**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

**ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ**

**КАФЕДРА ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА**

магістра

на тему **«ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ»**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0130-з-дн

спеціальності 013 «Початкова освіта»

освітньо-професійної програми «Початкова освіта»

Я. В. Головань

Керівник доцент кафедри дошкільної та початкової

освіти, доцент, к.пед.н. \_\_\_\_\_\_\_\_\_ О. М. Мельник

Рецензент доцент кафедри дошкільної та початкової

освіти, доцент, к.пед.н. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Л. М. Шульга

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 **\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

 «\_\_\_\_»\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_2021 р.

**ЗАВДАННЯ**

**НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ**

Головань Яні Володимирівні

**1. Тема роботи:** «Формування професійної компетентності майбутніх вчителів початкової школи в процесі фахової підготовки»

керівник роботи Мельник О. М., к. пед. н., доцент

затверджені наказом ЗНУ від «30» липня 2021 року № 1037-с

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

**3. Вихідні дані до роботи**:матеріали педагогічної практики, курсових робіт

**4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити)**проаналізувати процес становлення та розвитку професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи у педагогічних закладах вищої освіти України; розкрити особливості професійної діяльності вчителя початкової школи у сучасних умовах; визначити структуру професійної компетентності вчителя початкової школи; теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх вчителів початкової школи.

**5. Перелік графічного матеріалу:** таблиць – 5; рисунків – 3 з результатами дослідження.

**6. Консультанти розділів роботи**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Розділ | Прізвище, ініціали консультанта | Підпис, дата |
| Завданнявидав | Завданняприйняв |
| Вступ | Мельник О. М. | 25.11.20 р. | 25.11.20 р. |
| Розділ 1  | Мельник О. М. | 18.12.20 р. | 18.12.20 р. |
| Розділ 2  | Мельник О. М. | 27.04.21 р. | 27.04.21 р. |
| Висновки | Мельник О. М. | 06.09.21 р. | 06.09.21 р. |
| Додаток | Мельник О. М. | 22.09.21 р. | 22.09.21 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 | грудень | виконано |
| 3 | Написання першого розділу | січень-квітень | виконано |
| 4 | Написання другого розділу | травень-вересень | виконано |
| 5 | Написання висновків | вересень | виконано |
| 6 | Оформлення додатку | жовтень | виконано |
| 7 | Оформлення роботи, рецензування | листопад | виконано |
| 8 | Захист | лютий |  |

Студент \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_Головань Я. В.

Керівник роботи \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Мельник О. М.

**Нормоконтроль пройдено**

Нормоконтролер \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Зубцова Ю. Є.

**РЕФЕРАТ**

Кваліфікаційна робота: 84 с., 5 таблиць, 3 рисунка, 96 джерел, 1 додаток.

Мета дослідження – виявити, теоретично обґрунтувати та експериментальним шляхом перевірити педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх вчителів початкової школи.

Об’єкт дослідження – процес формування професійної компетентності майбутніх вчителів початкової школи.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх вчителів початкової школи.

Методи дослідження: теоретичні: вивчення і аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури з проблеми дослідження; емпіричні: спостереження, бесіди, тестування, опитування.

Теоретичнезначення дослідження полягає в тому, що: розкрито особливості професійної діяльності вчителя початкової школи у сучасних умовах; науково обґрунтовано комплекс педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх вчителів початкової школи.

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробленні й апробації курсу «Методика навчання письму першокласників»; розроблені засобів діагностики ступеня сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи, які можуть бути використані як основа моніторингу сформованості професійної компетентності випускників педагогічних закладів вищої освіти.

Галузь використання: заклади освіти.

ВЧИТЕЛЬ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ, ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ, ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ, ПРЕДМЕТНА КОМПЕТЕНЦІЯ, МЕТОДИЧНА КОМПЕТЕНЦІЯ, РЕФЛЕКСИВНА КОМПЕТЕНЦІЯ, ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ, ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ.

**SUMMARY**

**Holovan Y. V. Formation of Professional Competence ofPotential Primary School Teachers in theProfessional Training Process**

The qualification work consists of an introduction, 2 parts, findings, a list of references (96 items), and 1 addenda on 4 pages.

The study reveals the problem of forming the professional competence of future primary school teachers.

The research purpose: to identify, theoretically substantiate and experimentally test the pedagogical conditions for the formation of professional competence of future primary school teachers.

The research tasks:

1. to analyze the process of formation and development of professional training of future primary school teachers in pedagogical institutions of higher education of Ukraine;
2. to reveal the features of the professional activity of a primary school teacher in modern conditions;
3. determine the structure of professional competence of primary school teachers;
4. theoretically substantiate and experimentally test the pedagogical conditions for the formation of professional competence of future primary school teachers.

The object of research of qualification work is the process of formation of professional competence of future primary school teachers.

The research subject: pedagogical conditions for the formation of professional competence of future primary school teachers.

Part 1 “Theoretical foundations of the formation of professional competence of primary school teachers” analyzes the stages of formation and development of professional training of future primary school teachers in pedagogical institutions of higher education; reveals the features of the professional activity of a primary school teacher in modern conditions; considers the competence approach as a conceptual basis of pedagogical education; determines the structure of professional competence of primary school teachers.

Part 2 “Experimental work on the formation of professional competence of future primary school teachers” reveals the technology of training in the preparation of primary school teachers; the pedagogical conditions of formation of professional competence of future primary school teachers are substantiated; the results of experimental work on the formation of professional competence of future primary school teachers are presented.

The obtained results can be used by primary school teachers, teachers of pedagogical institutions of higher education in the process of preparing future primary school teachers for professional activity.

**Keywords:** primary school teacher, pedagogical activity, professional competence, subject competence, methodical competence, reflective competence, pedagogical technologies, pedagogical conditions

.

**ЗМІСТ**

|  |  |
| --- | --- |
| Вступ…………..…………………………………..…………………...….....….…Розділ 1. Теоретичні основи формування професійної компетентності вчителя початкової школи …………....……………………………………....….1.1. Становлення та розвиток професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи у педагогічних закладах вищої освіти України...................1.2. Особливості професійної діяльності вчителя початкової школи в сучасних умовах……………………………………………………………….…1.3. Компетентнісний підхід як концептуальна основа педагогічної освіти.…1.4. Структура професійної компетентності вчителя початкової школи…..….Розділ 2. Експериментальна робота з формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи……………………...2.1. Технологія навчання у підготовці вчителя початкової школи………..…..2.2. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх вчителів початкової школи………………………………….……………...….....2.3. Організація та основні результати експериментальної роботи з формування професійної компетентності майбутніх вчителів початкової школи…………………..………………………..………………………...…….…Висновки………………………………………………..………………….…..…..Список використаних джерел………………………...……...…………………..Додаток………………………………………………………..………….………. | 81111213141535363738992101 |

**ВСТУП**

Основні напрямки розвитку освітньої політики в Україні, визначені в Законі України «Про освіту», розкриті в Національній доктрині розвитку освітив Україні, Концептуальних засадах та напрямах розвитку вищої освіти вУкраїні, включають в себе реалізацію підходу в загальній і професійній освіті, заснованого на компетенціях. При цьому цілі сучасної професійної освіти все більше пов’язуються з розвитком професійно-особистісних якостей випускника, формуванням його професійної компетентності. Поняття «професійна компетентність», широко поширена в зарубіжній системі освіти, в останнє десятиліття в зв’язку з прагненням України інтегруватися у європейське співтовариство стає базисним для визначення не тільки стратегіїзагальної та професійної освіти, але й для вибору педагогічних технологій. Компетентнісний підхід в системі української освіти орієнтованийна принципи організації єдиного європейського освітнього простору в рамках Болонського процесу. Сучасна оцінка якості професійноїосвіти випускників на всіх ступенях професійної освіти повинна ґрунтуватися не на тривалості або змісті навчання, а на результаті професійної підготовки (знаннях, уміннях і широких компетенціях), отриманої випускниками.

