер не може грати на флейті, бо в нього немає душі», «бо він не навчався музиці», «бо він не знає нот», «бо в нього немає рук» та ін.). Потім учні, які висловили однакові думки, об’єднувалися в групи і формулювали «переконливе висловлювання», яке повинне було складатися з висловлення своєї думки («Ми вважаємо...», або «На нашу думку...»), обґрунтування своєї точки зору («Оскільки...»), бути підкріплене прикладами, фактами з життя, які б підтверджували пояснення («Наприклад...») і закінчуватися висновком («Отже, ми вважаємо...», або «Таким чином...»). Робота групи вважається завершеною, коли кожному її учаснику вдалося переконливо виступити від свого імені перед групою. Наприклад, висловлювання учня 2 класу: «*Я вважаю*, що вітер не зміг заграти на флейті тому, що він не навчався музиці, *оскільки* для того, щоб уміти грати на будь-якому музичному інструменті, необхідно довго і старанно вчитися. *Наприклад,* моя мама грає на фортепіано, бо вона декілька років навчалася у музичній школі, а Злата гарно грає на сопілці, бо теж багато працює над цим. *Отже, на мою думку,* флейта не підкорилася вітрові, бо він не прикладав зусиль, щоб навчитися грі на цьому музичному інструменті». Закінчувалася робота над цією казкою виступом доповідачів з кожної групи перед усім класом, на основі яких робився висновок, що кожна точка зору має право на життя, і що людина у світі дійсно унікальна істота, яка усе відчуває серцем і душею, здатна працювати над собою заради інших. Бачимо, що у процесі роботи над казкою «Флейта і вітер», учні опановували також навички роботи в групі – вчилися допомагати один одному вчитися, обирати доповідача та ін.

Після того, як учитель грав мелодію чарівної сопілки, розпочиналася «Подорож на машині переконливих висловлювань». Однією з «зупинок» була робота над казкою «Хай будуть соловей і жук». Вчитель розповідав казку до того місця, коли перед Соловейком і Жуком постало питання, хто з них є потрібнішим у світі. Цю проблему розв’язували діти, звертаючись до свого власного досвіду. Одні учні вважали, що необхіднішим є соловей, оскільки він дуже красиво співає, інші – що потрібнішим є жук, так як він потрібен природі – знищує шкідливих комах, є їжею для птахів. А окремі учні переконували, що і соловей, і жук однаково потрібні в світі. Хоча в кінці заняття більшість вихованців змінили свою думку на останню.

Використання деяких казок В.О. Сухомлинського дало змогу формувати в учнів уміння обирати та змінювати позицію, вести дискусію. Прикладом цього є робота над казкою «Хризантема і цибулина». Після ознайомлення зі змістом казки, дітям пропонувалося подумати над питанням: що є кращим, хризантема чи цибулина? А також висловити свою думку. Діти розділилися у своїх поглядах: одні вважали, що кращою є хризантема, оскільки вона дуже красива і приємно пахне, інші – що краща цибулина, бо вона корисна і допомагає при захворюваннях, а деякі, – що і хризантема, і цибулина однаково гарні. Тому учні об’єдналися у 3 групи, які розмістилися у різних частинах класної кімнати окремо одна від одної. По черзі представники кожної групи обґрунтовували та доводили свою позицію, переконуючи інших у своїй правоті. Після того, як учні вислухали аргументи всіх учасників дискусії, дітям, які змінили свою точку зору (позицію), була надана можливість перейти до іншої групи і пояснити причину свого переходу, а також назвати найпереконливішу ідею чи аргумент протилежної сторони. В ході тих занять, які було проведено нами, в кінці дискусії всі діти стали прихильниками тієї позиції, що і Хризантема, і Цибулина однаково прекрасні. У результаті всі зупинилися на думці, що кожна річ у світі має свою цінність, і порівнювати речі за їх корисністю недоречно. Основним у роботі над цією казкою було те, що учні шукали відповіді на дискусійне питання, аналізуючи свій особистий досвід, а також те, що кожна дитина мала можливість висловлювати і доводити свою точку зору.

Апробація авторського підходу до використання інтерактивних педагогічних технологій у початковій школі здійснювалася і на основних уроках під час навчання математиці, українській мові, я досліджую світ, музиці. Організація відкритого спілкування дітей один з одним та з учителем становила невід’ємну складову інтерактивно-рефлексивних занять. Взаємодія на уроках здійснювалась у таких напрямках: учитель ↔ клас, учитель ↔ учень, учень ↔ учень, учень ↔ клас, учень ↔ група, учитель ↔ група та ін. Діти мали змогу обговорювати навчальні завдання, співставляти своє бачення проблеми з думками інших. У результаті школярі набували соціального досвіду. Використання таких педагогічних технологій як «Мікрофон», «Карусель», «ПРЕС», «Займи позицію», «Зміни позицію», «Вияви своє ставлення»,дискусії та ін., дозволяло розвивати у дітей здатність мати власну думку, відмінну від інших, формувати навички переконливо висловлювати свою точку зору, чітко і влучно ставити запитання, вчити активному слуханню, розвивати критичне мислення. Всі ці навички є необхідними для повноцінного існування особистості в соціумі.

Такі інтерактивні технології навчання, як: робота в малих групах з розподіленням функцій учасників, розігрування ситуації в ролях, драматизації у групах, технології «Допоможи іншому», «Веселий ланцюжок переказу», «Живі картинки» (пантомімічний образ ситуацій), «Діалог успіху та допомоги», «Склади ціле» – передбачають організацію співробітництваміж учнями, вчили школярів спільно виконувати роботу, ділитися один з одним своїми знаннями і досвідом, проявляти чуйність і доброзичливість до інших, бути дійсно самостійними. На інтерактивних заняттях, співпрацюючи разом, учні мали спільну мету, а не окрему для кожного, усвідомлювали, що кінцевий результат роботи групи залежить від роботи кожного з її учасників, мали право радитися один з одним, обговорювати найоптимальніші способи досягнення спільної мети. Тому інтерактивно-рефлексивне навчання повинно бути спрямоване на те, щоб об’єднати учнів, виховати в них почуття турботи про іншого, вміння радіти успіхам товаришів. Всякий прояв почуття егоїзму, особистої вигоди долається за допомогою спільної роботи. Залучаючись до співробітництва у групах, учні рефлексували знання про рольову структуру і позиційну організацію колективної взаємодії, уявлення про внутрішній світ іншої людини і причини тих чи інших її вчинків. Завдяки цьому, у школярів формувалися уміння працювати в команді, виховувалася толерантність, чуйність.

Такі технології, як: «Я це люблю», «Мої задачі», «Зошит моїх думок», «Подібна історія з мого життя», «Хто я» та інші – уможливлюють пізнання дітьми самих себе, свого внутрішнього світу, своїх особистісних якостей, спонукають учнів звертатися до власного досвіду. Інтерактивно-рефлексивні технології «Тексти про кожного з нас», «Речення про кожного з нас» вчать школярів слухати іншого, розуміти його, сприймати як унікальну особистість. Організовуючи інтерактивно-рефлексивне навчання, вчитель повинен ставити завдання на рефлексію дітьми своїх вчинків і образів власного Я як індивідуальності. Це такі, як: висловити особисту точку зору («Я думаю, що...», «Я вважаю, що...»); проаналізувати особливості свого характеру, зовнішності, висловитися з цього приводу; подумати або розповісти у групі про свою поведінку у тій чи іншій ситуації та ін. Інтерактивно-рефлексивне навчання постійно створює умови для активізації комунікативної рефлексії, функцією якої є зміна уявлень про іншого на більш адекватні для даної ситуації.

У процесі розробки та проведення інтерактивно-рефлексивних занять, нами були виокремлені деякі прийоми активізації рефлексії учнів. Це такі, як: формулювання питань рефлексивного змісту (таких, які спонукають до осмислення себе, свого власного ставлення до певних подій чи явищ, власного досвіду), постановка завдань рефлексивного змісту, порівняння себе з певним казковим персонажем, аналіз власного досвіду з метою виявлення нових знань, порівняння нових знань з відомими і т. ін.

Аналіз та практичне застосування відомих та розробка в подальшому новостворених інтерактивних педагогічних технологій дали змогу виявити поєднання у них раціонального і почуттєвого, загального і особистісного, а також визначити у структурі інтерактивної педагогічної технології необхідність послідовної реалізації таких етапів: мотивації, активізації, інтеракції, саморефлексії. Характерною ознакою усіх цих етапів є рефлексивність та інтерактивність. Назва кожного з них вказує на діяльність, яка домінує. Кожна інтерактивна педагогічна технологія має свої особливості, але зазначені етапи є інваріантною складовою усіх таких технологій. Суттєвою ознакою етапу саморефлексії є те, що він необмежений у часі. Переосмислювати свої думки, образ власного «Я» як наслідок інтеракції, дитина може протягом кількох хвилин на уроці, але найчастіше, – це довготривалий процес, у ході якого вона знову і знову повертається до самоаналізу, самооцінки, змінює на основі цього свою поведінку, намагається зробити певні вчинки, які ствердять її як особистість. Тоді, коли навчальний матеріал набуває особистісного значення для дитини, у неї виникає необхідність поділитися тим, що її зацікавило, або що її схвилювало, з рідними. Тому дорослим: як учителю, так і батькам – необхідно досить уважно аналізувати та заохочувати практичне вираження дітьми своїх змінених або утверджених позицій.

Але як показує досвід, така потреба дитини не завжди задовольняється у родині. За даними дослідників, 41% батьків не знає, які книжки читають їхні діти, 48% – які сайти дивляться, 67% – яка музика їм подобається, 98% – яку суспільну роботу виконують. Час, коли батько, мати і діти знаходяться разом вдома – 1,8 години на добу. Лише в 10 сім’ях із 100 батьки ходять з дітьми на прогулянку, в театри, музеї, кіно, на стадіон, що дає основу для спілкування [30, с. 164-165].

Відомо, що сім’я здійснює великий вплив на формування особистості учня. Батьки краще знають свою дитину, виховують особистим прикладом, мають можливість організовувати спільну діяльність з дітьми, є для них авторитетом. Але в багатьох сім’ях батьки не знаходять часу для спілкування з дітьми. Вони зайняті своїми проблемами, найчастіше – роботою. Все більше дітей страждають вдома від самотності та ізоляції, не маючи можливості задовольнити потребу в змістовному спілкуванні. Батьки і діти проводять все менше і менше часу разом, живуть кожен своїм життям, перестаючи цінувати спілкування один з одним, спільні заняття та сімейні традиції. І все ж таки, значна частина родин хочуть допомогти своїм дітям розібратися в суперечностях, які інколи виникають в житті класного колективу. Та більшість з батьків не мають педагогічного досвіду і не знають, як вирішити ту чи іншу проблему. В деяких родинах мають місце непедагогічні дії старших, авторитарний стиль стосунків. За таких умов сім’я перестає виконувати функцію «головного вихователя» дитини.

У цьому контексті, у процесі використання інтерактивних педагогічних технологій, виникла необхідність залучення батьків до педагогічно-виховної роботи, оволодіння ними педагогічними знаннями та вмінням їх застосовувати, зокрема спеціального навчання батьків інтерактивному спілкуванні в сім’ї. Це також дало можливість більш повно осмислити педагогічні умови навчання дорослих інтеракції, що є важливим і при підготовці вчителя.

Отже, досвід впровадження авторської методики інтерактивного навчання молодших школярів в освітній процес початкової школи дозволив виявити такі особливості використання вчителем початкових класів інтерактивних педагогічних технологій: цілеспрямоване забезпечення емоційних контактів і позитивних комунікативних переживань у процесі взаємодії з метою творення позитивного навчального середовища; гармонійне поєднання пізнавальної та фізичної активності учнів; мотивація й активізація рефлексії учнів в освітньому процесі; системне навчання молодших школярів різних форм і методів навчальної взаємодії; створення казкової навчально-пізнавальної реальності; формування навичок соціальної взаємодії учнів; стимулювання батьків до інтерактивного спілкування в родинах. Результати ІІ етапу констатувального експерименту, а саме: виявлені особливості використання вчителем початкових класів інтерактивних педагогічних технологій, стали практичною основою розробки критеріїв готовності майбутніх учителів початкових класів до зазначеної діяльності, на що була спрямована подальша робота.

**2.2. Критерії готовності майбутніх учителів початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій**

Завданням *третього етапу* констатувального експерименту було визначення критеріїв готовності майбутніх педагогів до використання інтерактивних педагогічних технологій. Критерії, їх показники та рівні готовності майбутніх учителів початкових класів до зазначеної діяльності було розроблено на основі аналізу психолого-педагогічної літератури з даної проблеми, а також на основі аналізу ходу та результатів упровадження інтерактивних педагогічних технологій в освітній процес школи.

Проведений теоретико-практичний аналіз проблеми дослідження і результатів *першого* та *другого* етапів констатувального експерименту, дозволив нам виділити три критерії, які відповідають готовності майбутніх учителів початкових класів до використання ІПТ:

І критерій – прогностична компетентність;

ІІ критерій – комунікативно-рефлексивна компетентність;

ІІІ критерій – креативно-інтерактивна педагогічна майстерність.

Показниками першого критерію прогностичної компетентності є:

1. інформаційна насиченість;
2. здатність визначати відповідність змісту навчального матеріалу рефлексивно-інтерактивній діяльності учнів;
3. уміння діагностувати стан особливої необхідності застосування ІПТ

Показниками другого критерію комунікативно-рефлексивної компетентності є:

1. здатність створювати позитивне комунікативне поле;
2. вміння діагностувати ситуацію спілкування;
3. володіння комунікативними стратегіями.

Показниками третього критерію креативно-інтерактивної педагогічної майстерності є:

1. вміння добирати оптимальні ІПТ;
2. здатність адаптувати відомі ІПТ до конкретних педагогічних ситуацій;
3. вміння створювати авторські ІПТ.

Критеріальна структура готовності майбутніх учителів початкових класів до використання ІПТ відображена у табл. 2.1. Визначаючи рівень готовності майбутніх педагогів початкових класів до використання ІПТ, варто враховувати всі перелічені вище критерії. Відсутність хоча б одного з них робить недостатньою характеристику готовності, оскільки її формування передбачає вихід за межі інтелектуально-пізнавальної діяльності особистості і потребує діагностичних, прогностичних, комунікативних дій, та прояву творчого рівня педагогічної майстерності при застосуванні ІПТ.