Процес підвищення ефективності освіти передбачає цілеспрямовану, узгоджену систему взаємозв’язку навчальної та професійної діяльності студентів, а кінцевим продуктом сформованої навчальної діяльності є особистість фахівця, його компетентність.

Дослідження І. Зимньої, В. Краєвського, Н. Кузьміної, П. Пидкасистого, В. Сластенината інших вчених підтверджують, що від якості освоєння основних видів підготовки при отриманні педагогічної професії залежить рівень становлення загально-професійних компетенцій. В їх роботах розглядаються такі види професійної компетентності вчителя: комунікативна, предметна, психолого-педагогічна, аутопедагогічна, соціальна, методична.

Теоретичні проблеми педагогічної освіти отримали висвітлення в роботах Є. Білозерцева, В. Блінова, В. Кан-Каліка, А. Мудрика, О. Піскунова, В. Сластенина, Т. Шамовой. До професіографії педагогічної праці зверталися А. Дмитрієв, М. Львів, А.Маркова та ін.

Педагогічним умовам становлення особистісно-орієнтованої позиції майбутнього вчителя початкової школиприсвячена дисертація М. Алексєєва. Важливе значення в контексті проблеми мають дослідження з формування професійної готовності вчителя до роботи з молодшими школярами, проведені А. Дмитрієвим, Л. Міщенко, К. Подимовой. Формування особистості вчителя та шляхи вдосконалення його професійної майстерності аналізувалися Н. Кузьміною, Л. Мітіною, В. Сластеніним, Л. Спіріним та ін.Підготовці вчителів початкових класів у системі професійної школи на університетському етапі присвячені численні дослідження. У їх числі С. Григор’євої, Ю. Дмитрієва, О. Кисельової, Т. Стручаевой,А. Толмашова та ін.

Аналіз досліджень показав, що питання формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школив педагогічних закладах вищої освіти досліджувалисянедостатньо. Так робота В. Петрук присвячена вивченню базових професійних компетенцій у майбутніх фахівців технічних спеціальностей, а в роботі Р. Попової розглядається професійний розвиток вихователів дошкільних освітніх закладів. Це і визначило актуальність нашого дослідження і вибір його теми «Формування професійної компетентності майбутніх вчителів початкової школи в процесі фахової підготовки».

**Мета дослідження** – виявити, теоретично обґрунтувати та експериментальним шляхом перевірити педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх вчителів початкової школи.

Для досягнення поставленої мети визначені такі **завдання дослідження:**

1. Проаналізувати процес становлення та розвитку професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи у педагогічних закладах вищої освіти України.
2. Розкрити особливості професійної діяльності вчителя початкової школи у сучасних умовах.
3. Визначити структуру професійної компетентності вчителя початкової школи.
4. Теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умовиформування професійної компетентності майбутніх вчителів початкової школи.

**Об’єкт дослідження** – процес формування професійної компетентності майбутніх вчителів початкової школи.

**Предмет дослідження** –педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх вчителів початкової школи.

**Методи дослідження:**

* теоретичні: вивчення і аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури з проблеми дослідження;
* емпіричні: спостереження, бесіди, тестування, опитування.

**Теоретичнезначення дослідження** полягає в тому, що:

* розкрито особливості професійної діяльності вчителя початкової школи у сучасних умовах;
* науково обґрунтовано комплекс педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх вчителів початкової школи.

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробленні й апробації курсу «Методика навчання письму першокласників»;розроблені засобів діагностики ступеня сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя початковоїшколи, які можуть бути використані як основа моніторингу сформованості професійної компетентності випускників педагогічних закладів вищої освіти.

**РОЗДІЛ 1**

**Теоретичні основи формування професійної компетентності вчителя початковОЇ ШКОЛИ**

**1.1. Становлення та розвиток професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи у педагогічних закладах вищої освіти України**

Глобальні зміни, що відбулися в Україні протягом останніх 10-15 років (становлення ринкової економіки, перехід до інформаційного суспільства, спрямованість на інтеграцію в міжнародний простір), є реальним підґрунтям подальшого демократичного поступу держави.

У цьому процесі важлива роль належить вищій педагогічній освіті, яка готує фахівців до життя й професійної самореалізації в стрімко змінюваних умовах, формує в нового покоління вчителів сучасне мислення, сприяє утвердженню демократичних цінностей.

Одним з пріоритетних напрямків розвитку українського суспільства, зокрема системи вищої педагогічної освіти, стає входження його в європейський освітній простір, що зумовлює перебудову професійної підготовки майбутніхфахівців відповіднодо міжнародних освітніх стандартів.

Модернізація системи вищої педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу вимагає оновлення діяльності вищих педагогічних навчальних закладів з урахуванням національних надбань світового значення та кращого європейського досвіду, забезпечення професійної підготовки конкурентноздатних компетентних фахівців, які зможуть повноцінно виконувати багатофункціональну педагогічну діяльність [13, с.22].

Підготовка майбутнього вчителя передбачає забезпечення оволодіння знаннями, навичками, прийомами навчання всіх предметів початкового циклу та вміле використання їх для вирішення педагогічних, навчально-виховних і науково-методичних завдань, спрямованих на виявлення та розвиток здібностей дітей, формування культури усного та писемного мовлення, розвиток необхідних навчальних вмінь та навичок, всіх форм мислення, виховання бажання навчатися, залучення молодших школярів до різних видів особистої та суспільно корисної діяльності [68, с. 11].

На сьогоднішній день особлива увага в суспільстві відводиться підготовці майбутніх учителів школи першого ступеня, оскільки успішність реформ суттєво залежить від початкової ланки освітньої галузі, зміст навчання в якій, а також ключові компетентності й уміння учнів визначені в Державному стандарті початкової освіти. Саме в цьому документі зазначено, що «метою початкової освіти є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості» [21].

Аналіз стану професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи в Україні дозволяє виокремити нову ситуацію її розвитку, що зумовлена переходом школи до єдиної за тривалістю початкової освіти, яка працює за новими програмами, підручниками та певною мірою оновленими методиками.

Сучасна початкова школа є варіативною за типами навчальних закладів, методичним забезпеченням і разом з тим покликана забезпечити навченість усіх школярів на рівні, визначеному Державним стандартом загальної початкової освіти. Винятково важливо повною мірою враховувати суттєві зміни в підготовці педагогічних кадрів, зокрема педагогів-професіоналів нової генерації з конкурентоспроможним рівнем кваліфікації, які мають володіти загальною й педагогічною культурою, враховувати в професійній діяльності тенденції сучасного розвитку шкільної освіти. Майбутні вчителі повинні орієнтуватися не лише в типових педагогічних ситуаціях, але й уміти організовувати навчальну діяльність молодших школярів в умовах варіативності навчально-виховного процесу в початковій школі на основі використання сучасних навчальних технологій [40].

На сьогодні в теорії та практиці педагогічної освіти накопичені значні наукові напрацювання, які можуть слугувати основою удосконалення різних аспектів професійної підготовки майбутніх учителів. Це науковий доробок щодо основних напрямків історії та філософії вищої педагогічної освіти (І. Зязюн, В. Кремень, B. Луговий, В. Майборода, О. Сухомлинська, В. Шадриков та ін.), методологічні та теоретичні дослідження, спрямовані на удосконалення навчально-виховного процесу у вищих педагогічних закладах освіти (І. Бех, В. Бондар, В. Гриньова, С. Гончаренко, A. Глузман, М. Євтух, О. Дубасенюк, Н. Кузьміна, В. Лозова, Н. Ничкало, Л. Хоружа, М. Чобітько та ін.), методики впровадження нових педагогічних технологій (В. Безпалько, І. Богданова, М. Гриньова, М. Кларин, О. Пєхота, О. Пометун, Г. Селевко, П. Сікорський, Д. Чернілевський та ін.).

Важливе значення в розвитку педагогічної освіти України належить дослідженням з порівняльної педагогіки, у яких розкриваються сучасні освітні системи високорозвинених зарубіжних країн (І. Гушлевська, Н. Дічек, К. Корсак, О. Локшина, А. Сбруєва, О. Сухомлинська та ін.).Суттєво впливають на оновлення професійної підготовки майбутніх вчителів початковоїшколи праці науковців, у яких розглядаються загально-педагогічні та методичні аспекти розвитку початкової освіти (В. Бондар, Н. Бібік, П. Гусак, Я. Кодлюк, Н. Кічук, А. Кучерявий, О. Савченко, Г. Тарасенко, Л. Хомич, Л. Хоружа, І. Шапошнікова та ін.).

Досвід, накопичений вітчизняною педагогічною освітою в галузі підготовки фахівців для початкової школи, до цього часу залишається мало вивченим, а тому не знайшов достатнього висвітлення в наукових дослідженнях. Осмислити й об’єктивно оцінити сучасний стан і потреби школи можна лише в контексті історичного виміру її розвитку. Історик педагогіки О. Сухомлинська наголошує: «Нині неможливо розпочати розв’язання проблеми, не визначивши, що ж було зроблено до цього, від чого потрібно відштовхнутись, розвиваючи, розбудовуючи нове знання» [85, с .8]. У зв’язку з цим у нашому дослідженні висвітлено історичні витоки підготовки вчителів початкової школи з вищою освітою, яка розпочалася в Україні понад півстоліття тому.

Історія становлення вищої педагогічної школи є невід’ємною складовою системи національної педагогічної освіти. До питання періодизації розвитку вищої професійної освіти в Україні зверталися А. Алексюк, Л. Вовк, Н. Калениченко, В. Луговий, В. Майборода, М. Ярмаченко та інші дослідники.

Основою для періодизації, насамперед, виступали зміни, які відбувалися в початковій школі, адже чим точніше в педагогічній освіті будуть враховані всі запити практики, тим вона буде якіснішою. Саме тому на кожному етапі історичного розвитку шкільну освіту можна розглядати як замовника підготовки майбутнього вчителя.

Врахування процесів модернізації, які відбувалися в початковій школі, дозволило Л. Коваль визначити чотири етапи в професійній підготовці майбутнього вчителяпочаткової школи:

* становлення вищої професійної педагогічної освіти (1956-1971 рр.);
* удосконалення вищої професійної педагогічної освіти в умовах реформування початкової школи (1972-1984 рр.);
* оновлення вищої професійної педагогічної освіти України (1985-1995 рр.);
* сучасний етап розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах входження до загальноєвропейського освітнього простору (з 1996р.) [40].

Охарактеризуємо основні тенденції професійної підготовки майбутніх вчителів початковоїшколи протягом визначених етапів.

Започаткуванням системи підготовки вчителя початкових класів у вищій педагогічній школі України можна вважати документи 1956 року: Постанову Ради Міністрів СРСР «Про заходи підвищення якості підготовки вчителя для загальноосвітньої школи» та відповідний наказ Мінвузу СРСР «Про затвердження переліку факультетів і спеціальностей широкого профілю педагогічних інститутів країни». На виконання цих документів з 1956/1957 н.р. з метою експерименту в Україні було створено перші факультети підготовки вчителів початкових класів у п’яти педагогічних інститутах: Київському, Вінницькому, Бердичівському, Ізмаїльському, Глухівському. З кожним роком їх чисельність зростала, за останніми даними подібних факультетів в Україні нараховується більше сорока [40].

Архівні джерела та періодичні видання містять ґрунтовний матеріал, присвячений проблемі становлення системи підготовки майбутнього вчителя початкових класів. На новоутворених факультетах викладачам пропонувалося використовувати досвід багаторічної роботи педагогічних училищ, знаходити в ньому позитиви, упровадження яких дозволило б підвищити рівень методичної та педагогічної підготовки вчителів [28, с.24].

Крім того, постало питання про те, що саме має бути науковою основою вищої освіти вчителя початкових класів, тобто система яких наукових знань має визначати профіль підготовки спеціаліста. Існували різні погляди на цю проблему. Найбільш поширеними були такі два підходи. Представники першого підходу – А. Арсеньєв, А. Люблинська, І. Свадковський та інші – вважали, що фаховими дисциплінами на педагогічних факультетах мають бути педагогіка і психологія в широкому розумінні їх змісту. Зокрема професор А. Люблинська підкреслювала: «Оскільки для розвитку дітей період початкового навчання відіграє особливу роль, то для того, щоб вчасно побачити індивідуальні особливості молодших школярів, необхідна належна психологічна підготовка фахівців з початкової освіти» [55, с. 25]. Представники іншого підходу (Н. Буханова, М. Потоцький, Л. Панчешнікова, І. Соловков, С. Руновський, Н. Рождественський та ін.) відстоювали думку про те, що наукові погляди вчителя мають формувати не тільки психолого-педагогічні науки, а й фахові предмети, які викладаються в початковій школі, передусім рідна мова й математика. Тому вчені вважали, що вчитель початкових класів у педагогічному інституті має отримати вищу педагогічну, лінгвістичну і математичну освіту (інколи уточнювалося, що й з математики слід наближатися до вищої освіти) [61, с.15].

Одночасно в 60-х роках ХХ ст. йшла полеміка про те, у процесі викладання яких курсів у педагогічних вищих навчальних закладах студентам необхідно вивчати шкільні програми і підручники, знайомитися з матеріалом, що вивчається в початковій школі. Пізніше цю проблему було вирішено шляхом введення зазначених вище питань до змісту курсів з фахових методик [58].