Таблиця 2.1

**Критерії готовності учителів початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій**

|  |  |
| --- | --- |
| Критерії | Показники |
| прогностична компетентність | інформаційна насиченість здатність визначати відповідність змісту навчального матеріалу інтерактивно-рефлексивній діяльності учнівуміння діагностувати стан особливої необхідності застосування ІПТ |
| комунікативно-рефлексивна компетентність | здатність створювати позитивне комунікативне полеволодіння комунікативними стратегіямивміння діагностувати ситуацію спілкування |
| креативно-інтерактивна педагогічна майстерність | добирати та застосовувати оптимальні ІПТздатність адаптувати відомі ІПТ до конкретних педагогічних ситуаційвміння створювати авторські ІПТ |

Визначаючи рівень готовності майбутніх педагогів початкових класів до використання ІПТ, варто враховувати всі перелічені вище критерії. Відсутність хоча б одного з них робить недостатньою характеристику готовності, оскільки її формування передбачає вихід за межі інтелектуально-пізнавальної діяльності особистості і потребує діагностичних, прогностичних, комунікативних дій, та прояву творчого рівня педагогічної майстерності при застосуванні ІПТ.

У процесі підготовки студента до використання ІПТ, слід враховувати важливі характеристики майбутнього вчителя початкових класів як діючої особистості, які уточнюють положення кожного показника критерію та визначають його рівні.

Рівні показників критерію прогностичної компетентності:

1. інформаційна насиченість:

*високий рівень* – має ґрунтовні знання про педагогічну інтеракцію, її види та напрямки у навчально-виховному процесі; виявляє повною мірою знання з рефлексивної психології і педагогіки; усвідомлює високу необхідність інтерактивно-рефлексивного підходу у педагогічній діяльності вчителя; розуміє доцільність ознайомлення батьків з необхідністю інтерактивного спілкування з дітьми;

*достатній рівень* – має окремі, але не систематизовані знання про педагогічну інтеракцію, її види та напрямки у навчально-виховному процесі; знання з рефлексивної психології і педагогіки носять епізодичний характер; усвідомлює можливість інтерактивно-рефлексивного підходу у педагогічній діяльності вчителя; вважає не обов’язковим ознайомлення батьків з необхідністю інтерактивного спілкування з дітьми;

*низький рівень –* не достатньо, епізодично володіє знаннями про педагогічну інтеракцію, її види та напрямки у навчально-виховному процесі; не виявляє знання з рефлексивної психології і педагогіки; не усвідомлює значення інтерактивно-рефлексивного підходу у педагогічній діяльності вчителя; не розуміє доцільності ознайомлення батьків з необхідністю інтерактивного спілкування з дітьми;

1. здатність визначати відповідність змісту навчального матеріалу інтерактивно-рефлексивній діяльності учнів:

*високий рівень –* вміє виділяти у змісті навчальний матеріал, особистісно значущий для дітей або адаптувати його до реального життя школяра, рефлексуючи інтереси, цінності, світосприйняття дітей молодшого шкільного віку та прогнозуючи їхню поведінку; демонструє вміння структурувати навчальний зміст, виділяючи у ньому частини, що ефективно засвоюються в інтерактивно-рефлексивній діяльності; уміє співвідносити частини змісту з видом інтеракції, який сприяє найефективнішому їхньому засвоєнню учнями;

*достатній рівень –*  частково вміє виділяти у змісті навчальний матеріал особистісно значущий для дітей, проявляє формалізм у адаптації змісту до реального життя школярів, не проявляє прагнення до рефлексії, інтересів, цінностей, світосприйняття дітей молодшого шкільного віку, прогнозування їхньої поведінки; допускає помилки у структуруванні навчального змісту, не завжди вдало виділяючи у ньому частини для опрацювання в інтерактивно-рефлексивній діяльності; зі складністю співвідносить частини змісту з видом інтеракції, який сприяє найефективнішому їхньому засвоєнню учнями;

*низький рівень –*  відсутні вміння виділяти особистісно значущий для дітей навчальний матеріал, адаптувати зміст до реального життя школярів, через не бажання рефлексувати інтереси, цінності, світосприйняття дітей молодшого шкільного віку, прогнозувати їхню поведінку; не достатньо сформовані навички виділяти у навчальному змісті частини, що ефективно засвоюються в інтерактивно-рефлексивній діяльності; не вдало обирає вид інтеракції для опрацювання навчального матеріалу;

1. уміння діагностувати стан особливої необхідності застосування ІПТ:

*високий рівень –* знає особливості дитячої поведінки при виникненні у них потреби в інтеракції;проявляє чутливість до потреби учнів поділитися власними думками, виразити свої почуття; адекватно реагує на почуттєво-емоційний стан дітей;

*достатній рівень –* має поверхові знання щодо особливості дитячої поведінки при виникненні у них потреби в інтеракції;має певний рівень чутливості до потреби учнів поділитися власними думками, виразити свої почуття; допускає помилки, оцінюючи почуттєво-емоційний стан дітей;

*низький рівень –*  не знає особливості дитячої поведінки при виникненні у них потреби в інтеракції;не чутливий до потреби учнів поділитися власними думками, виразити свої почуття; не достатньо оцінює почуттєво-емоційний стан дітей.

Рівні показників критерію комунікативно-рефлексивної компетентності:

1. здатність створювати позитивне комунікативне поле:

*високий рівень –* уміє з легкістю вводити учнів у казкову навчально-пізнавальну реальність; демонструє високий рівень емпатії;проявляє легкість у спілкуванні, відкритий, контактний, толерантний; здатний завжди створити позитивний психоемоційний фон незалежно від власного настрою;

*достатній рівень* – проявляє труднощі у творенні казкової навчально-пізнавальної реальності; не завжди демонструє емпатію до учнів;володіє певними вміннями спілкуватися з дітьми, але допускає неточності, некоректність у власних висловлюваннях та розумінні інших, мало контактний і відкритий, не завжди є толерантним відносно позиції іншого; зі складністю створює позитивний психоемоційний фон, перебуваючи у поганому настрої;

*низький рівень –* має недостатні вміння створювати казкову навчально-пізнавальну реальність; демонструє низький рівень емпатії;проявляє труднощі у спілкуванні, скутий, замкнений, не виявляє толерантності; психоемоційний фон на занятті підпорядковує власному настрою.

1. володіння комунікативними стратегіями:

*високий рівень –* здатний до інтеракції з самим собою та з іншими; знає основні види комунікації; вміє добирати та ефективно застосовувати відповідні комунікативні стратегії у різних педагогічних ситуаціях;

*достатній рівень –* процес взаємодії з учнями та швидке вироблення власних поглядів викликають деякі труднощі; поверхово знає основні види комунікації; допускає помилки у доборі та застосуванні комунікативних стратегій у різних педагогічних ситуаціях;

*низький рівень –* не достатньо сформована здатність до інтеракції з самим собою та з іншими; відсутні знання основних видів комунікації; не вміє добирати та ефективно застосовувати відповідні комунікативні стратегії у різних педагогічних ситуаціях;

1. вміння діагностувати ситуацію спілкування:

*високий рівень –* має високо розвинуті рефлексивні здібності, демонструє вміння визначати позитивні і негативні прояви інтеракції; виявляє здатність не впадати в залежність від проблем, протистояти їм; володіє технікою самовідновлення; вміє застосовувати прийоми активізації рефлексії учнів.

*достатній рівень –* має достатній рівень розвитку рефлексивних здібностей, але проявляє неточності, визначаючи позитивні і негативні прояви інтеракції; в окремих випадках впадає в залежність від проблем, не завжди може протистояти їм; володіє окремими прийомами самовідновлення; не завжди доцільно і дієво застосовує прийоми активізації рефлексії учнів.

*низький рівень –* рефлексивні здібності розвинуті не достатньо, вміння визначати позитивні і негативні прояви інтеракції недостатні; не може протистояти проблемам, впадаючи в залежність від них; не володіє технікою самовідновлення; не вміє застосовувати прийоми активізації рефлексії учнів.

Рівні показників критерію креативно-інтерактивної педагогічної майстерності:

1. вміння добирати та застосовувати оптимальні ІПТ:

*високий рівень –* вміє добирати оптимальні ІПТ стосовно віку дітей, особливостей учнівського колективу; підпорядковує вибір ІПТ темі уроку, змісту навчального матеріалу та конкретним завданням, які вирішуються на занятті; здатний ефективно застосовувати обрані ІПТ, забезпечуючи емоційні контакти та позитивні комунікативні переживання у процесі взаємодії;

*достатній рівень –* у доборі ІПТ намагається враховує вік дітей, особливості учнівського колективу, але допускає помилки; вибір ІПТ не завжди підпорядковує темі уроку, змісту навчального матеріалу та конкретним завданням, які вирішуються на занятті; при застосуванні обраних ІПТ не завжди забезпечує досягнення дидактичної, виховної і розвивальної мети заняття, мало уваги приділяє забезпеченню позитивних комунікативних переживань у процесі взаємодії;

*низький рівень –*  у доборі ІПТ не враховує вік дітей, особливості учнівського колективу; вибір ІПТ часто не підпорядковується темі уроку, змісту навчального матеріалу та конкретним завданням, які вирішуються на занятті; відсутні уміння ефективно застосовувати обрані ІПТ, забезпечувати емоційні контакти та позитивні комунікативні переживання у процесі взаємодії;

1. здатність адаптувати відомі ІПТ до конкретних педагогічних ситуацій:

*високий рівень –* демонструє вміння змінювати ІПТ відповідно особливостей вікової групи дітей, кількості учнів на занятті; здатний при необхідності адаптувати ІПТ відповідно до змісту, мети уроку; застосовувати ІПТ в новій казковій навчально-пізнавальній реальності;

*достатній рівень –* допускає помилки, змінюючи ІПТ відповідно особливостей вікової групи дітей, кількості учнів на занятті; уміння адаптувати при необхідності ІПТ відповідно до змісту, мети уроку не досконалі; не завжди вдало застосовує відомі ІПТ в новій казковій навчально-пізнавальній реальності;

*низький рівень –*  не вміє змінювати ІПТ відповідно особливостей вікової групи дітей, кількості учнів на занятті; уміння адаптувати при необхідності ІПТ відповідно до змісту, мети уроку не достатні; проявляє труднощі, застосовуючи ІПТ в новій казковій навчально-пізнавальній реальності;

1. вміння створювати авторські ІПТ:

*високий рівень –* демонструє вміння створювати нові ІПТ, обґрунтовано добираючи для вирішення окремого навчального завдання найоптимальніший вид комунікаційної стратегії; здатний виробляти нові прийоми активізації рефлексії учнів; проявляє творчість у розробці казкового сюжету навчально-пізнавальної реальності, спираючись на інтереси дітей; у процесі створення нової ІПТ точно прогнозує її ефективність;

*достатній рівень –* демонструє часткові вміння створювати нові ІПТ, у доборі комунікаційної стратегії для вирішення окремого навчального завдання припускається помилок; нові прийоми активізації рефлексії учнів виробляє зі складністю; уміння розробляти казковий сюжет навчально-пізнавальної реальності носять репродуктивний характер, інтереси дітей враховуються не завжди; допускає неточності у прогнозуванні ефективності створюваної ІПТ;

*низький рівень –*  відсутні вміння створювати нові ІПТ, обґрунтовано добираючи для вирішення окремого навчального завдання найоптимальніший вид комунікаційної стратегії; не вміє виробляти нові прийоми активізації рефлексії учнів; проявляє формалізм у розробці казкового сюжету навчально-пізнавальної реальності; у процесі створення нової ІПТ хибно прогнозує її ефективність.

Визначення рівнів готовності допомогло здійснити якісно-кількісну характеристику стану виявлених критеріїв і показників готовності майбутніх учителів початкових класів до використання ІПТ.

Виявлення готовності майбутніх учителів початкових класів до використання ІПТ здійснювалося за допомогою таких методів:

І. Для зняття даних за показниками критерію прогностичної компетентності:

* опитування на визначення рівня усвідомлення доцільності застосування ІПТ, психолого-педагогічних знань теоретичних основ інтерактивного навчання;
* фронтальні та індивідуальні бесіди на визначення особистісної позиції майбутніх учителів початкових класів щодо необхідності застосування ІПТ;
* моделювання ситуацій;
* написання творів-роздумів;
* спостереження за професійною діяльністю майбутніх педагогів на практиці;

ІІ. Для отримання даних за показниками критерію комунікативно-рефлексивної компетентності:

* опитування на наявність комунікативних здібностей, знань щодо застосування комунікативних стратегій;
* моделювання ситуацій;
* спостереження за комунікативністю та рефлексією студентів в процесі залучення їх до інтеракції;
* спостереження за виявленням комунікативних та рефлексивних умінь студентів під час педагогічної практики.

ІІІ. Для здобуття даних за показниками критерію креативно-інтерактивної педагогічної майстерності:

* моделювання ситуацій;
* опитування студентів коледжу;
* спостереження за інтерактивно-рефлексивною педагогічною діяльністю студентів на практичних, лабораторних заняттях, а також під час практики;
* аналіз конспектів залікових занять, а також тих, які проводилися студентами на педагогічних практиках.

З метою проведення діагностуючого зрізу теоретико-практичної підготовки майбутніх педагогів початкових класів до використання ІПТ було проведено ряд досліджень для отримання даних *першого показника* критерію прогностичної компетентності – інформаційної насиченості*.* Для цього ми пропонували тестування та анкетне опитування на визначення рівня педагогічних та психологічних знань теоретичних основ інтерактивно-рефлексивного навчання, його значення в гуманізації та демократизації освітнього процесу.

Наведемо основні запитання, які ставилися студентам під час анкетування:

1. Що розуміють під гуманістичними цінностями освіти?
2. У чому відмінність особистісно орієнтованої моделі навчання у порівняні з авторитарно-дисциплінарною?
3. На Вашу думку, «демократизація» це:
4. Якими повинні бути кроки вчителя на шляху гуманізації та демократизації освітнього процесу?
5. Що означає поняття «рефлексія»?
6. Які види рефлексії ви знаєте?
7. Як впливає рівень учнівської рефлексії на процес учіння?
8. Яку роль відіграє рефлексія у розвитку особистості школяра?
9. Як Ви розумієте поняття «педагогічна інтеракція»?
10. Назвіть основні протилежні види взаємодії?
11. Які напрями педагогічної взаємодії доцільні на уроці?
12. Чи потрібно на уроці залучати дітей до взаємодії один з одним? Якщо так, то як і з якою метою?
13. У чому полягає інтерактивно-рефлексивний підхід у педагогічній діяльності вчителя?