Позитивною тенденцією періоду становлення вищої професійної підготовки педагогічних кадрів дослідники вважають активний розвиток наукової думки в галузі шкільної дидактики та методики. Такі відомі вчені, як А. Зільберштейн, С. Збандуто, В. Помагайба, висвітлювали методологічні аспекти підготовки вчителів. Значним внеском у розвиток понятійного апарату педагогіки, психології й методики були праці О. Колмогорова, Г. Костюка, І. Василенка, Н. Менчинської М. Моро, М. Скаткіна, А. Пчолко та ін.

Серед досягнень періоду становлення вищої професійної освіти можна назвати активізацію наукових досліджень, які спрямовувалися на висвітлення теоретико-методологічних аспектів підготовки вчителів та розроблення психологічних засад методичних проблем. Зміни, що відбувалися в науці та шкільній практиці вимагали активного запровадження нових навчальних планів, програм для підготовки майбутніх учителів початкових класів. Основною метою такої діяльності були спроби подолати затеоретизованість процесу навчання студентів і надати йому професійної спрямованості шляхом врахування змін, що відбувалися в шкільній освіті [40].

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

У 1971-1972 навчальному році відбувся перехід початкової школи на трирічне навчання за новими програмами та підручниками, в яких особлива увага надавалася проблемі взаємозв’язку навчання та розвитку молодших школярів. Саме ці обставини дозволяють визначити новий етап удосконалення вищої професійної педагогічної освіти.

Удосконалення вищої професійної педагогічної освіти протягом 1972-1984 рр. відбувалося в умовах паралельного реформування початкової школи. Перша реформа передбачала перехід початкової школи на трирічний термін навчання. У зв’язку з цим, професійна педагогічна освіта суттєво перебудовувалася шляхом істотного оновлення методики початкової освіти. Спочатку це пов’язувалося з упровадженням розвивального навчання, а потім – теорії оптимізації навчально-виховного процесу та ідей розвитку пізнавальної активності й самостійності молодших школярів [40].

Наступна шкільна реформа передбачала проведення масштабного експерименту – залученням до навчання дітей 6-річного віку. У зв’язку з такими новими завданнями початкової школи постала проблема перебудови у вищій професійній педагогічній освіті. Так, У 80-х роках суттєвих змін зазнали навчальні плани й програми, які були спрямовані на ознайомлення студентів із проблемами навчання дітей 6-річного віку. Водночас процес удосконалення професійної освіти ускладнювався протистоянням двох тенденцій. З одного боку, помітними були значні зусилля педагогічних колективів ЗВО щодо посилення зв’язків науки з практикою, а з іншого – спостерігалася недооцінка ролі психолого-педагогічної і методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи в професійному становленні. У навчальному процесі значна кількість годин відводилася на загальнотеоретичні дисципліни, слабо враховувалися міжпредметні зв’язки, нерідко дублювалися методичні питання в різних навчальних дисциплінах, а роль педагогічної практики зменшувалася. Негативно впливало на якість підготовки майбутніх учителів збільшення прийому в педагогічні вузи без належного врахування кваліфікації кадрового складу та матеріальної бази педагогічних факультетів. Забезпечення висококваліфікованими науково-педагогічними кадрами кафедр факультетів підготовки вчителів початкових класів як і раніше залишалося досить актуальним [22, с. 176].

Проблеми, які постали в шкільній і професійній освіті, вимагали негайного розв’язання і взаємоузгодження.

Наступний етап оновлення вищої професійної педагогічної освіти України (1985-1995 рр.) мав сприяти розв’язанню зазначених питань. Проте обставини, які були характерні для означеного періоду, не дозволяли розв’язувати існуючі проблеми повною мірою. По-перше, підготовка майбутніх учителів початкової школи в цей період відбувалася з орієнтацією на паралельне функціонування двох типів початкової освіти: трирічної і чотирирічної. По-друге, демократичні перетворення в суспільстві, підтверджені новою державною політикою в Україні, спрямовувалися на перебудову вищої педагогічної школи на засадах гуманізму, упровадження інноваційних технологій навчання й виховання, всеохоплюючої інформатизації, інтеграції національних і світових надбань тощо.

На цьому етапі модернізація вищої професійної школи відбувалася в аспекті становлення багаторівневої системи освіти, що передбачало новий погляд на врахування багатофункціональності педагогічної діяльності. Це сприяло формуванню здатності майбутніх учителів початкової школи виконувати різні ролі: наставника, дослідника, захисника життєвих інтересів своїх учнів та ін. У такому контексті особливої актуальності набувала проблема впровадження інноваційних технологій професійної освіти. Однак більшість викладачів вищих навчальних закладів були не готові до демократичних і технологічних змін, тому гуманістичні цінності, на жаль, переважно декларувалися, а реальною залишалася орієнтація на інформаційно-знаннєвий підхід до професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Сучасні реформи в системі вищої педагогічної освіти, що відбуваються в умовах входження України до загальноєвропейського освітнього простору (з 1996 р.), спрямовані на підвищення якості освіти, на формування особистості майбутнього вчителя, його духовної і професійної культури.

Модель підготовки вчительських кадрів, що існувала до недавнього часуу вищій педагогічній школі України, була спрямована на передачу студентам певного обсягу знань, умінь і навичок. Сьогодні вона втрачає свою актуальність [42].

Аналіз сучасного етапу розвитку професійної педагогічної освіти дозволяє стверджувати, що вдосконалення системи підготовки майбутніх учителів початковихкласів викликане потребою суспільства в особистості педагога гуманного, дитино-центрованого, який має розвинене педагогічне мислення, здатний до перетворювальної, конструктивної діяльності, фахової мобільності. Такий педагог може вільно орієнтуватися в педагогічних інноваціях, користуватися засобами інформаційно-комунікаційних технологій, глибоко розуміє потреби й умови функціонування початкової освіти [40].

Реалізація зазначених проблем безпосередньо вимагає посилення практико-орієнтованого характеру навчання. Аналізуючи спеціальні дослідження (В. Бондар, О. Біда, Н. Бібік, Я. Кодлюк, Н. Кічук, О. Савченко, Л. Хомич, Л. Хоружа та ін.), ми дійшли висновку, що практико-орієнтований характер навчання передбачає оновлення змісту системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, зокрема її дидактико-методичної складової на засадах системного, особистісно-зорієнтованого, компетентнісного і технологічного підходів та істотних змін у формах, методах і засобах навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Підсумовуючи сучасні тенденції розвитку професійної освіти, слід вказати на значні її досягнення, в основному, пов’язані з найсуттєвішими змінами в реформуванні початкової ланки освіти. Як і на попередніх етапах, процеси модернізації, що відбуваються в умовах функціонування 4-річної початкової освіти, стимулюють подальший розвиток системи підготовки майбутніх фахівців [59, с. 9]. Відповідно до цих змін цілісність і багатомірність освітнього процесу у вищій професійно-педагогічній школі передбачає постійний творчий пошук, що орієнтує діяльність педагога на досягнення учнями обов’язкових навчальних результатів, які зазначено в Державному стандарті початкової загальної освіти.

Водночас ми поділяємо думку вчених, які вважають, що розвиток шкільної початкової освіти має відбуватися еволюційним шляхом, кожне нововведення повинно бути добре підготовлене, методологічно і педагогічно обґрунтоване, експериментально перевірене і, що особливо важливо, усвідомлене і засвоєне майбутніми фахівцями ще на етапі професійної педагогічної підготовки у ЗВО.

Ретроспективний аналіз розвитку професійної підготовки учительських кадрів для початкової школи у педагогічних закладах вищої освіти України не можна вважати вичерпаним без врахування відповідних тенденцій реформування професійної підготовки майбутнього вчителя в розвинених англомовних країнах і країнах західноєвропейського освітнього простору. До ключових проблем реформування шкільної і професійної освіти наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. в зарубіжних країнах дослідники відносять такі:

* поширення руху за професіоналізацію викладацької діяльності, який тлумачиться західними науковцями як процес набуття всіх ознак професії, і поступ до вищого рівня її розвитку;
* підвищення якості професійної підготовки вчителя та поліпшення його статусу й умов праці;
* організація численних національних наукових фондів і центрів, які мобілізують педагогічну спільноту на наукові досягнення в галузі освіти, розробку нових концепцій, навчальних програм тощо;
* співіснування в одному освітньому просторі різних парадигм навчання з метою підвищення якості, ефективності, привабливості та конкурентно-спроможності національних систем професійної освіти [19, с.22].

Особливо слід наголосити, що домінантою сучасної освітньої парадигми у світовому контексті стає орієнтація на підготовку вчителя, спрямовану на творче самоствердження, саморозвиток і самореалізацію протягом життя, на формування основ професійної компетентності, що в подальшому забезпечує конкурентно-спроможність випускників на ринку праці.

Отже, у професійно-педагогічній підготовці майбутніх вчителів початковоїшколи необхідно усвідомлювати, що пошук Україною власних шляхів удосконалення цього процесу має здійснюватися з урахуванням пріоритетів, що визнані ефективними в глобалізаційному та європейському освітньому просторі.

**1.2. Особливості професійної діяльності вчителя початкової школив сучасних умовах**

Жодна інша професія не ставить таких вимог до людини, як професія педагога. «Педагог, учитель, вихователь – це довірена особа суспільства, якій воно довіряє найдорожче і найцінніше – дітей, свою надію, своє майбутнє. Доля дітей в руках педагога, в його золотому серці, він має бути джерелом радісного пізнавального і морального зростання своїх вихованців» [44, с. 23].

Виходячи із вищезазначеного, сучасне суспільство висуває до особистості вчителя особливі вимоги, пов’язані з тими змінами, що відбуваються в соціальній сфері та сфері освіти. Професійна діяльність вчителя характеризується досить високим рівнем складності, напруженості та інтенсивними міжособистісними відносинами. Йому приходиться здійснювати як заздалегідь заплановані та цілеспрямовано організовані навчальні й виховні заходи, так і часто приймати педагогічні рішення у стихійно виникаючих, непередбачуваних ситуаціях взаємодії з учнями, їхніми батьками, колегами по роботі, адміністрацією тощо.

Педагогічним працівником повинна бути особа з високими моральними якостями, яка має відповідну педагогічну освіту, належний рівень професійної підготовки, здійснює педагогічну діяльність, забезпечує результативність та якість своєї роботи, фізичний та психічний стан здоров’я якої дозволяє виконувати професійні обов’язки в навчальних закладах освіти. Він повинен бути людиною культури і вселюдських цінностей, провідником ідей державотворення і демократичних змін, людиною великої душі й доброго серця [23, с. 57].

Якісно новий рівень професійної підготовки готує майбутнього вчителя до такої організації навчально-виховного процесу, під час якої учень набуває та відтворює соціальний досвід, соціальну позицію, культуру суспільної поведінки, самостимулювання соціальної, психічної і фізичної активності; засвоює соціальну інформацію, систему ціннісних орієнтацій; набуває засоби пізнання навколишнього світу; стає здатним до спілкування з оточуючими людьми.

У працях В. Кременя зазначено, що передусім, учитель має бути підготовлений до нової професійної ролі: «Звісно, він не може бути і в принципі не є абсолютним носієм знань. Він не може бути наглядачем за учнем. Він повинен бути людиною, яка супроводжує процес самопізнання і саморозвитку дитини, скеровує й динамізує його відповідно до конкретних суспільних задатків кожного школяра. У цій площині нової професійної ролі потрібно розглядати і готовність учителя до нових функцій навчального процесу. Сьогодні не можна звести навчальний процес лише до засвоєння учнем суми знань, а треба навчити його вчитися …» [45, с. 137].

Специфіка діяльності вчителя початкової школи вимагає звернути увагу на термін «вчення», який часто ототожнюється з поняттям «навчальна діяльність», під якою мається на увазі «специфічна діяльність людини, спрямована на научіння». Вчення підпорядковане головній меті – «засвоїти певні знання, навички, вміння, форми поведінки та види діяльності», воно «виражається в активній гностичній (пізнавальній) діяльності і ґрунтується на ній» [35, с. 86]. Коли вчення і навчальну діяльність тлумачать у вузькому сенсі слова, вони трактуються як провідний тип діяльності, властивий молодшого шкільного віку. Більш продуктивним видається таке їх розуміння, коли вони поширюються на всі вікові категорії. «Навчальна діяльність – це діяльність, що має своїм змістом оволодіння узагальненими способами дій у сфері наукових понять» [94, с. 245]. Кажучи про мотиви навчальної діяльності, Д. Ельконін зазначає, що ними можуть бути «мотиви придбання узагальнених способів дій, або, простіше кажучи, мотиви власного зростання, власного вдосконалення» [94, с. 246]. Зазначеними мотивами, безумовно, можуть керуватися не лише школярі і студенти, але і кваліфіковані фахівці, включаючи педагогів.

Даючи інтегральну характеристику навчальної діяльності, І. Зимня пише, що це – «діяльність суб’єкта з оволодіння узагальненими способами навчальних дій і саморозвитку в процесі вирішення навчальних завдань, спеціально поставлених викладачем, на основі зовнішнього контролю і оцінки, які переходять в самоконтроль і самооцінку» [31, с. 87]. У такій інтерпретації навчальна діяльність передбачає висунення на передній план фігури викладача, вчителя. Не втрачаючи своєї гностичної спрямованості, вона одночасно стає педагогічною діяльністю, зміст якої полягає у створенні оптимальних умов для здійснення навчальної діяльності учнів. Специфіка останньої саме в тому, що вона передбачає розвиток і вдосконалення як учня, так і вчителя. Контроль і оцінка, до яких вдається викладач, є не тільки засобами стимулювання навчальної діяльності учня, але і факторами виховання, освіти, формування особистості. Тому вчитель виступає не тільки в ролі передавача знань, але і є для учня вихователем і наставником, уособленим втіленням культури і досвіду попередніх поколінь. Навчальна діяльність у підсумку виявляється не тільки викладацькою, але й виховною, освітньою, той, що формує особистість учня – педагогічною роботою в повному сенсі слова.