Анкетне опитування дало нам зріз рівня інформаційної насиченості студентів та вчителів. Обробка даних проводилася на основі обчислення коефіцієнта значимості анкетних даних [61, с. 153 - 154] за формулою

*К* = , де *П* – число позитивних відповідей; *О* – число негативних відповідей; *N* – загальне число відповідей.

Числовий відрізок *К*: від –1 до 1 був умовно поділено на три частини, відповідно трьом рівням соціально-інформаційної насиченості:

-1 < *К* < - 0,33 – низький рівень;

-0,33 < *К* < 0,33 – достатній рівень;

0,33 < *К* < 1 – високий рівень.

З метою з’ясування рівня знань теорії інтерактивно-рефлексивного навчання були проведені фронтальні та індивідуальні бесіди зі студентами, яким пропонувалося замислитися над наступними запитаннями:

1. Що може зробити вчитель, щоб створити у колективі по-справжньому демократичні відносини?
2. Як зробити навчальний матеріал цікавим для дитини?
3. Чому дитині цікаво, коли обговорюється її життя, її минуле, теперішнє і майбутнє?
4. Яким видам робіт ви віддаєте перевагу на уроці української мови, читання, математики, я досліджую світ?
5. Як ви ставитеся до залучення дітей до спілкування, співпраці один з одним на уроках?
6. При обговоренні нової теми діти виразили протилежні одна одній думки, що призвело до конфлікту. Ваше ставлення до такої ситуації?
7. Чи потрібно, на вашу думку, створювати на уроці умови, за яких у кожної дитини виникає необхідність висловити свою точку зору щодо проблеми, яка обговорюється?
8. Чи можна задовольнити на уроці бажання кожного учня висловити власну думку?
9. Чи відомі Вам педагогічні технології, методи чи прийоми, за допомогою яких можна залучити до роботи усіх дітей в класі без винятку?
10. Як впливає інтерактивно-рефлексивне навчання на розвиток особистості молодшого школяра?

Завданням нашого опитування було перевірити освіченість майбутніх учителів початкових класів щодо теоретичних основ інтерактивного навчання та спрогнозувати подальшу роботу, враховуючи їх педагогічні позиції. Також ми зіставили їх з опитуванням на виявлення знань ступенів ефективності різних видів робіт на уроці, яке мало наступний вигляд:

Визначте рангове місце видів робіт на уроці від найбільш ефективного для засвоєння учнями навчального матеріалу до найменш ефективного, розставивши у клітинках місця від вищого (першого) до нижчого (дев’ятого):

|  |  |
| --- | --- |
| Читання |  |
| Практика |  |
| Сприймання відео/аудіо матеріалів |  |
| Обговорення |  |
| Спільна діяльність з обговоренням |  |
| Навчання інших |  |
| Лекція  |  |
| Робота в дискусійних групах |  |
| Демонстрація |  |

Пропоновані види робіт були укладені на основі досліджень, проведених національним тренінговим центром (США, штат Меріленд) у 80-х роках та сучасними російськими психологами [41, с. 10-11].

Крім того даний вид діагностування мотивує подальшу діяльність студентів як під час спецкурсу, так і при вивченні інших педагогічних дисциплін, спрямовану на опанування відповідних психолого-педагогічних знань та оволодіння професійною майстерністю.

У процесі проведення діагностування інформаційної насиченості студентів, ми могли фіксувати пізнавальний інтерес до питань організації педагогічної взаємодії між учнями, залучення усіх дітей без виключення до активної навчально-пізнавальної діяльності. Ми також виявили розуміння студентами важливого значення інтерактивно-рефлексивного навчання у процесі гуманізації та демократизації навчально-виховного процесу, у розвитку особистості учня, з’ясували, які види роботи на уроці вони вважають більш ефективними для засвоєння навчального матеріалу, а які менш ефективними. Так, наприклад, останнє дослідження мало цікаві результати. Порядковий номер кожного виду роботи на уроці ми знаходили за формулою:

PN = ,

де *m1* – порядковий номер виду роботи на уроці першого респондента;

*m2* - порядковий номер виду роботи на уроці другого респондента і т.д.;

N – загальна кількість респондентів;

PN – загальний порядковий номер виду роботи на уроці.

За загальним порядковим номером виду роботи на уроці ми визначили його рангове місце. За даними обчислень нами було з’ясовано, що провідні рангові місця займають демонстрація (1), сприймання відео/аудіо матеріалів (2), навчання інших (3), лекція (4), робота в дискусійних групах (5), обговорення (6), читання (7), спільна діяльність з обговоренням (8), практика (9). Отримані дані абсолютно відрізнялися від наукових, що свідчило про необізнаність студентів з даною проблемою і не усвідомлення ними ефективності педагогічної інтеракції.

Із 26 опитаних осіб (студентів ВСП «Економіко-правничий фаховий коледж ЗНУ» спеціальності «013 Початкова освіта») високий рівень сформованості інформаційної насиченості не виявив жоден студент, достатній рівень – 8 осіб (30,8 %), низький – 18 осіб (69,2 %). Студенти із низьким рівнем недостатньо та епізодично володіли знаннями про педагогічну інтеракцію, її види та напрямки в освітньому процесі; не виявляли знання з рефлексивної психології і педагогіки, не усвідомлювали значення інтерактивно-рефлексивного підходу у педагогічній діяльності вчителя. Опитані, які мали достатній рівень, мала окремі, але несистематизовані знання про педагогічну інтеракцію, її види та напрямки у навчально-виховному процесі, знання з рефлексивної психології і педагогіки, але усвідомлювали можливість інтерактивно-рефлексивного підходу у педагогічній діяльності вчителя. І жоден зі студентів не продемонстрував ґрунтовні знання про педагогічну інтеракцію, її види та напрямки в освітньому процесі; не продемонстрував повною мірою знання з рефлексивної психології і педагогіки, усвідомлення високої необхідності інтерактивно-рефлексивного підходу у педагогічній діяльності вчителя.

Виявлення даних *другого показника* критерію прогностичної компетентності – здатності визначати відповідність змісту навчального матеріалу інтерактивно-рефлексивній діяльності учнів – відбулося шляхом написання студентами творів-роздумів на виявлення рівня розвитку рефлексивних здібностей майбутніх учителів та опитування. Перше завдання полягало у тому, що кожен студент повинен написати лист-знайомство уявному другові, з яким жодного разу не зустрічався. У творі мали міститися: опис своєї зовнішності та характеру, улюблені справи, інтереси тощо. Це завдання мало на меті діагностувати у студентів здатність до саморефлексії, а також підготувати їх до написання другого твору-роздуму. Головною вимогою на наступному етапі було уявити себе дитиною молодшого шкільного віку, відчути себе частиною сучасної дитячої спільноти, «піднятися» до рівня дитячого світосприйняття, інтересів. Перевтілюючись таким чином, майбутні педагоги виконували завдання, подібне до попереднього, але вже листа писали від імені школяра, і вже не дорослому, а дитині. У листі кожного «школяра» повинно було міститися наступне: мій автопортрет, опис моєї зовнішності, мій характер, мої улюблені предмети, мої улюблені справи, як я відпочиваю і т. ін. Перед роботою ставилася вимога, що уявному одержувачу кожного листа повинен сподобатися той образ дитини, яку створить його автор. Таким чином ми мали можливість виявити, чи здатні майбутні вчителі відчувати і розуміти світ, у якому живе дитина, чи знають вони інтереси та основні цінності молодших школярів. Бо виконуючи це завдання, майбутні педагоги повинні були створити ідеальний образ сучасного школяра, виражаючи не власні погляди, переконання і цінності, а точку зору дитини, написати про те, що на їхню думку, є найбільш цінним і цікавим саме для школярів.

Описані завдання були створені на основі інтерактивних ігор відомого німецького психолога К. Фопеля. Це ігри, спрямовані на розвиток рефлексії школярів, такі як: «Хто я?», «Самого себе любити», «Що я люблю робити?», «Що я люблю і чого не люблю?».

З метою виявлення у майбутніх педагогів здатності стимулювати рефлексію учнів, роблячи навчальний матеріал особистісно значущим для них, а також вміння структурувати навчальний зміст, виділяючи у ньому частини, що ефективно засвоюються в інтерактивно-рефлексивній діяльності, нами проводилось опитування. Спочатку перед майбутніми педагогами ставилося наступне завдання: За поданими темами сформулюйте запитання для дітей чи поставте завдання, які б зацікавили навчальним матеріалом усіх учнів без виключення, заставили б кожного замислитися і вмотивували б подальшу навчально-пізнавальну діяльність школярів:

Пропоновані теми уроків:

Українська мова:

1. Дієслово.
2. Іменник як частина мови.

Математика:

1. Число і цифра 2.
2. Периметр прямокутника.

Я досліджую світ:

1. Винаходи в медицині.
2. Головне про Австралію.

Після цього майбутні вчителі до кожної з запропонованих тем повинні були дібрати завдання для учнів, виконання якого спонукатиме дітей до обміну думками чи спільної діяльності, і яке дозволить підвищити рівень засвоєння нових знань, активізувати навчально-пізнавальну діяльність кожного учня.

Дані сформованості вміння визначати відповідність змісту навчального матеріалу інтерактивно-рефлексивній діяльності учнів оброблялися за допомогою методу експертних оцінок і були такі: високий рівень – 1 особа (3,8 %), достатній – 8 осіб (30, 8 %), низький – 17 осіб (65,4 %).

З метою з’ясування даних *третього показника* критерію прогностичної компетентності, а саме – уміння діагностувати стан особливої необхідності застосування ІПТ, використовуємо моделювання ситуацій. Наводимо приклади педагогічних ситуацій, в яких є варіанти відповідей:

1. На уроці української мови, вивчаючи дієслова, ви поставили перед кожною дитиною завдання пригадати його улюблені види діяльності та записати у зошит у вигляді п’яти слів дієслів. Виконуючи завдання, діти починають з цікавістю обговорювати один з одним свої дієслова, заважаючи тим самим іншим, у класі піднімається шум. Ваші дії: А) накажу дітям дотримуватися тиші; Б) не зверну уваги, це дрібниця; В) попрошу показати один одному свої слова після закінчення роботи; Г) сформулюю завдання по-іншому; Д) ваш варіант.
2. Ви не можете почати урок, бо учні бурхливо обговорюють вчорашній похід у зоопарк: Ваші дії: А) попрошу продовжити розмову про екскурсію на перерві; Б) покараю самих недисциплінованих; В) частину уроку присвячу обговоренню дитячих вражень; Г) ваш варіант.
3. Вивчаючи з дітьми веселу пісню до виховного заходу, ви помічаєте, що частина учнів встали з-за своїх парт і почали весело підстрибувати, танцюючи під музику. Ваша реакція: А) вимкну музику, посаджу усіх за парти і поясню, що це не урок хореографії; Б) дам змогу усім бажаючим потанцювати 1-2 хвилини, а потім продовжу роботу; В) запропоную вивчити рухи під музику, які зроблять виступ ще яскравішим; Г) попрошу усіх піднятися і продовжу вивчення пісні з драматизацією; Д) ваш варіант.
4. Останній урок. Діти втомлені. Не зважаючи на використання вами проблемних методів навчання, ви відмічаєте низьку навчально-пізнавальну активність збоку учнів, відсутність інтересу до роботи, пасивність. Ваші дії: А) з розумінням поставлюсь до стану дітей, до кінця уроку надам перевагу репродуктивним завданням; Б) проведу фізкультхвилинку; В) для активізації навчально-пізнавальної роботи почну викликати самих неуважних; Г) ваш варіант.
5. Поставивши дітям запитання, відповідь на яке вимагає вираження власної точки зору, бачите «ліс» піднятих рук. Ваші дії: А) через брак часу спитаєте 3-5 учнів; Б) попросити виразити свою точку зору в письмовому вигляді; В) дозволите поділитися своїми думками один з одним; Г) ваш варіант.

Оцінювання моделей педагогічних ситуацій проводилося за допомогою методу експертної оцінки [47, с. 222-223]. Статусно-рольова позиція кожного майбутнього педагога оцінювалася за визначеними нами рівнями сформованості даної здатності. Сумарний бал складався з п’яти оцінок за рівнями відповідного показника. Вирішення завдань оцінювалося за п’ятибальною шкалою.

Експертна оцінка розраховувалася за такою формулою:

,

де О – експертна оцінка;

В1 – вага (значущість), яка надається виконанню кожного завдання;

А1 – показник, відповідна доля одиниці А1 + А2 + ...+ Ак = 1.

Для спрощення всі показники прийняті нами однаковими: А = 1 / *n*, де *n* – кількість завдань.

В1, В2 ...Вк – від 0 балів до 5 балів.

Наведемо приклад розрахунків експертної оцінки уміння діагностувати стан особливої необхідності застосування ІПТ студента В., яка проводилася за п’ятьма запропонованими вище завданнями трьома експертами – викладачами педагогіки та педагогічної майстерності:

А1, А2, ... А5 = 1 / 5 = 0,2

О = 3  0,2 + 2  0,2 + 5  0,2 + 2  0,2 + 3  0,2 = 0,6 + 0,4 + 1 + 0,4 +

+ 0,6 = 3

Коли було отримано експертну оцінку кожного студента, результати ми поділили на рівні від 0 до 2,5 – низький рівень; від 2,6 до 3,5 – достатній рівень; від 3,6 до 5 – високий рівень.

Отже, з вищенаведеного прикладу видно, що студент В. знаходиться на достатньому рівні уміння діагностувати стан особливої необхідності застосування ІПТ.

Фіксування уміння діагностувати стан особливої необхідності застосування ІПТ також відбувалося при спостереженні за педагогічною діяльністю студентів під час педагогічної практики. Більшість студентів не виявляли знань особливостей дитячої поведінки при виникненні у них потреби в інтеракції,чутливості до потреби учнів поділитися власними думками, виразити свої почуття, не вміли належним чином оцінити почуттєво-емоційний стан дітей. За цим показником прогностичної компетентності ми отримали такі результати: високий рівень – 2 особи (7,6 %); достатній рівень – 9 осіб (34,6 %); низький рівень – 15 осіб (57,7 %).