Саме до такого висновку приводить нас звернення до традиційної і сучасної педагогіки, яка аналізує найбільш фундаментальні категорії даної галузі знання: «педагогічна діяльність», «педагогічний процес», «навчання», «освіта», «виховання» і т.п. Так, В. Сластенін визначає педагогічну діяльність як «особливий вид соціальної діяльності, спрямованої на передачу від старших поколінь молодшим накопичених людством культури і досвіду, створення умов для їх особистісного розвитку та підготовку до виконання певних соціальних ролей у суспільстві». Вона іменується професійною, коли здійснюється спеціально підготовленими для цього людьми та установами, в інших випадках автори пропонують називати її загально-педагогічною. Системоутворюючоюхарактеристикою педагогічної діяльності є її мета – виховання гармонійнорозвиненої особистості. Педагогічна мета – явище історичне і динамічне. Функціональною одиницею педагогічної діяльності виступає педагогічна дія. Основними видами педагогічної діяльності автор вважає виховну роботу і викладання. Перша спрямована на організацію виховного середовища і управління різноманітними видами діяльності вихованців. Друге орієнтоване на управління переважно пізнавальною діяльністю школярів. Звертаючись до навчання як способу організації педагогічного процесу, В. Сластенін відзначає, що «навчання є... специфічний процес пізнання, керований педагогом». Якщо це так, то справжнє навчання - це в більшості випадків професійна педагогічна діяльність, що вимагає не менших навичок, ніж виховний вплив. Тому ми не поділяємо позиції автора, який стверджує, що «не викладацькі уміння, а уміння виховної роботи є первинними в змісті професійної готовності вчителя». Учительський професіоналізм, на нашу думку, є єдність викладацьких і виховних навичок. До цього ж, у кінцевому рахунку, схиляється і сам автор, перераховуючи найважливіші функції навчання (освітню, виховну і розвивальну) і, кажучи, що зміст діяльності вчителя полягає в управлінні активною і свідомою пізнавальною діяльністю учнів» [82].

Ґрунтовні доробки щодо сутності педагогічної діяльності вчителя, його обов’язків і професійних функцій належать І. Зязюну, який зробив вагомий внесок у дослідження проблеми педагогічної майстерності та її складових. Основні елементи педагогічної майстерності розкриваються у виданому за його редакцією підручнику «Педагогічна майстерність». Зазначено, що найважливішими властивостями особистості педагога є гуманістична спрямованість його діяльності, професійна компетентність, педагогічні здібності та педагогічна техніка [67].

Удосконалення національної системи освіти в Україні передбачає новий підхід до педагогічної підготовки майбутніх вчителів початкової школи, здатних до ствердження цінностей людського життя, виховання й навчання, педагогічної діяльності загалом. Вважаємо за доцільне підкреслити, що гуманістичні основи діяльності вчителя початкової школи розкриваються у працях Н. Бібік, В. Денисенко, С. Єрмакової, І. Казанжи, Н. Кічук, О. Савченко, Л. Хомич, Л. Хоружої та інших.

Педагог як суб’єкт педагогічної діяльності являє собою сукупність, інтегральну єдність індивідуальних, особистісних, професійно важливих і власне суб’єктних якостей, адекватність якого вимогам професії педагога забезпечує ефективність його праці.

У процесі професійної діяльності вчителя, як зазначає Н. Кузьміна, відбувається формування стійких професійних мотивів, соціально значимих і професійно важливих якостей, здійснюється пошук оптимальних прийомів і способів виконання педагогічної діяльності [46].

Суть педагогічної діяльності І. Зимня бачить в об’єднанні виховання з навчанням, у плідній координаційній взаємодії педагога з учнем: «Педагогічна діяльність являє собою виховуючий і навчаючий вплив вчителя на учня (учнів), спрямований на його особистісний, інтелектуальний і діяльнісний розвиток, одночасно виступає як основа його саморозвитку та самовдосконалення». Подібно до будь-якого іншого виду людської діяльності, педагогічна діяльність володіє рядом характеристик, до яких належать: ціліположеність, вмотивованість, предметність і продуктивність. Предметом педагогічної діяльності, на думку автора, «є організація навчальної діяльності учнів, спрямованої на засвоєння ними предметного соціокультурного досвіду як основи і умови розвитку». Результатом педагогічної діяльності виступає особистісний розвиток учня [31].

Своєрідність педагогічної діяльності полягає в тому, що вона будується за законами спілкування та активної міжособистісної взаємодії, що включає обмін не тільки інформацією, але й почуттями, переживаннями, ставленнями, досвідом. Таким чином, на продуктивність професійної діяльності вчителя впливає не тільки його інтелектуальний, але й емоційно-почуттєвий розвиток.

Вчитель початковоїшколи – це вчитель особливої вікової групи: молодший учень бачить в ньому свій ідеал. В молодшому віці йде інтенсивне накопичення учнями позитивного досвіду. Вчитель початкової школи стає зразком. Такі людські відношення як душевна щедрість, чуйність, розуміння іншої людини формується у молодшого школяра завдяки відношенням вчителя та учня та залишаються на все життя. Це визначає особливу роль вчителя початкової школи та його особливої відповідальності перед учнями та суспільством. Основна якість вчителя початкової школи – це доброта, любов до людей, щедрість души та відвертість у відношеннях з дитиною. Головна справа вчителя – ціліспрямовано впливати на дитину, розвивати багатство її душі, допомагати їй стати особистістю, він спрямовує професійно і з любов’ю зусилля дитини, коректуючи їх відношення. Тому необхідні особливі вимоги до вчителів початкової школи.

Враховуючи реалії сьогодення, на думку Н. Делікатної, «майбутній учитель Нової української школи має виявляти професійні вміння, спрямовані на конструювання й проєктування освітньої діяльності молодших школярів, а також діяльності, пов’язаної із власним професійним розвитком» [20, с. 23].

Вчитель початкової школи повинен бути готовим орієнтувати кожний навчальний предмет на розвиток особистості молодшого школяра, до формування у нього навчальної діяльності, уміння та бажання вчитися. Для цього він спрямовує виховання та навчання на саморозвиток та самореалізацію особистості.

Конкурентоздатність сучасного вчителя початкової школи визначається його професійними якостями, залежить від рівня здобутої освіти та кваліфікації, досвіду практичної діяльності, педагогічної майстерності, наявності професійно значущих компетентностей, зокрема професійно-педагогічної, соціально-громадянської, загальнокультурної, мовно-комунікативної, психолого-фасилітативної, підприємницької, інформаційно-цифрової [72,с. 14].

Таким чином, головне завдання вчителя початковоїшколи в сучасних умовах – допомагати учню у його самовизначенні у житті. Він повинен допомагати учню визначити для себе мету та набути засоби її досягнення; допомогти учню щось створювати; учень повинен бути не тільки виконавцем, але і приймати активну участь у діяльності.

Загалом, вчитель початковоїшколи повинен бути особистістю, яка відповідає ідеалу, який чекає від нього учень, тобто мати певні моральні якості, а з іншого боку, він повинен мати професійні якості, бути педагогічно компетентним, щоб впливати на саморозвиток учнів. Для цього він повинен постійно навчатися, займатися самоосвітою та самореалізацією в педагогічній діяльності.

Під час здійснення професійної підготовки велике значення набуває своєчасність надання майбутньому вчителю початкової школи повної і точної інформації про особливості соціалізації молодшого школяра як соціального суб’єкта і перспективи його розвитку для планування і реалізації навчально-виховного процесу в класі. Професійна підготовленість допомагає вчителеві в нестандартних умовах приймати правильні рішення, оволодіти педагогічним мисленням, усвідомити ставлення до своєї діяльності з метою полегшення інтеграції особистості школяра із соціальним середовищем. На важливість підготовки майбутнього вчителя наголошує низка державних документів, які зазначають, що підготовка дітей і молоді до свідомого життя повинна проходити в атмосфері взаєморозуміння та злагоди, з повагою до державного та соціального устрою; визначають вимоги до рівня сформованості в особи соціальних і громадянських якостей з урахуванням особливостей майбутньої професійної діяльності; наголошують на гнучкій й адекватній запитам практики підготовці фахівця [71, с. 50].