Зняття даних за *першим показником* другого критерію комунікативно-рефлексивної компетентності – здатністю створювати позитивне комунікативне поле – виявилися за допомогою опитування. На деякі запитання відповідь потрібно було сформулювати самостійно, а на деякі – вибрати з запропонованих:

1. Що має на меті створення на уроці казкової навчально-пізнавальної реальності?
2. Чи доцільно створювати казкову навчально-пізнавальну реальність у процесі навчання математиці, читанню, письму?
3. Назвіть ознаки позитивного комунікативного поля на уроці.
4. Чи може учитель створити позитивну атмосферу відкритого спілкування, перебуваючи у поганому настрої?
5. Доберіть казковий сюжет, який дозволить швидко об’єднати молодших школярів у групи для виконання спільного завдання, уявно переміщуючи їх в просторі і часі.
6. На уроці математики у першому класі ви плануєте створити казкову навчально-пізнавальну реальність на основі української народної казки «Рукавичка». Які конкретні завдання можуть виконувати школярі?
7. Першокласники, рухаючись у вільному просторі класу на «машинах переконливих думок» до наступного «міста знань», весело та голосно імітують звуки гудіння та сигналу автомобіля. Якою буде ваша реакція? – А) попрошу «їхати» мовчки; Б) щоб запобігти галасу в класі, припинимо інтерактивну роботу; В) продовжимо роботу без зауважень – це нормальна реакція для дітей цього віку; Г) ваш варіант.
8. На перерві учень зробив вам справедливе зауваження. Якими будуть ваші дії? – А) нагадаю йому, що «курча квочку не вчить»; Б) подякую за зауваження і пообіцяю виправитися; В) ваш варіант.

Уміння проявляти легкість у спілкуванні, відкритість, контактність, толерантність діагностувалась нами шляхом спостереження за спілкуванням студентів один з одним та з учнями під час практики. Майбутнім учителям пропонувалось дізнатися про улюблені літературні твори. Таким чином вони демонстрували уміння слухати, говорити, ставити запитання, проявляти звуки і жести заохочення, з розумінням ставитися до думок інших. Оцінювання комунікативної компетентності відбувалося за допомогою методу експертної оцінки. У результаті ми отримали наступні результати: високий рівень – 1 особа (3,8 %), достатній – 16 осіб (61,5 %), низький – 9 осіб (34,6 %).

Дані за *другим показником* другого критерію комунікативно-рефлексивної компетентності – володіння комунікативними стратегіями – виявилися шляхом відповіді студентів на запитання типу:

1. Що ви розумієте під комунікативною стратегією?
2. Якими комунікативними стратегіями ви володієте?
3. Назвіть критерії добору комунікативної стратегії у конкретній педагогічній ситуації.

Відповіді майбутніх педагогів співставлялися з результатами аналізу діяльності студентів, які також виконували наступні завдання:

1. Скажіть фразу «Скоро урок» використовуючи різні інтонації голосу (якомога більше варіантів).
2. Зробіть зауваження учневі, який постійно порушує дисципліну.
3. Продемонструйте, як ви попросите дітей відкрити зошити і записати тему уроку.

При аналізі відповідей на запитання нам було важливо, щоб студент не тільки знав особливості застосування комунікативних стратегій, а і володів ними, вільно почував себе перед аудиторією, вербальними і невербальними засобами виразності міг передати внутрішній світ героя, був готовий до імпровізації. Результати діагностики рівнів володіння комунікативними стратегіями були отримані за зразком попередньої методики і засвідчили відсутність студентів з високим рівнем, 6 осіб (23,1 %) з достатнім, 20 осіб (76,9 %) з низьким.

З метою виділення рівнів *третього показника* сформованості комунікативно-рефлексивної компетентності– вміння діагностувати ситуацію спілкування – проводилося тестування:

1. Позначте негативні прояви інтеракції, які можуть виникнути на занятті у початковій школі і на які вчитель повинен негайно реагувати, усуваючи їх:
	1. шум;
	2. агресія;
	3. переміщення дітей під час уроку;
	4. виникнення конфліктів;
	5. взаємозалежність між дітьми;
	6. індивідуальна і групова підзвітність;
	7. формування підвищеної самооцінки окремих учнів;
	8. затягування часу;
	9. ігнорування точки зору окремих осіб;
	10. висловлювання теоретично необґрунтованих думок;
	11. ваші варіанти
2. У процесі вирішення піднятої проблеми, обговорення заходить у глухий кут, у класі помічаються прояви агресивності та ворожості. Ваші дії: А) повідомите учням, що обговорення закінчено і переключитесь на інший вид роботи; Б) закличете до порядку і продовжите обговорення; В) ваш варіант.
3. Помічаючи порушення дисципліни переважною більшість учнів, ви починаєте підвищувати голос і карати самих недисциплінованих. Чим поясните ваші дії: А) діти повинні знати, що така поведінка неприпустима, і заслужені покарання – це справедливо; Б) я не зміг тримати себе в руках; В) я не зміг продіагностувати причини такої поведінки дітей і усунути їх; Г) ваш варіант.
4. Після інтерактивного заняття ви відчуваєте себе втомленою. Ви: А) переключитесь на підготовку до наступного уроку; Б) сядете і постараєтеся розслабитися; В) застосуєте прийоми самовідновлення; Г) ваш варіант.

Обробка даних показала, що наявність вміння діагностувати ситуацію спілкування знаходиться на такому рівні: високий – 1 особа (3,8 %), достатній – 7 осіб (26,9 %), низький – 18 осіб (69,2 %).

Низький рівень комунікативно-рефлексивної компетентності студенти продемонстрували також на практиці. За результатами спостереження, більшості з них не вдавалося створювати на уроках позитивне комунікативне поле, вдало добирати комунікативні стратегії.

Дані за *першим показником* критерію креативно-інтерактивної педагогічної майстерності – вміння добирати та застосовувати оптимальні ІПТ – здійснювалися шляхом опитування:

1. Назвіть інтерактивні педагогічні технології, які доцільно застосовувати на уроках у першому класі?
2. Від чого залежить вибір інтерактивної технології?
3. Які негативні педагогічні ситуації можуть виникнути під час проведення дискусії? Які шляхи їх вирішення?
4. Застосування яких інтерактивних педагогічних технологій потребує тривалої попередньої підготовки молодших школярів?

Із 26 опитаних осіб кількісні показники сформованості вміння добирати оптимальні ІПТ до проведення формуючого експерименту були такі: високий рівень не продемонстрував жоден, достатній – 8 осіб (30,8 %), низький – 18 осіб (69,2 %).

Дані за *другим* показником критерію креативно-інтерактивної педагогічної майстерності – здатність адаптувати відомі ІПТ до конкретних педагогічних ситуацій – знімалися за допомогою опитування:

1. Яких етапів організації продуктивного конфлікту ви будете дотримуватись незалежно від педагогічних умов?
2. Яким чином можна адаптувати технологію «Зошит моїх думок» для учнів, які не вміють писати (1 клас)?
3. Об’єднуючи дітей у групи для «Веселого ланцюжка переказу» (діти, сидячи в колі, в темпі переказують твір ланцюжком по черзі, говорячи по одному реченню і при потребі допомагаючи один одному), ви помічаєте, що у класі є учні, які за різних причин не читали оповідання, яке вивчається. Якою буде їхня роль?
4. Суть технології «Казковий вернісаж», яка застосовується на уроках рідної мови полягає у складанні казок у групах за малюнками. Адаптуйте цю технологію для уроку математики. Продемонструйте на практиці.
5. Відомій технології «Мозковий штурм» придумайте іншу назву, більш зрозумілу для молодших школярів і організуйте таку взаємодію.

Обробка даних проходила на основі методу експертної оцінки, зміст якої був висвітлений вище. Результати діагностики показали відсутність студентів з високим рівнем умінь адаптувати відомі ІПТ до конкретних педагогічних ситуацій, 5 осіб (19,2 %) мала достатній рівень, а 21 особа (80,8 %) – низький рівень.

Дані за *третім* показником критерію креативно-інтерактивної педагогічної майстерності – вміння створювати авторські ІПТ знімалися за допомогою аналізу новоствореної інтерактивної технології. Перед студентами ставилося наступне завдання: створити і продемонструвати власну інтерактивну технологію для удосконалення вмінь учнів відміняти іменники.

Обробка даних проходила на основі методу експертної оцінки. Оцінки виставлялись за такі досягнення:

1. обґрунтованість добору оптимального виду комунікаційної стратегії;
2. застосування вдалих прийомів стимулювання рефлексії учнів;
3. логічність і творчість у розробці казкового сюжету навчально-пізнавальної реальності;
4. ступінь прогнозованості ефективності новоствореної технології;
5. практична реалізація задуманого сценарію.

Обробка даних показала, що створювати авторські ІПТ не вміє жоден з опитуваних, достатній рівень сформованості цього вміння мають 5 осіб (19,2%), низький – 21 особа (80,8 %). Педагогічна практика продемонструвала несформованість у більшості студентів креативно-інтерактивної майстерності за всіма показниками.

Таблиця 2.2

**Узагальнені показники готовності майбутніх педагогів**

**до використання інтерактивних педагогічних технологій**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| №п/п | Критерії | Показники | Рівні |
| Вособи(%) | Дособи(%) | Нособи(%) |
| 1. | прогностична компетентність | 1. інформаційна насиченість
2. здатність визначати відповідність змісту навчального матеріалу рефлексивно-інтерактивній діяльності учнів
3. уміння діагностувати стан особливої необхідності застосування ІПТ
 | 0(0 %)1 (3,8%)2(7,6 %) | 8 (30,8 %)8(30, 8 %)9(34,6 %) | 18 69,2 %)17(65,4%)15(57,7%) |
| 2. | комунікативно-рефлексивна компетентність | 1. здатність створювати позитивне комунікативне поле;
2. володіння комунікативними технологіями;
3. вміння діагностувати ситуацію спілкування
 | 1(3,8%)0(0%)1 (3,8%) | 16(61,5%)6(23,1%)7(26,9%) | 9(34,6%)2076,9%18(69,2%) |
| 3. | креативно-інтерактивна педагогічна майстерність | 1. вміння добирати та застосовувати оптимальні ІПТ;
2. здатність адаптувати відомі ІПТ до конкретних педагогічних ситуацій;
3. вміння створювати авторські ІПТ
 | 0(0 %)0 (0%)0(0%) | 8(30,8%)5(19,2%)5(19,2%) | 18(69,2%)21 (80,8%)21(80,8%) |

Продовження таблиці 2.2

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Узагальнений показник |  | 2,1 % | 30,8 % | 67,1 % |

Отже, критеріями готовності майбутніх учителів початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій ми обрали прогностичну компетентність (показники: інформаційна насиченість, здатність визначати відповідність змісту навчального матеріалу інтерактивно-рефлексивній діяльності учнів, уміння діагностувати стан особливої необхідності застосування інтерактивних педагогічних технологій), комунікативно-рефлексивну компетентність (показники: здатність створювати позитивне комунікативне поле, володіння комунікативними стратегіями, вміння діагностувати ситуацію спілкування), креативно-інтерактивну педагогічну майстерність (показники: вміння добирати та застосовувати оптимальні ІПТ, здатність адаптувати відомі ІПТ до конкретних педагогічних ситуацій, вміння створювати авторські ІПТ). Згідно з цими критеріями й показниками визначено рівні готовності майбутніх учителів початкових класів до використання ІПТ (високий, достатній, низький).

Результати першого етапу констатувального експерименту продемонстрували недостатнє впровадження інтерактивних педагогічних технологій у практику початкової школи: не усвідомлення більшістю педагогами необхідності організації інтерактивного навчання, відсутність умінь використовувати інтерактивні педагогічні технології, низький рівень сформованості у школярів навичок інтеракції та здатності до рефлексії у процесі навчання.

Впровадження інтерактивних педагогічних технологій у освітній процес початкової школи на другому етапі констатувального експерименту дозволив виявити особливості їхнього використання вчителем початкових класів.

Таким чином було виявлено необхідність здійснення підготовки майбутніх учителів початкових класів на інтерактивних засадах. На *третьому етапі* експерименту було розроблено критерії, показники і рівні готовності студентів до використання інтерактивних педагогічних технологій. У дослідженні було визначено три критерії: прогностична компетентність, комунікативно-рефлексивна компетентність та креативно-інтерактивна педагогічна майстерність*.* Критерії і показники сформованості необхідних педагогічно-методичних знань, умінь і навичок студентів стали основою визначення 3-х рівнів готовності майбутніх учителів початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій: *високого, достатнього та низького*.

Таким чином, на основі аналізу наукової літератури і результатів констатувального експерименту виявлено комплекс педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій. Метаумовою є сформованість у студентів готовності до використання інтерактивних педагогічних технологій у початковій школі. Формування готовності майбутнього вчителя до виконання вище означеної діяльності забезпечує система педагогічних умов, що характеризують вимоги до змістового насичення та функціональної організації процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

**2.3. Результати дослідно-експериментальної перевірки**

Метою формувального експерименту було перевірити гіпотезу дослідження про те, що ефективність підготовки майбутнього вчителя початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій підвищиться, якщо забезпечити педагогічні умови професійної підготовки студентів до зазначеної діяльності, а саме сформувати у них прогностичну, комунікативно-рефлексивну компетентності та креативно-інтерактивну педагогічну майстерність. Необхідно було виконати наступні завдання:

* експериментально підтвердити доцільність впровадження ІПТ у систему підготовки вчителів початкових класів;
* експериментально перевірити ефективність використання ІПТ в умовах освітнього процесу коледжу;
* виявити динаміку росту показників готовності майбутніх учителів початкових класів до використання ІПТ;

Формувальний експеримент проводився упродовж вересня-грудня 2020-2021 навчального року у Відокремленому структурному підрозділі «Економіко-правничий фаховий коледж Запорізького національного університету» і охопив 41 студента.

Дослідно-експериментальній роботі передував підготовчий етап, задачі якого полягали у наступному:

1. Визначити групи студентів, у яких буде проводитися експеримент.
2. Розробити заняття для теоретичної підготовки експериментованих.
3. Розробити плани практичних, семінарських занять та завдання для самостійного опрацювання.
4. На базі теоретичного й практичного матеріалу розробити рекомендації, щодо формування у майбутніх вчителів початкових класів знань і умінь з використання інтерактивних педагогічних технологій.

Для участі у формувальному експерименті у ході підготовчого етапу були відібрані контрольна (15 осіб) і експериментальна (26 осіб) групи з майбутніх учителів початкових класів – здобувачів фахової передвищої освіти коледжу.

Аналіз даних, які були отримані в результаті діагностики початкового рівня сформованості педагогічних знань, умінь і навичок, спрямованих на використання ІПТ, дозволив провести диференціацію груп студентів експериментальної групи за ознакою недостатньої сформованості тих чи інших професійних знань, умінь і навичок. Це дало можливість надати рекомендації викладачам коледжу при проведенні занять з педагогіки, основ педагогічної майстерності, методик викладання у початковій школі.

На наступному етапі експерименту ми приступили до проведення занять зі студентами експериментальної групи з метою підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання ІПТ. Навчання студентів передбачало дотримання теоретично обумовлених етапів підготовки, застосування певних форм, методів, прийомів роботи, а також реалізацію набутих знань і умінь під час педагогічної практики. Кожний етап підготовки завершувався аналізом практичних умінь студентів використовувати інтерактивні педагогічні технології.

Зупинимося на ознайомленні з проведеними заняттями. Перше заняття було проведено на тему «Теоретичні основи організації інтеракції суб’єктів освітнього процесу». На занятті широко використовувались проблемні методи навчання. На початку студентам пропонувалося поділитися з аудиторією власним розумінням категорії інтерактивного, поняття інтеракції, інтерактивного навчання. Цікаво, що на початку заняття жоден слухач не міг пояснити їхню суть, хоча всі визнавали, що неодноразово зустрічалися з цими поняттям і хотіли б остаточно з’ясувати їхнє значення. Після того, як викладачем було розкрито категорії «інтерактивного», терміну *«інтеракція»* (походить від поєднання двох слів: лат. inter – між, та actiw – активний, або англійського слова «interaction», і перекладається як взаємодія), визначення поняття *інтерактивного навчання* майбутні педагоги виявили самостійно. Постановка викладачем питання: «Як часто, на вашу думку необхідно залучати дітей до взаємодії на уроках?» призвела до виникнення дискусії. Студенти продемонстрували здатність мислити критично, висловлюючи власні думки та ставлячи запитання про роль організації взаємодії між дітьми у формуванні особистості школяра, про її значення у активізації навчально-пізнавальної діяльності. Тому логічним стало вивчення питання значення взаємодії між людьми в розвитку та життєдіяльності особистості. Розглядаючи цю проблему, порівнювалось вчення Дж. Міда, Р. Сірса та погляди вітчизняних психологів Л. Виготського, В. Давидова. У результаті було виявлено спільні твердження про те, що розвиток особистості здійснюється в процесі взаємодії індивіда з членами певної соціальної групи, в ході спільної діяльності, а в основі навчальної діяльності повинно лежати сумісне виконання дій. Увага студентів акцентувалась на виявленні зарубіжними дослідниками факту, що спільна навчальна робота є оптимальною у молодшому шкільному віці. Вивчаючи типологію і функції рефлексії студенти відкрили, що дійсно цей психологічний процес лежить в основі продуктивної взаємодії між людьми.

Продовження вивчення даної теми відбувалося на семінарському занятті, на якому студенти виступали з доповідями на наступні теми: «Погляди В.Сухомлинського на роль взаємодії між дітьми у їхньому навчанні, вихованні та розвитку», «Інтерактивні прийоми навчання у педагогічній діяльності Ш. Амонашвілі», «Погляди Г. Цукерман, Н. Єлізарова, М. Фруміна, Є. Дудинова про організацію навчального співробітництва», «Досвід організації інтеракції між дітьми в процесі навчання українського педагога початку ХХ століття О. Рівна», «Питання формування міжособистісних навчальних відносин у молодших школярів у дослідженнях А. Дусовицького», «Інтерактивні ігри К. Фопеля». Обговорюючи ці питання, студенти аналізували педагогічні ситуації організації навчальної взаємодії у педагогічних творах «Серце віддаю дітям» В. Сухомлинського, «Як живете, діти», «Єдність цілі» Ш. Амонашвілі, зачитували уривки з наукових статей, з’ясовували мету і значення використання ігор для молодших школярів К. Фопеля. Основним завданням семінару було визначення студентами основних цілей використання інтерактивних педагогічних технологій. У процесі заняття майбутніми вчителями було зроблено висновок, що організація педагогічної інтеракції сприяє: задоволенню потреби дітей у спілкуванні; високій мотивації; активізації навчально пізнавальної діяльності учнів; формуванню пізнавальних інтересів школярів; розвитку критичного мислення; формуванні самосвідомості; високій ефективності засвоєння знань; створенню позитивного емоційного поля.

Наступним етапом заняття було залучення студентів до обговорення проблеми: як зробити навчальний матеріал особистісно значущим для кожного окремого учня, як викликати у дітей рефлексію і потребу в сумісній навчальній діяльності. З цією метою на занятті було застосовано інтерактивну педагогічну технологію «Мозковий штурм», у ході якої майбутні учителі висловлювали думки щодо інтересів молодших школярів. Більшість висловлених пропозицій стосувались зацікавлень молодших школярів комп’ютерними іграми, кінофільмами, мультфільмами, книгами, рольовими іграми. Далі студентам пропонувалося виділити спільне у названих інтересах дітей, узагальнити їх. Майбутні учителі таким чином виявили, що учнів цікавить і приваблює перш за все казкова, фантастична реальність. Після цього слухачі ознайомилися з теорією і практикою творення казкової навчально-пізнавальної реальності, розробленою М. Лещенко. Увага студентів зверталась також і на інші прийоми активізації рефлексії при застосуванні ІПТ. Студенти ознайомилися також і зі структурою інтерактивного заняття у початковій школі на основі творення казкової навчально-пізнавальної реальності з використанням інтерактивних технологій навчання, а також вимогами до організації інтерактивних занять. Увага майбутніх учителів акцентувалась на вимогах до діяльності учителя: здатності створювати позитивне комунікативне поле, володінні комунікативними технологіями, вмінні діагностувати ситуацію спілкування, вмінні добирати оптимальні ІПТ, здатності адаптувати відомі ІПТ до конкретних педагогічних ситуацій, вмінні створювати авторські ІПТ.

Наступне практичне заняття присвячувалося формуванню у студентів комунікативної компетентності при застосуванні ІПТ та ознайомленню з методом рольової гри. На першому етапі студенти залучалися до ділової гри, у якій програвався фрагмент інтерактивного заняття за його поданим конспектом. При підготовці до практичного заняття студенти знайомилися з ходом фрагментів уроку та з листками оцінювання. На початку кожної гри методом жеребкування між студентами розподілялися ролі експертів, учнів та вчителя. Учасники, яким доводилося виконувати роль школярів, отримали характеристики учнів, а виконавці ролей експертів – програми оцінювання діяльності вчителя.

У першій рольовій грі студентам важко було виконувати свої ролі, перевтілюватись відповідно до вікових та індивідуальних особливостей дитини, вони проявляли скутість і сором’язливість. На питання «вчителя» окремі «учні» відповідали після тривалих пауз. Розповідаючи по черзі зміст казки, деякі студенти не проявляли ініціативи, не намагалися побачити урок очима дітей. Декому не вдавалося застосувати потрібну мовленнєву експресію. Виконуючи спільні завдання, частина студентів, які виконували роль учнів, не проявляла позитивного ставлення до інтеракції з іншими. На нашу думку, таку ситуацію спричинила недостатня сформованість у майбутніх учителів відкритості, контактності, легкості у спілкуванні, здатності створювати позитивний психоемоційний фон незалежно від власного настрою. Це ускладнило роботу виконавиці ролі вчителя. Студентка демонструвала високий рівень емпатії, досить успішно підтримувала позитивний психоемоційний фон, а от під час організації інтерактивної роботи почала застосовувати примусові методи впливу на дітей, зовсім вививши урок з казкової реальності. На цьому етапі особливо відчувалися труднощі у спілкуванні між «учителем» і «учнями». Також при нестандартних відповідях «учнів» на питання «учитель» не змогла у повній мірі проявляти толерантність по відношенню до окремих дітей. Такі помилки у використанні інтерактивних технологій пояснювались несформованою комунікативною компетентністю у майбутнього вчителя. Позитивним моментом було те, що після закінчення гри, на етапі її обговорення експерти вказали майже на всі недоліки діяльності учнів і учителя, а виконавці цих ролей повністю погодилися з критикою. Тому у другій грі ці негативи проявлялися менше, а у третій – майже повністю зникли. Таким чином участь у цих невеликих рольових іграх підготувала студентів до аналізу та програвання повних конспектів уроків на наступних практичних заняттях. У роботі над конспектами майбутні учителі набували умінь створювати позитивне комунікативне поле, оволодівали комунікативними стратегіями, а також вчилися діагностувати ситуацію спілкування.

На цьому ж занятті студенти вчилися самостійно добирати казкові сюжети. Для цього вони були залучені до технології «Мозкового штурму». Перед майбутніми педагогами ставилося 3 завдання – придумати казковий сюжет, який би дозволив: 1) об’єднати учнів для технології «Карусель»; 2) об’єднати учнів для роботи у групах; 3) організувати мозковий штурм. Увага студентів акцентувалась на основних вимогах добору казкового сюжету, до якої залучалися майбутні вчителі дійсно дала їм можливість вільно висловлювати навіть самі нереальні та фантастичні ідеї, що є важливим у творенні казкової реальності. Завдяки цьому завдання було виконане досить успішно. Наприклад, для організації технології «Карусель», студенти пропонували такі сюжети: учні зовнішнього кола виконують роль планет, які обертаються навколо зірки знань, утвореної учасниками зовнішнього кола; діти з внутрішнього кола – цифрові квіти у саду Чарівниці з казки про Снігову королеву, а ті, хто рухається у зовнішньому колі – метелики, які допомагають Герді, виконуючи завдання Чарівниці (обчислення); усі діти – сніжинки, які кружляють двома колами, а зустрівшись, шепчуть один одному на вушко «музику зими» (наприклад, на уроці рідної мови добирають слова, пов’язані з зимою, а партнер повинен визначити, до якої частини мови належить назване слово).

Цей фрагмент уроку було вирішено розіграти на занятті, що відбулося досить вдало. Так само майбутні вчителі аналізували результати другого і третього «Мозкових штурмів» – обирали та доповнювали найкращі сюжети організації роботи в групах та «Мозкового штурму» з школярами, а також програвали один з фрагментів. Таким чином у студентів формувались певні уміння створювати позитивне комунікативне поле у процесі використання ІПТ шляхом творення казкової навчально-пізнавальної реальності.

Для навчання студентів кількісній інтерпретації результатів спостереження за діяльністю учасників гри нами були розроблені листки оцінювання, де проти кожного пункту слід було виставити певну кількість балів. Подані показники діяльності вчителя вимірювались за трибальною шкалою: 2 – виконано повністю, 1 – виконано частково, 0 – не виконано.

Вміння використовувати інтерактивні технології формувалися на практичних заняттях, присвячених формуванню здатності адаптувати відомі інтерактивні технології до конкретних педагогічних ситуацій і створювати власні технології. На цьому етапі студенти вчилися:

Таблиця 2.3

**Листок оцінювання виконавця ролі вчителя**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| №п/п | Діяльність учителя | Кількість балів |
| 1 | Підготовка учителя до уроку |  |
| 2 | Мотивація учнів до взаємодії |  |
| 3 | Технологічна майстерність використання інтерактивних педагогічних технологій |  |
| 4 | Комунікативно-рефлексивні уміння |  |
| 5 | Інтерактивно-рефлексивна діяльність учнів |  |

* структурувати навчальний зміст, виділяючи у ньому частини, що ефективно засвоюються в інтерактивно-рефлексивній діяльності;
* добирати оптимальні ІПТ;
* адаптувати відомі ІПТ до конкретних педагогічних ситуацій;
* самостійно розробляти сценарій казкового дійства;
* підпорядковувати вибір ІПТ та казкових сюжетів темі уроку, змісту навчального матеріалу та меті інтерактивного заняття;
* створювати авторські ІПТ.

Вони залучалися до розробок конспектів інтерактивних уроків з різних предметів: читання, рідної мови, математики, я досліджую світ, музики. Основною вимогою до розробок таких занять було забезпечення виконання дидактичної мети конкретного уроку, передбаченої у навчальному плані з даного предмету, а також розширення виховної та розвивальної мети заняття.

На першому занятті студенти розглядали можливості використання ІПТ на уроках *читання* у початковій школі. Структура занять цього блоку мала певні особливості. На першому етапі майбутні педагоги аналізували зміст підручника для початкової школи з читання (декілька тем, які визначає викладач для кожного студента), з’ясовували триєдину мету та завдання уроку. Виконання цього заняття не викликало труднощів, так як студенти вже вивчали методики викладання дисциплін у початковій школі.

Після цього визначали у навчальному матеріалі частини, які б відповідали тій чи іншій рефлексивно-інтерактивній діяльності, тобто, які доцільно опрацьовувати з школярами в інтерактивній діяльності. Виконання цього завдання викликало значні труднощі. Декому не вдавалося виокремити частини, що ефективно засвоюються в інтерактивно-рефлексивній діяльності. Тоді усі залучилися до колективного вирішення проблеми. У кожній темі було обрано матеріал, осмислення, засвоєння і запам’ятовування якого найефективніше здійснюватиметься у тій чи іншій інтерактивній технології, та обрано найоптимальніші ІПТ для даного уроку.

Наступне завдання полягало у створенні авторської ІПТ для того ж заняття шляхом модифікації та видозміни вже відомих технологій. Пропонувалося створити технологію будь-якого напрямку взаємодії. Основними вимогами були її новизна, педагогічна доцільність і ефективність. Авторська ІПТ повинна мати такі ознаки: залучення дітей до активної взаємодії; активізація навчально-пізнавальної діяльності. В результаті три студентки розробили досить вдалі ІПТ, які в подальшому включили у свій конспект уроку.

На наступному етапі студенти створювали плани-конспекти своїх уроків, які складалися кожним самостійно. По закінченню роботи слухачі об’єдналися по парах з метою ознайомлення колег зі своїми роботами, взаємокоригування і взаємодоповнення конспектів. Після цього відбувався аналіз робіт та розігрування зі своїми одногрупниками фрагментів уроків, у яких застосовувалися ІПТ.