Як зазначає Л. Попова «професійно-педагогічна комунікація виступає невід’ємним компонентом якісної діяльності вчителя початкової школи, для реалізації якої в сучасних умовах необхідним аспектом виступає і володіння навичками іноземної мови. Професійно-педагогічна комунікація може відбуватись як в усній, так і в письмовій формі» [75, с. 40].

Вчитель початкової ланки освіти повинен мати базовий рівень знань і вмінь із соціалізації молодшого школяра, методики, психології та педагогіки, необхідний для реалізації навчально-виховної діяльності та володіти відповідними знаннями про вікові особливості соціалізації учня, оскільки саме специфіка означеного процесу висуває високі вимоги до рівня його теоретичних знань і практичної підготовленості. Він має спрямовувати начально-виховний процес на особистість учня, щоб він мав необмежені можливості для самостійного та ефективного соціального розвитку [86, с. 127].

У цьому процесі дуже допоможуть сформовані стійкі педагогічні цінності в структурі особистості вчителя початкових класів. Зокрема виділяються так звані неперехідні цінності педагогічної діяльності, без яких вона неможлива, або протікає на низькому професійному рівні, і переважна більшість яких не залежить від ідеології, суспільного устрою. Так, науковці Н. Литвиненко та І. Литвиненко виділяють низку неперехідних цінностей ідеального педагога: ініціативність; високий рівень загальної освіти; знання споріднених наук про людину; знання методики викладання своїх предметів; розуміння учнів; володіння сучасними технологіями навчання і виховання; дисциплінованість і відповідальність; суспільна активність і низка інших якостей [51, с. 131].

На думку Г. Саранцева, до підготовки майбутнього вчителя необхідно висувати такі вимоги: засвоїти методологію наукового пошуку; оволодіти системним аналізом; уміти адаптуватися до різноманітних змін; прогнозувати процес розвитку тієї чи іншої ситуації [78, с. 65]. Такий фахівець буде готовий не лише до професійної діяльності у навчально-виховному процесі, а й до оцінки соціальної ситуації розвитку кожного учня, зокрема.

Водночас, за даними опитування вчителів, поряд з перевагами відзначається і низка недоліків в організації навчання, що не виявляє психічний стан суб’єктів педагогічній діяльності. У ряді випадків (до 45%) виявлений підхід до учня як до об’єкта навчання призводить до відчуження його від процесу навчання, оскільки губиться зміст засвоєння нових знань. У даній ситуації знижується потенціал учителя, оскільки інтерес до організації загальноосвітнього процесу не забезпечується компонентами морального змісту, а з обігу виключається ряд навчально-виховних цілей, підручних демонстраційних засобів [77].

У методичному плані об’єктивних розробок технології навчання надається перевага суб’єктно-діяльнісному підходу. Цей підхід достатньо вивчено в психолого-педагогічній літературі, з’ясовано відносно інших психолого-педагогічних методів низку його переваг, викладених у методиках: він радикально змінює суть і характер педагогічного процесу, оскільки енергія думки зосереджується на тому, що є предметом вивчення, на розвитку якості особистості дитини; реалізує методи послідовної індивідуалізації власне педагогічного процесу, орієнтується на особистісні особливості і характеристики учня, сполученні психологічної сумісності вчителя й учня; надає можливість диференціації навчального матеріалу по об’єктивній складності засвоєння, можливість орієнтації його на особистість учня, здібності, можливості, інтереси; спрямований не тільки на засвоєння знань, але і на способи засвоєння, мислення і діяльності, розвиток пізнавальної енергії і когнітивного потенціалу того, хто вчиться [17, с. 27]. Отже, орієнтуючи учня, як суб’єкта навчання на діяльність, він організовується й активізується відомими прийомами, процесами пізнання, осмислення, сприйняття, закріплення, практичного застосування знань, умінь і навичок, що спонукує взаємодіючі сторони діяти раціонально й ефективно [3, с. 150].

Удосконалення підготовки педагогічних кадрів вимагає формування готовності майбутніх учителів початкової школи до самостійної творчої активності, вміння за власною ініціативою знаходити відповіді на ті запитання, які раніше не зустрічалися в їх соціальному досвіді, виявляти знання та вміння, яких вимагає життя. Це завдання має бути поставлене тій важливій ланці, де здійснюється професійна підготовка і закладаються основи фахівця, який формуватиме у дітей знання і вміння, необхідні для життя. Важливою їх складовою є вміння планувати, організовувати та контролювати власну діяльність, що становить основу формування якісних властивостей пізнавальної самостійності та її складових, зокрема, ініціативності, критичності, допитливості та незалежності.

Сучасний вчитель початкової школи є одночасно викладачем, вихователем, організатором діяльності дітей, активним учасником спілкування з учнями, їх батьками та колегами, дослідником педагогічного процесу, консультантом, просвітителем і громадським діячем. Він постійно підвищує рівень свого професіоналізму і педагогічної майстерності, веде творчий пошук нового. Функції професійної діяльності вчителя молодших школярів навіть ширше, ніж у вчителя-предметника, так як він завжди працює класним керівником і викладає більшу кількість різнопрофільних навчальних дисциплін.

Визначаючи педагогічну функцію як «запропонований педагогу напрямок застосування професійних знань і вмінь», І. Підласий справедливо зазначає, що, оскільки педагогічні зусилля пов’язані з навчанням, освітою і вихованням учнів, остільки «головна функція вчителя – управління процесами навчання, виховання, розвитку, формування». Серцевину педагогічної праці він бачить в управлінні всіма процесами, які супроводжують становлення людини. Те, що робить учитель, можна назвати педагогічним менеджментом. Якщо педагогічне управління є головна функція вчителя, тоді її можна представити у вигляді інших, приватних функцій. Таких, на думку автора, налічується десять: цілепокладання, діагностична, прогностична, проективна, планування, інформаційна, організаційна, оцінно-контрольна і аналітична. Всі вони спрямовані на реалізацію «педагогічного проекту», під яким автор розуміє будь-яку педагогічну акцію. Здійснення функції призводить до певного результату. На стадії підготовчого етапу це – мета, діагноз, прогноз, проект і план. На стадії реалізації проекту це – інформація, організація, оцінка, контроль і корекція. На стадії завершення – готовий результат. Різноманіття функцій, що виконуються вчителем, обертається тим, вірно зауважує дослідник, що в його професійній праці присутні компоненти багатьох професій: менеджера, режисера, актора, вченого, аналітика тощо [73, с. 232-233].

І. Богдановау своїй монографії виділяє наступні основні функціональні обов’язки вчителя:вихователь; викладач; організатор позаурочної діяльності дітей; фахівець, здатний надати допомогу сім’ї у вихованні дітей. «Дані функції, – зазначає вчена, – визначають природну структуру стандарту педагогічної діяльності, не сковуючи організацію освітнього процесу якою-небудь однією формою» [9, с. 32].