Так на занятті, присвяченому формуванню вміння використовувати ІПТ на уроках *рідної мови*, студенти складаючи конспекти уроків, включали у їхню структуру наступні інтерактивні технології: «Речення про кожного з нас», «Тексти про кожного з нас», «Я це люблю», «Допоможіть один одному», «Карусель слів», «Калейдоскоп слів», «Ажурна пилка невідомих слів», «Кораблі кмітливих», «Вияви своє ставлення», Мозковий штурм. Виділення змістових частин, які ефективно засвоюються в інтерактивній діяльності, здійснювалося вже самостійно. Також майбутні педагоги самостійно добирали необхідні ІПТ, створювали казковий сюжет, продумували прийоми активізації рефлексії дітей. Аналіз створених конспектів показав, що значній частині студентів вдалося дібрати оптимальні ІПТ для свого уроку, розробити елементи стимулювання рефлексії учнів і навіть створити власну інтерактивну технологію. Але конспекти деяких студентів містили такі недоліки: невідповідність інтерактивної діяльності учнів дидактичній меті уроку (а значить і невдалі вибір або адаптація ІПТ), відсутність ситуацій стимулювання рефлексії, формалізм у створенні казкового сюжету (не враховано основні вимоги щодо його розробки) та ін. Колективний аналіз новостворених конспектів у процесі обговорення в загальному колі дозволив акцентувати увагу на позитивних моментах у роботах, а також виявити недоліки та виправити їх. Особливих проблем з відтворенням готових конспектів не було. Незначні помилки у діяльності «вчителя» та «учнів» помічалися «експертами», після чого колективно обговорювалися шляхи їх уникнення у подальшій роботі.

Структура заняття, присвяченого формування вмінь використовувати відповідні інтерактивні технології на уроках *математики*, була подібна до попереднього. У процесі роботи всі учасники вже повністю самостійно розробили конспекти своїх уроків. Колективний аналіз конспектів показав, що недоліків у роботах було набагато менше, а їх усунення відбувалося шляхом самостійного коригування студентами власних робіт. Специфіка предмету математики (можливість створення великої кількості ігор з виготовленими цифрами, прикладами, наочностями для задач) сприяла залученню усіх учасників групи до розробки власних ІПТ.

На занятті, присвяченому використанню інтерактивних педагогічних технологій на уроках *Я досліджую світ та музики*  створення власних конспектів уроків не викликало особливих труднощів. Усі справилися з цим завданням. У результаті аналізу конспектів, який здійснювався у групах по троє, виявилися лише незначні помилки. Більшістю студентів було створено авторські ІПТ.

Вивчаючи таким чином особливості використання ІПТ на різних уроках в початковій школі, у студентів формувалися: здатність визначати відповідність змісту навчального матеріалу рефлексивно-інтерактивній діяльності учнів; уміння діагностувати стан особливої необхідності застосування ІПТ; вміння добирати оптимальні ІПТ; здатність адаптувати відомі ІПТ до конкретних педагогічних ситуацій; вміння створювати авторські ІПТ. Після проведення практичних занять цього блоку показники діяльності вчителя значно зросли. Окрім підвищення результатів оцінювання за другим і четвертим показниками, ми виявили високий рівень майстерності використання інтерактивних педагогічних технологій і організації інтерактивно-рефлексивної діяльності учнів.

Важливою складовою формувального експерименту була реалізація та удосконалення набутих умінь і навичок студентів під час педагогічної практики, у ході якої майбутні педагоги проводили інтерактивні заняття з навчальних предметів у початковій школі. Студенти систематично залучалися до самоконтролю і самооцінки власної педагогічної діяльності, а також взаємоконтролю і взаємооцінки під час взаємовідвідування інтерактивних занять. Належним чином контролювалася і оцінювалася інтерактивно-рефлексивна діяльність школярів. Для цього використовувалися програми оцінювання діяльності учителя та учнів, які майбутні педагоги вже опанували.

Аналіз даних, що були отримані в результаті діагностики рівня підготовленості майбутніх учителів початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій на початку експерименту, дозволив зробити висновок про однакову ступінь теоретичної і практичної бази у студентів обох груп.

Зріз наявних компетентностей майбутніх учителів початкових класів щодо використання ІПТ, проведений після закінчення формуючої дослідно-експериментальної роботи, виявив значний зріст рівнів готовності у студентів експериментальної групи.

По завершенню експерименту в експериментальній і контрольній групах одержані різні значення рівнів готовності майбутніх учителів початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій. Результати формуючого експерименту відображені у табл. 2.4. Аналіз готовності проводився на основі виведених критеріїв прогностичної компетентності, комунікативно-рефлексивної компетентності та креативно-технологічної педагогічної майстерності з урахуванням їхніх показників і рівнів.

Зріз знань, умінь і навичок щодо використання інтерактивних педагогічних технологій, проведений після закінчення формувальної дослідно-експериментальної роботи, виявив значне зростання рівнів готовності до зазначеної діяльності у студентів експериментальної групи (табл. 2.4).

Аналіз відповідей студентів, а також спостережень за їхньою педагогічною діяльністю під час практики свідчив про глибоке рефлексивне осмислення більшістю з них особливостей використання інтерактивних педагогічних технологій у початковій школі, володіння знаннями щодо організації інтерактивного навчання молодших школярів та уміннями передбачати результати інтерактивної педагогічної діяльності. Ці зміни свідчать про ефективність змісту занять, застосованих методів навчання та педагогічної практики.

Таблиця 2.4.

**Рівні готовності студентів до використання інтерактивних педагогічних технологій**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Критерії | На початку експерименту  | Після експерименту |
| Високий | Достатній | Низький | Високий | Достатній | Низький |
| Експ. | Конт. | Експ. | Конт. | Експ. | Конт. | Експ. | Конт. | Експ. | Конт. | Експ. | Конт. |
| (%) | (%) | (%) | (%) | (%) | (%) | (%) | (%) | (%) | (%) | (%) | (%) |
| Прогностична компетентність | 3,7 | 3,8 | 30,9 | 32,7 | 65,4 | 63,4 | 69,3 | 4,1 | 30,6 | 35,2 | 0,0 | 60,6 |
| Комунікативно-рефлексивна компетентність | 1,6 | 1,9 | 36,5 | 37,8 | 61,8 | 60,3 | 58,6 | 2,0 | 38,2 | 37,8 | 3,1 | 60,2 |
| Креативно- інтерактивна педагогічна майстерність | 0,0 | 0,0 | 23,7 | 24,3 | 76,2 | 75,6 | 35,7 | 0,0 | 56,9 | 25,4 | 7,3 | 74,6 |
| Узагальнений показник | 1,7 | 1,9 | 30,4 | 31,6 | 67,8 | 66,4 | 54,5 | 2,0 | 41,9 | 32,8 | 3,4 | 65,1 |

Отже, в експериментальній групі простежено значні позитивні зміни щодо формування прогностичної компетентності студентів. Аналіз отриманих результатів продемонстрував ефективність зростання усіх показників цього критерію (рис. 2.1).

**Рисунок 2.1 Показники прогностичної компетентності студентів експериментальної групи**

Цікавим виявився той факт, що усі студенти ЕГ оволоділи достатнім і високим рівнями інформаційної компетентності, здатності визначати відповідність змісту навчального матеріалу рефлексивно-інтерактивній діяльності учнів та умінь діагностувати стан особливої необхідності застосування інтерактивних педагогічних технологій.

Особливе зростання відбулося також в показниках сформованості комунікативно-рефлексивної компетентності студентів (див. табл. 2.3): на високому рівні в ЕГ перебували 58,6 % майбутніх учителів (було – 1,6 %), а у КГ – 2,0 % (було – 1,9 %). За цим критерієм у ЕГ значно зменшилася кількість студентів з низьким рівнем: з 61,8 % до 3,1 %. У КГ ці зміни виявилися не суттєвими – з 60,3 % до 60,2 %. На основі набутих знань і умінь студенти ЕГ вміло володіли вмінням створювати позитивне навчально-пізнавальне поле, комунікативними стратегіями, здатністю діагностувати ситуацію спілкування.

Особливе зростання спостерігалося у розвитку здатності створювати позитивне комунікативне поле. Оволодіння ж комунікативними стратегіями та вміннями діагностувати ситуацію спілкування у деяких студентів все ж викликало значні труднощі. Рівні сформованості цих показників у таких осіб залишилися низькими. Це було пов’язано, на нашу думку, з недостатнім розвитком їхніх комунікативних умінь та складностями щодо рефлексії вікових особливостей дітей молодшого шкільного віку. Але переважна більшість оволоділи зазначеними уміннями на високому та достатньому рівнях. У КГ істотних змін щодо розвитку комунікативно-рефлексивної компетентності студентів не відбулося.

**Рисунок 2.2 Показники комунікативно-рефлексивної компетентності студентів експериментальної групи**

Показники сформованості креативно-інтерактивної педагогічної майстерності також кількісно і якісно підвищилися у ЕГ, та майже не змінилися в КГ. При цьому, для студентів експериментальної групи характерним було зростання інтересу до майбутньої професії, потреби й ініціативи в опануванні інтерактивно-рефлексивними вміннями. Більшість з них мали виражене прагнення до постійного самовдосконалення, виявляли інтерес до творчого використання інтерактивних педагогічних технологій, були зацікавлені в розвитку власного творчого потенціалу. Результати підсумкового опитування та оцінювання педагогічної діяльності під час практики показали, що більшість студентів на достатньому та високому рівнях оволоділи вміннями добирати та застосовувати оптимальні технології, адаптувати відомі до конкретних педагогічних ситуацій та створювати власні. Хоча певній кількості студентів ЕГ все ж не вдалося на достатньому рівні опанувати цей практичний матеріал (рис. 2.2), так як набуття цих вмінь пов’язане зі ступенем розвитку творчих здібностей особистості та здатністю виявляти креативність і творчість у педагогічній діяльності.

**Рисунок 2.3.Показники креативно-інтерактивної педагогічної майстерності студентів експериментальної групи**

У табл. 2.3 представлене співвідношення узагальнених показників готовності студентів. Показник високого рівня готовності у експериментальній групі дорівнює 55%. У порівнянні з початковим діагностуванням, його значення збільшилося на 53% (від 2% до 55%). У контрольній групі цей показник не змінився і становив 2%. Достатній рівень готовності у експериментальній групі – 42% (збільшення від 30 % до 42 %). Невелике його збільшення (на 12%) пояснюється суттєвим ростом показників високого рівня готовності. З таблиці видно, що достатнього рівня готовності студентів до використання інтерактивних технологій контрольної групи зріс на 1% (від 32% до 33%). Значення низького рівня готовності у експериментальній групі зменшилося на 65% (із 68% до 3%), у контрольній групі на 1% (із 66% до 65%).

Отже, дослідні дані, систематизовані в таблицях, показують, що динаміка формування готовності майбутніх учителів контрольної групи до використання інтерактивних педагогічних технологій в умовах традиційного навчання не була ефективною на всіх рівнях. Натомість виявлено істотні позитивні зміни в усіх компонентах готовності студентів експериментальної групи.

Отже, проведена дослідно-експериментальна робота засвідчила ефективність визначених педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій. Загальні результати проведеного експерименту підтверджують сформульовану гіпотезу дослідження та є підґрунтям для такого висновку: забезпечення виявлених педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій підвищує ефективність професійної підготовки студентів до зазначеної діяльності і заслуговує на впровадження у закладах фахової передвищої освіти.

**ВИСНОВКИ**

У кваліфікаційній роботі здійснено теоретичне узагальнення та вирішення проблеми реалізації інтерактивного підходу в педагогічній діяльності вчителя початкових класів, що знайшло відображення в теоретичному обґрунтуванні змісту та педагогічних умов цього процесу й експериментальній перевірці їхньої ефективності.

Результати теоретичного та експериментального дослідження засвідчили досягнення мети, вирішення поставлених завдань і стали підставою для формулювання таких висновків.

1. Оновлені цілі сучасної освіти зумовлюють актуальність проблеми реалізації інтерактивного підходу в педагогічній діяльності вчителя початкових класів. Вирішення цього завдання потребує вдосконалення професійної підготовки майбутніх педагогів шляхом формування в них готовності до використання інтерактивних педагогічних технологій.

Теоретичні основи підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій визначаються результатами наукових досліджень з проблем філософії освіти, інтерактивного та рефлексивного навчання, розвитку особистості молодшого школяра в процесі взаємодії та конкретизуються в положеннях про доцільність гармонізації освітнього процесу; активізації навчально-пізнавальної діяльності кожного учасника освітнього процесу шляхом стимулювання його рефлексії та залучення до активної взаємодії, створення позитивного навчального середовища, комфортних умов для розвитку та самовираження особистості, стабілізації фізичного та психоемоційного здоров’я.

Ефективне гуманістично спрямоване навчання й виховання може забезпечити лише вчитель-майстер, який володіє професійно-особистісними дидактичними, організаторськими, комунікативними вміннями, має високий рівень педагогічної уяви, емпатії, рефлексії, творчості.

2. Особливості використання вчителем початкових класів інтерактивних педагогічних технологій виявлені на основі аналізу поглядів видатних педагогів і психологів, сучасних науковців на специфіку організації навчання, виховання і розвитку молодших школярів, а також дослідження результатів констатувального експерименту стосовно практики організації інтерактивної педагогічної взаємодії з учнями початкових класів. До особливостей використання вчителем початкових класів інтерактивних педагогічних технологій належать такі: цілеспрямоване забезпечення емоційних контактів і позитивних комунікативних переживань у процесі взаємодії з метою творення позитивного навчального середовища; гармонійне поєднання пізнавальної та фізичної активності учнів; мотивація й активізація рефлексії учнів в освітньому процесі; системне навчання молодших школярів різних форм і методів навчальної взаємодії; створення казкової навчально-пізнавальної реальності; формування навичок соціальної взаємодії учнів.

3. Теоретико-практична готовність майбутніх учителів початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій визначається за трьома критеріями: прогностичної, комунікативно-рефлексивної компетентностей і креативно-інтерактивної педагогічної майстерності. Показниками першого критерію прогностичної компетентності є: інформаційна насиченість, здатність визначати відповідність змісту навчального матеріалу рефлексивно-інтерактивній діяльності учнів, уміння діагностувати стан особливої необхідності застосування інтерактивних педагогічних технологій. До показників другого критерію комунікативно-рефлексивної компетентності належать здатність створювати позитивне комунікативне поле, вміння діагностувати ситуацію спілкування, володіння комунікативними стратегіями. Показниками третього критерію креативно-інтерактивної педагогічної майстерності визначено такі вміння: добирати оптимальні інтерактивні педагогічні технології, адаптувати відомі до конкретних педагогічних ситуацій, створювати авторські.

4. Комплекс педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій складається з компонентів, кожний з яких має інтерактивно-рефлексивне спрямування:

* спрямованість освітнього процесу на формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій;
* стимулювання та мотивація навчальної активності студентів, спрямована на розвиток позитивної рефлексії щодо використання ІПТ;
* забезпечення практико-орієнтованого підходу професійної підготовки майбутніх учителів до використання ІПТ, який полягає у застосуванні педагогічних форм і методів інтерактивно-рефлексивного спрямування: ділових ігор, тренінгів, ситуативного моделювання, створення казково-пізнавальної реальності, педагогічного консультування, діалогів, полілогів, дискусій;
* поєднання контролю та самоконтролю за якістю вирішення поставлених завдань, а також оцінювання викладачем навчальних досягнень студентів і самооцінки ними власних результатів.

Експериментальна перевірка визначених педагогічних умов засвідчила їхню ефективність, про що свідчить значне зростання показників рівнів готовності майбутніх учителів початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій.

5. Розроблені методичні розробки занять щодо використання інтерактивних педагогічних технологій, що характеризують шляхи здійснення освітнього процесу в початковій школі на засадах інтерактивності, особливості використання інтерактивних педагогічних технологій у початковій школі, алгоритм інтерактивного спілкування та розвиток педагогічної рефлексії, прогностики, креативності як важливих компонентів педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкових класів.

Проведене дослідження дало змогу сформулювати пропозиції щодо підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання ІПТ:

* доповнити зміст курсів психолого-педагогічного циклу додатковою теоретичною інформацією та практичною діяльністю;
* використовувати методичні розробки занять під час викладання дисциплін «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності» при підготовці майбутніх учителів початкових класів.

Дослідження з проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій не вичерпуються цією роботою. Подальшого вирішення потребують питання підготовки майбутніх учителів до застосування новітніх інформаційних технологій в інтерактивному навчанні, до використання різних видів мистецтва на інтерактивних заняттях у початковій школі, до застосування інтерактивних педагогічних технологій у процесі навчання та виховання дітей з особливими потребами.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизации: сб. науч. тр. / под ред. А. А. Бодалева, Г.А. Ковалева. Москва : АПНСССР, 1983. 357 с.

2. Андреева Г. М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. Москва : Аспект Пресс, 1999. 376 с.

3. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв’ю. Київ : Знання України, 2004. 804 с.

4. Артемова Л. В. Виховання поведінки дітей в іграх. Київ : Рад. школа, 1964. 32 с.

5. Артемова Л. В. Задоволення особливих потреб дитини у спілкуванні з однолітками. Київ : Рад. школа, 1972. 23 с.

6. Балтаджи О. Технології навчання в системі професійної підготовки майбутніх учителів. *Науковий вісник Чернівецького університету*. Чернівці: Рута, 2003. Вип. 183. С. 9-13.

7. Бібік Н. М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів: навч.-метод. посіб. для вчителів поч. кл. Київ : Інститут змісту і методів навчання, 1997. 92 с.

8. Богин В. У знания – лицо его владельца. Москва : *Народное образование,* 1989. № 2. С. 126-132.

9. Вашуленко М. С., Бібік Н. М., Кочіна Л. П. Інтеграція змісту з навчання грамоти, математики та ознайомлення з навколишнім середовищем у початковій школі. *Педагогіка і психологія*, 2000. № 1(26). С. 16-20.

10. Верховинець В. М. Весняночка: ігри з піснями для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. Київ : Музична Україна, 1989. 343 с.

11. Виноградова М. Д., Первин И.Б. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников. Москва : Знание, 1977. 345 с.

12. Выготский Л. С. Педагогическая психология / ред. В.В. Давыдова. Москва : Педагогика, 1991. 480с.

13. Гапоненко Л. Соціально-психологічний тренінг як метод підготовки студентів до педагогічного спілкування. *Рідна школа*, 2000. №9. С. 30-32.

14. Гарач Н.Р. Генезис рефлексивної свідомості школяра. *Практична психологія та соціальна робота*, 1999 №8. С. 41-43.

15. Гордуз Н. Нестандартні форми навчання молодших школярів на уроках рідної мови. Початкова школа, 2003. №4. С. 1-4.

16. Губкина Т.К. Социально-педагогический тренинг с учителями. *Психология и школа,* 2003. №3. С. 91-118.

17. Гулінська О., Ткаченко Л., Виноградова Н. Інтерактивне навчання. *Сільська школа України,* 2004. №27(99). С. 15-19.

18. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. Москва: ИНТОР, 1996. 544с.

19. Демченко І. Використання інтерактивних технологій навчання при викладанні образотворчого мистецтва в початковій школі. *Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції: теоретичні та методичні засади розвитку*: тези доп. міжн. наук. конф. (м. Суми, 30 черв. - 2 лип. 2004). Київ, 2004. С. 244-245.

20. Іванчук А. В. Здійснення проблемного навчання у вищому навчальному закладі. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. пр. Вінниця, 2002. Ч. ІІ., вип. ІІ. С. 252-257.

21. Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання: основні поняття / упоряд. Л. Галіцина. Київ : Ред. загальнопед. газ., 2005. 128 с.

22. Інтерактивні технології навчання в початковій школі: посібник для студ. вищих пед. навч. закл. та вчителів загальноосвіт. шк. / О. А. Біда, О.В. Кравчук, Г.І. Коберник та ін.; Уманський держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. Умань : Софія, 2007. 209с.

23. Кіліченко О. І. Підготовка майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії з учнями молодшого шкільного віку : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1997. 24 с.

24. Кіліченко О. І. Підготовка майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії з учнями молодшого шкільного віку : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. Івано-Франківськ, 1997. 222 с.

25. Кларин М. В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта. *Педагогика,* 2000. №7. С. 12-18.

26. Клокар Н. І. Психолого-педагогічна підготовка вчителя до інноваційної діяльності : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 1997. 19 с.

27. Карпенко Л. А. Краткий психологический словарь / ред. А. В. Петровского, М.Г. Ярошевского. Ростов н/Д : Феникс, 1998. 512 с.

28. Кузь В. Особистісно орієнтована педагогічна технологія. *Сільська школа України,* 2004. № 16/17 (88/89). С. 14-23.

29. Кузьменко В. В., Жорова І. Я. Використання інтерактивних методів у процесі професійного навчання. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Вінниця, 2002. Ч. І., вип. ІІ. С. 444-447.

30. Лозова В. І., Троцко Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання: навчальний посібник. Харків: ОВС, 2002. 400 с.

31. Лютова Е. К., Монина Г. Б. Тренинг ефективного взаимодействия с детьми: комплексная программа. СПб : Речь, 2003. 190с.

32. Мартинець А. М. Нові педагогічні технології: інтерактивне навчання. *Відкритий урок*, 2003. №7-8. С. 28-31.

33. Нісімчук А. С., Падалка О.С., Шпак О. Т. Сучасні педагогічні технології: навч. посіб. Київ : Просвіта, 2000. 368 с.

34. Носаченко І. М. Використання інтерактивних методів в економічній освіті учнівської молоді *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. пр. / ред. І.А. Зязюн та ін. Вінниця, 2002. Ч. І., вип. ІІ. С. 479-482.

35. Онищук Л. А. Гуманізація управління загальноосвітньою школою першого ступеня: теорія і практика: наук.-метод. посіб. Київ : Полісся, 2001. 326 с.

36. Паянок В. О. Інтерактивне навчання як інноваційний підхід у навчальному процесі *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. пр. / ред. І.А. Зязюн. Вінниця, 2007. Вип. 5 С. 209-215.

37. Педагогический энциклопедический словарь / ред. М.М. Безруких и др. Москва : Большая Российская энциклопедия, 2003. 528 с.

38. Пилипчук В. В. Розвиток педагогічної майстерності вчителя в предметних методиках навчання: монографія. Київ : Пед. думка, 2007. 176 с.

39. Побірченко Н. Підготовка майбутніх учителів. *Сільська школа України*, 2004. № 16-17 (88-89). С. 7-13.

40. Пометун О. Активні й інтерактивні методи навчання: до питання про диференціацію понять. *Шлях освіти*, 2004. №3. С.10-15.

41. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивне навчання як сукупність технологій. *Сільська школа України*, 2004. № 16-17 (88-89). С. 24-32.

42. Проскурняк О. Роль практичного психолога в організації інтерактивних ігор та гуманізації навчально-виховного процесу. *Науковий вісник Чернівецького університету*: Збірник наукових праць. Вип. 183: Педагогіка та психологія. Чернівці : Рута, 2003. С. 103-107.

43. Психологический словарь / ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.В. Ломова и др.; Москва : Педагогика, 1983. 448 с.

44. Роєнко Л. Застосування нових технологій на уроках рідної мови *Сільська школа України*, 2004. № 16-17 (88-89). С. 43- 53.

45. Розин В.М. Рефлексия в структуре сознания личности *Проблемы рефлексии: современные комплексные исследования* / ред. И.С. Ладенко. Новосибирск, 1987. С. 222-228.

46. Российская педагогическая энциклопедия / ред. В.В. Давыдов. Москва : Научное издательство, 1993. 608 с.

47. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. Київ, 2002. 270 с.

48. Савченко О. Я. Новий етап розвитку 4-річної початкової школи. *Початкова школа,* 2001. №1. С. 3-6.

49. Свіржевський М. П. Використання ділових ігор в економічній освіті учнів ПТНЗ. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. пр. Київ, 2004. Вип. 4. С. 266-272.

50. Семенов И. Н., Степанов С.Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвитии личности. *Вопросы психологии*. 1983. №2. С. 35-42.

51. Сиротенко Г. О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. Харків : Основа, 2003. 80 с.

52. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість: монографія. Харків :Каравела, 1998. 150 с.

53. Смолкин А.М. Методы активного обучения: науч.-метод. Пособие. Москва : Высш. шк., 1991. 176с.

54. Степанов С. Ю., Семенов И.Н. Проблема формирования типов рефлексии в решении творческих задач. *Вопросы психологии*. 1982. №1. С. 99-104.

55. Степанов С. Ю. Семенов И.Н. Психология рефлексии: проблемы исследования. *Вопросы психологии*. 1985. №3. С. 31-40.

56. Столяренко О. Оволодіння методикою інтерактивної комунікації під час викладання іноземної мови. *Рідна шк.* 2005. №57-59. С. 6-9.

57. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология. Ростов н/Д : Феникс, 2000. 544 с.

58. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Київ : Рад. шк., 1981. 382с.

59. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5-ти т. Київ : Рад. Школа. Т. 1., 1976. 654с.

60. Сущенко Т. И. Основы внешкольной педагогики: пособие для класс. руковод., педагогов внешкольных учреждений. Минск : Бел. наука, 2000. 221с.

61. Теория и практика педагогического эксперимента / ред. А.И. Пискунова, Г.В. Воробьева. Москва : Педагогика, 1979. 208 с.

62. Технологія тренінгу / упоряд. О.Главник, Г. Бевз; ред. С. Максименко Київ: Главник, 2005. 112 с.

63. Філософський енциклопедичний словник / за ред. В.І. Шинкарук та ін.; НАН України; ін-т філос. ім. Г.С. Сковороди. Київ : Абрис, 2002. – 744 с.

64. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: практ. пособие: пер. с нем. / Клаус Фопель Москва: Генезис, 2003. В 4-х кн.

65. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: навч. пос. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Вища школа, 2004. 207 с.

66. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: учеб. пособ. для пед. ин-тов. Москва : Просвещение, 1979 160 с.

67. Ярошенко О.Г. Проблеми групової навчальної діяльності школярів: дидактико-методичний аспект. Київ: Станіца, 1999. 245 с.

68. Яцишин О. Мотиваційний тренінг як комплексний підхід до формування мотивації вивчення іноземної мови студентів менеджерів. *Науковий вісник Чернівецького університету*. Чернівці, 2003. Вип. 183. С. 197-205.

**Додаток А**

Анкети для виявлення стану використання інтерактивних педагогічних технологій у навчально-виховному процесі початкової школи

Анкета 1

Шановний здобувач освіти! Дякуємо, що погодився (лась) взяти участь у нашому опитуванні. Відповідаючи на запитання, Ви можете допомогти у вирішенні деяких питань нашого педагогічного дослідження. Маємо надію, що поділитеся з нами своїми знаннями і практичним досвідом. Висновки та узагальнення, зроблені за результатами анкетування будуть мати важливе наукове значення.

Відповідаючи на окремі запитання анкети, вам необхідно вибрати ваш варіант відповіді з поданих. Є також запитання, відповіді на які необхідно сформулювати самостійно та записати у спеціально відведених рядках. Просимо звернути увагу, що деякі питання вимагають декілька відповідей.

Анкета анонімна.

1. Як ви вважаєте, чи можливо на уроці досягти високого рівня пізнавальної активності кожного учня без виключення?
	* можливо
	* не можливо
2. Чи можливо, на вашу думку, залучити до активної сумісної роботи усіх учнів класу, без виключення?
	* можливо
	* не можливо
3. Чи потрібно, на вашу думку, створювати на уроці умови, за яких у кожної дитини виникає необхідність висловити свою точку зору щодо проблеми, яка обговорюється?
	* це заважає дотримуватися чіткої структури уроку
	* це відволікає учнів
	* на деяких уроках це доцільно робити, але за браком часу та через велику наповненість класів, висловитися матиме змогу лише невелика кількість учнів
	* це необхідно робити майже на усіх уроках
	* інше
4. Як саме можна зацікавити дитину навчальним матеріалом? Чи можна задовольнити на уроці бажання кожного учня висловити власну думку?
	* так

Як саме? Поділіться з нами своїми міркуваннями:

* + ні
	+ інше
1. Які види педагогічної взаємодії, на Вашу думку, доцільні на уроці?

(можна обрати декілька варіантів)

* + учитель → учень
	+ учитель ↔ учень
	+ учитель → колектив
	+ учитель ↔ колектив
	+ учитель → група
	+ учитель ↔ група
	+ група ↔ колектив
	+ учень ↔ група
	+ учень ↔ колектив
	+ колектив → учень
	+ учень ↔ учень
	+ інші варіанти
1. Яке значення має організація такої взаємодії у навчанні, вихованні і розвитку школяра?
2. Коли активна взаємодія учнів між собою може бути доцільною?

(можна обрати декілька варіантів)

* + поза школою
	+ на уроці
	+ на перерві
	+ завжди
	+ ніколи
1. З якими конкретними цілями може бути організована така взаємодія?
2. Чи може кожен учень без виключення відчувати на уроці свою успішність?
	* так
	* ні
	* інше
3. Як ви думаєте, чи в змозі учитель на кожному уроці створювати позитивний психоемоційний клімат у дитячому колективі, доброзичливу атмосферу співпраці учнів?
	* так
	* це можливо, але не на кожному уроці
	* це не можливо
4. Пронумеруйте, будь ласка, види роботи від тих, які, на вашу думку, забезпечують низький рівень засвоєння навчального матеріалу учнями, до тих, які сприяють найвищому рівню засвоєння.

­­\_\_\_ перегляд відео, слухання аудіо матеріалів

\_\_\_ практика

\_\_\_ лекція

\_\_\_ демонстрація

\_\_\_ навчання навчаючи інших

\_\_\_ самостійне читання

\_\_\_ робота в дискусійних групах

1. Чи знайоме вам поняття рефлексії?
	* ніколи про таке не чули
	* слово відоме, але значення не знаю
	* це…
2. Чи знайоме вам поняття інтеракції?
	* ніколи про таке не чули
	* слово відоме, але значення не знаю
	* це...

Додаток Б

Методична розробка заняття з теми **«В країні спілкування»**

(Етика спілкування)

***Мета:*** *вчити дотримуватися правил спілкування, бути привітним у розмові, ввічливим, встановлювати контакт зі співрозмовником; виховувати витримку, терпимість, товариськість, доброзичливість; розвивати уяву, рефлексію, комунікативні здібності.*

– Ми з’ясували, що у нашому класі навчаються неповторні, яскраві, не схожі один на одного особистості. А уявіть, які різноманітні люди живуть у нашому місті? В нашій країні? Як відрізняються люди, які живуть у різних країнах, у різних куточках планети? Як налагодити дружні стосунки з іншою людиною, знайти з нею спільну мову, вирішити якесь важливе для вас питання, домовитися про щось? Деякі відповіді на ці питання ми знайдемо з вами, здійснивши подорож у дивовижну країну спілкування. А веде до цієї країни чарівна стежина привітності. Отже, вирушаємо.

*Діти беруться за руки, йдуть на килимок і утворюють коло. В центрі кола розташовані чоловічки з різними обличчями:*

– А ось і перші перехожі. Вони допоможуть нам відгадати перше правило привітності. Скажіть, з яким з них ви б хотіли завести розмову. Чому? *(Вчитель залишає на килимку усміхненого чоловічка)*. Отже, перше правило привітності – ***посмішка***. Давайте відповімо йому теж посмішкою *Діти виконують з драматизацією пісню «Я всміхаюсь сонечку»:*

Я всміхаюсь сонечку – здрастуй, золоте!

Я всміхаюсь квіточці – хай вона росте!

Дощику всміхаюся – лийся, мов з відра!

Друзям посміхаюся, зичу їм добра!

– Які гарні посмішки ви подарували один одному! Послухайте, що трапилось з однією маленькою привітною дівчинкою:

*Вчитель розповідає казку В.О. Сухомлинського «Усмішка».*

 – Що кожен з вас думає про цю історію? Виявити це нам допоможе чарівний мікрофон. Передаючи його по колу, дайте відповіді на наступні питання:

– Як ви гадаєте, що прошепотіла бабуся дівчинці? *(Відповіді учнів: Яке гарне дитя! Яка гарна посмішка! Ця дівчинка лагідна, як моя онучка!..)*

* Якби ви опиналися на місці дівчинки, чи змогли б ви з такою людиною, як бабуся, з легкістю завести розмову? *(Так.)*
* Як ви думаєте, чому? *(Бо вона добра. Тому що вона подарувала дівчинці усмішку!..)*
* Чи зустрічали ви у житті таких привітних людей, як ця бабуся? *(Так.)*
* Чому дівчинка засмутилась після зустрічі з дідусем? *(Бо він був похмурий. Бо він не відповів їй посмішкою...)*
* Якби ви опиналися на місці дівчинки, чи змогли б ви з такою людиною, як цей дідусь, з легкістю завести розмову? *(Ні.)*

– То ж що, на вашу думку є необхідною умовою налагодження контакту зі співрозмовником? Так, привітна усмішка дійсно має величезну позитивну силу.

А зараз ми помандруємо до міста доброзичливості. Для цього сядемо за парти. У цьому місті трапилася одна цікава історія.

*Вчитель розповідає казку В.О. Сухомлинського "До діда Федора по лопату".*

– Чому дідусь не звернув на Мишка уваги? Що примусило діда змінити своє ставлення до хлопчика? Чому вчить казка? Чи потрібно проявляти доброзичливість, ввічливість, повагу у спілкуванні з однолітками? А зараз пропоную вам уявити себе на місці головного героя, продумати власний варіант вітання з дідусем і розіграти ситуацію по ролях.

*Розігрується сцена спілкування дідуся і хлопчика*.

– А зараз уявіть подібну ситуацію, яка може виникнути у вашому житті у школі, програйте її з сусідом по парті. Використовуйте ввічливі слова, будьте привітні.

*Діти моделюють ситуації з власного життя.*

– А от ліс країни Спілкування мабуть зачаклував злий чародій, бо його мешканці зовсім розучилися вести розмову і вирішувати справи. Це місце почали називати лісом Поспішайок. Допоможемо його мешканцям, і з’ясуємо, про яке правило спілкування вони забули? Ось, наприклад, там трапилася така історія.

*Вчитель розповідає англійську народну казку “Сорочаче гніздо”.*

Чому птахи так і не навчилися робити гарні гнізда? Ви правильно усе помітили і тепер усі будуть пам’ятати, що при розмові необхідно уміти вислухати співрозмовника до кінця та не переривати його. Це важливе правило спілкування і шкода, що птахи про нього забули і до сьогоднішнього дня майструють свої житла так, як розповідалося у казці. Птахи – наші пернаті друзі. Впевнена, що ви бачили багатьох з них і знаєте багато цікавих фактів про їхнє життя. Розкажіть товаришам про своїх улюблених птахів, як вони виглядають, які мають особливості. Але пам’ятайте про основні правила спілкування: бути доброзичливим, привітним, ввічливим, і вислуховувати співрозмовника до кінця, не перериваючи.

*Обговорення у групах по 4-6 чоловік.*

Сьогоднішня подорож навчила нас основним правилам спілкування. Ми продемонстрували ввічливість, привітність, доброзичливість по відношенню до своїх друзів, поділилися цікавою інформацією, дізналися один про одного більше. То ж даруймо частіше один одному радість такого спілкування.

Використані казки

**До діда Федора по лопату**

Послав батько семирічного сина Мишка до сусіда, діда Федора:

– Піди, сину, попроси в діда лопату на півдня. Бо наша зламалась.

Прийшов Мишко до діда, просить...

– Дайте, діду, лопату, просив батько...

А дід своє діло робить, Мишка немовби й не чує, не бачить. Мов і немає нікого перед очима.

Мишко ще раз повторив:

– Дайте, діду, лопату, батько просив.

Дід мовчить. Вернувся Мишко додому й питається батька:

– Тату, що це сталося з дідом Федором?

Батько подивився уважно у вічі синові:

– А ти сказав дідові “Здрастуйте!”? Чи запитав, як його здоров’я?

– Ні, – каже Мишко.

– Вертайся до дідуся, привітайся, запитай: “Як ваше здоров’я, дідусю?” Попроси пробачення за свою нечемність. Як дід пробачить... тоді попроси лопату.

Батько пояснив синові, як що казати.

Мишко знову пішов до діда Федора. Сказав усе, як батько велів. Коли просив пробачення, трохи не заплакав: дідусь видався йому таким суворим. Потім дідусь усміхнувся, погладив Мишка по голові, дав лопату і сказав:

– Піди до яблуні біля колодязя й зірви собі яблуко. Вибирай найкраще.

*(В.О. Сухомлинський)*

**Сорочаче гніздо**

Якось усі птахи попросили сороку:

* Навчи нас, як вити гніздо.

Бо всім відомо, що сорока – майстер вити гнізда. Зібрала вона всіх птахів і почала вчити. Спершу принесла грязюки і зліпила кругленький млинець.

– Та он як воно робиться, – сказав дрізд і полетів собі. Відтоді всі дрозди роблять свої гнізда на зразок млинця.

Потім сорока принесла прутиків, ще грязюки і поклала на млинець.

– Я вже знаю, як його робити, – сказала сова і полетіла геть. Ось чому сови не навчилися робити кращих гнізд.

Після цього сорока взяла кілька хворостинок і сплела з них кругленький обідок.

 – І я так зумію, – сказав горобець і полетів собі. Відтоді горобці в’ють свої гнізда з хворостинок, хоч і роблять це абияк.

Потім сорока назбирала пуху та пір’я і вистелила гніздо.

– Оце мені подобається! – вигукнув шпак і полетів геть. Ось чому в шпаків так м’якенько вистелені гнізда.

Тим часом сорока робила своє. А нетерплячі птахи один за одним відлітали геть. Зрештою залишилася біля сороки сама тільки горлиця. А їй не вистачало ні глузду, ні тями чогось навчитися. Сидить і туркоче-торочить щось своє:

– Тягни три трісочки, тягни три-и.

Сорока саме клала прутик. Почула, що туркоче горлиця, і каже:

– Не трісочки, а прутики, і не три, а й одного досить.

Горлиця ж торочить своє. Нарешті озирнулася сорока і побачила, що біля неї немає нікого, крім недотепи горлиці. Розгнівалася вона і заприсяглася, що більше ніколи нікого не вчитиме.

Ось чому різні пташки в’ють гнізда по-різному.

*(Англійська народна казка)*

Тема **«Мій світ»**

(Взаємодія учня з самим собою)

***Мета****: формувати вміння поважати, любити і приймати себе таким, як ти є; виховувати самоповагу, самовпевненість; розвивати особистісну рефлексію, уяву, мислення.*

– Перенесемося подумки на затишну, сонячну, запашну лісову галявину. Сьогодні тут розміщено лісову телевізійну студію, на якій обговорюються останні лісові новини. А новини такі... *(Вчитель розповідає казку В.О. Сухомлинського “Як Їжачиха приголубила своїх дітей”.)* До обговорення я запрошую усіх присутніх. Чому вчить ця історія? Так, усі мами люблять своїх дітей і якою б не була зовнішність дитини, для мами її діти найкращі. Ну а зараз прошу поділитися своїми думками щодо окремих питань.

*Організовується інтерактивна гра “Мікрофон”. Діти, сидячи в колі, передають іграшковий мікрофон і по черзі відповідають на питання, яке ставить ведучий (учитель). Враховуючи індивідуальні мислительні здібності учнів, вчитель розміщує дітей так, щоб мікрофон потрапляв спочатку до рук більш здібних дітей, а потім – до тих, мислення яких менш розвинуте, даючи таким чином останнім більше часу на розмірковування.*

– Як ви вважаєте, чи повірили їжачата, що вони гидкі? Чи плакали б вони, якби отримали моркву від грубого зайця? Якби ви були на місці їжачат, що би вас більше засмутило – відсутність смачної їжі чи образливе слово? Ви, мабуть усі бачили їжачків у житті, в книжках, або по телебаченні. Пригадайте, що хорошого у цих тваринках і назвіть прикметники, які характеризують красу їжачат*.* Якщо вони були такі гарненькі, то чому засмутилися? Так, їм бракувало самоповаги і самовпевненості, вони не знали, що вони дуже гарненькі. Давайте відчуємо, що пережили їжачки і розіграємо ситуацію, коли в їжачат повністю відсутня самоповага і вони ображено плачуть. Ви будете їжачками, а я – зайцем. (*Драматизація уривку з казки).*

– Думаю, що усім вам вистачає самовпевненості і тому пропоную вам зіграти роль їжачків у ситуації, коли малі впевнені у собі і пояснюють зайцеві, що він не правий. Перед цим об’єднаємося по двоє, і нехай кожна пара створить свій варіант відповіді на грубість зайця. Сказати про себе гарне слово повинен кожен “їжачок”.

*Протягом 2-3 хвилин, тихенько радячись один з одним діти обговорюють варіант відповіді, після чого розігрується видозмінений уривок з казки.*

– А зараз, дорогі "їжачки" подумайте і розкажіть один одному, чим ви щасливі – що маєте у житті, чим пишаєтеся (зовнішність, родина, успіхи, здібності тощо).

*Робота в парах.*

– Ви дуже гарно справилися з роллю їжачків. А кому в житті говорили неприємні слова стосовно його зовнішності? А в кого вистачило самоповаги не засмучуватися через це? Чи потрібно поважати себе і бачити в собі прекрасне? Тому зараз ми і спробуємо побачити в собі якомога більше позитивних якостей.

*Вчитель проводить інтерактивну гру К.Фопеля “Я люблю себе”, після чого дітям дається завдання написати на аркуші паперу про свої позитивні якості, і про все хороше, що є у його житті (родина, успіхи, здібності тощо). Після виконання письмового завдання, вчитель презентує роботи деяких учнів, акцентуючи увагу на позитивах дітей із заниженою самооцінкою, відкриваючи таким чином гарні сторони особистості для інших. Аналізуючи роботу учня з підвищеною самооцінкою, вказується на ті якості, які б усі хотіли бачити в ньому, але яких йому не достає.*

– Кожен повинен бачити свої позитивні якості, відчувати себе щасливим і бути впевненим у собі. Коли вам інколи буває сумно, пригадайте про все те прекрасне, що є у вашому житті, і радість знову засяє у вашому серці. А свої роботи заберіть додому і попросіть батьків, щоб вони їх доповнили.

Використані казки

**Як їжачиха приголубила своїх дітей**

У їжачихи було двоє їжаченят. Мов клубочки, кругленькі, з маленькими голочками. Одного разу покотилися клубочки поживи шукати. Котяться садом, котяться городом, аж бачать — зайчик, їсть солодку морквину. І їжаченятам захотілося моркви покуштувати. Ледве висунули маленькі голівки, а зайчик як крикне:

— Геть звідси, гидкі, колючі! Прикотилися клубочки до матусі, плачуть.

— Чого ви плачете, діти? — питає мати.

— Зайчик он каже, що ми гидкі, колючі,— плачуть їжаченята.

Їжачиха пригорнула маленьких, приголубила:

— Та хіба ж ви колючі, дітки мої ріднесенькі,— заспокоює вона.— Волоссячко у вас м'яке, як льон. Та ви ж пухкенькі, мов подушечки...