В ході аналізу наукових джерел нами було уточнено спектр функцій сучасної педагогічної діяльності вчителя початкової школи. До найважливіших педагогічних функцій ми віднесли наступні:

* створення педагогічних умов для успішного навчання, розвитку, виховання дітей (функція «навчання та виховання»);
* забезпечення охорони життя, зміцнення здоров’я дітей (функція «здоров’я збереження»);
* педагогічна просвіта батьків, регулювання і узгодження виховних впливів сім’ї і школи (функція «взаємодія з батьками»);
* самоосвіта;
* участь у методичній, дослідній роботі (функція «науково-методична робота»).

Перераховані педагогічні функції реалізуються у структурі педагогічної діяльності – навчанні, вихованні, спілкуванні, в саморозкритті особистості вчителя, його професійному зростанні.

**1.3. Компетентнісний підхід як концептуальна основа педагогічної освіти**

Останнім часом під поняттям компетентнісний підхід розуміється спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових і предметних компетенцій особистості. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетенцій, інтегрованих характеристик особистості. Така характеристика має бути сформована у процесі навчання і містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості [88].

Компетентнісна освіта («компетентнісний підхід в освіті») – складна і суперечлива тема, яка на сьогоднішній день залишається недостатньо дослідженою, незважаючи на зростаючий потік публікацій відповідної проблематики. Само поняття виникло в США в процесі вивчення досвіду роботи видатних вчителів, стало результатом численних спроб проаналізувати його, розробити концептуальну основу.

Сучасні дослідники виділяють цілий ряд передумов до поширення компетентнісного підходу в зарубіжній і вітчизняній освітній теорії і практиці.

1. Розвитку компетентнісної освіти багато в чому сприяла загальна комп’ютеризація. Особливо актуальною компетентністна освіта стала в ситуації так званого інформаційного вибуху, коли на людину обрушилася лавина інформації, яку необхідно вміти аналізувати, інтерпретувати та приймати рішення про те, використати її чи ні. Інформаційний вибух – одна з причин кризи традиційної, орієнтованої на передачу знань системи освіти [27].

2. Інша причина інтересу до можливостей побудови компетентнісно-орієнтованої освіти в Україні – розвиток бізнес-спільноти та зміни, які відбуваються на ринку праці. Самі поняття «компетентність», «компетенції» досить давно використовуються у сфері бізнес-освіти, юриспруденції, управлінні. Перехід школи на мову бізнес – спільноти пов’язаний зі спробами знайти загальний вміст і, що стало актуальним для школи в останнє десятиліття – пошук додаткових способів фінансування освіти [27].

3. І, нарешті, третя причина пов’язана з тією обставиною, що в суспільстві відбувається позбавлення від ілюзії, що українська школа – найефективніша у світі. Зовнішнє порівняння, що стало можливим лише в останнє десятиріччя показує, що Україна знаходиться зовсім не на лідерських позиціях, особливо якщо проводиться порівняння не за кількістю знань, а за критерієм їх застосування в нових ситуаціях. Укупі з усвідомленими у суспільстві проблемами негативного впливу традиційної школи на здоров’я дітей, неможливістю включати новий зміст у старі форми освіти, зміною ціннісних основ самих педагогів, все це створило необхідні умови для перегляду цільових рамок школи, розуміння необхідності докорінної перебудови всієї системи освіти. Ці зміни бачаться в контексті перспективи інтеграції освіти і економіки в цілому в міжнародну (зокрема, європейську) систему поділу праці, де вже кілька десятиліть активно ведеться розробка і впровадження компетентнісного (модульно-компетентнісного) підходу на всіх рівнях освіти[54].

Компетентнісно-орієнтований підхід до освіти не заперечує ормувати освітню базу та комплекс навичок та вмінь, а також елементів функціональної грамотності (соціально прийнятних алгоритмів дії в типових ситуаціях), мова йде про досягнення інтегрованого результату – компетенції [38].

На думку В. Болотовакомпетентністний підхід до освіти означає поступове перетворення освітньої парадигми на створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, що сприяють формуванню особистості, здатності адаптуватися в умовах багатофакторного соціально-політичного, економічного, інформаційного та комунікаційного простору [11]

Починаючи з 2000 року, компетентнісний підхід проголошується в стратегічних документах України в області освіти як одна з найбільш значущих концептуальних підстав оновлення змісту загальної та професійної освіти. При цьому наголошується, що основні цілі реалізації компетентнісного підходу - забезпечення ефективності та якості освіти [64, с. 33].

Таким чином, ідея компетентнісно-орієнтованої освіти – це одна з відповідей системи освіти на соціальне замовлення. Робота над компетенціями – це шлях, яким системи освіти в усьому світі намагаються прийти до подолання розриву між результатами освіти та сучасними вимогами життя. Компетентнісний підхід до освіти не заперечує необхідності формування бази знань, комплексу умінь, а також елементів функціональної грамотності. В даному випадку мова йде про досягнення інтегрованого результату – формування компетентності. Категорія «компетентність» є наслідком нової економіки і нового підходу до людських ресурсів, яке виникло з потреби в адаптації людини до занадто часто мінливих умов життя. Введення поняття «компетенція» в практику навчання дозволить, як зазначає А. Хуторський, вирішити типову для школи проблему, коли учні, оволодівши набором теоретичних знань, відчувають значні труднощі в їх реалізації при вирішенні конкретних завдань або проблемної ситуації [89].

Розглянемо три напрямки реалізації компетентнісного підходу в плані визначення сутності і ролі професійної компетентності.

Перший напрямок – технологічний, в рамках якого формування професійної компетентності фахівця розглядається насамперед як формування його професійних знань, умінь і навичок, а також функціональних компетенцій, відповідних профілю професії.

Другий напрямок – особистісний, згідно якому на перший план висувається загальноосвітня, і насамперед гуманітарна підготовка майбутнього фахівця середньої кваліфікації, а також його ключові компетенції, насамперед, самоосвітня, інформаційна, комунікативна. Цей підхід висловлює протилежну крайність, оскільки в даному випадку втрачається сама суть професійної підготовки, і середня професійна освіта стає особливим профілем загальної освіти.

Найбільш перспективним виявляється третій, комплексний напрям, який поєднує в собі два попередніх; згідно йому, підготовка професійно компетентного фахівця є формування цілісної особистості з усіма її компетентностями: спеціально-професійною, технологічною, актуальною, соціальною, громадянською. А, отже, орієнтація освітнього процесу у професійному навчальному закладі повинна бути націлена на формування і розвиток всього набору універсальних і спеціальних компетенцій, що входять в структуру названих вище компетентностей.

З точки зору даного напрямку компетентнісного підходу професійна компетентність розуміється як інтегративний критерій якості професійної підготовки і як властивість особистості, для якої характерні висока якість виконання трудових функцій, культура праці та міжособистісних комунікацій, вміння ініціативно і творчо вирішувати професійні проблеми, а також володіння багатоплановими аспектами діяльності, готовність до прийняття управлінських рішень, до адаптації в нових умовах освітньої діяльності.

Як визначає Н. Бібік, компетентнісний підхід в освіті – це «сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, відбору змісту освіти, організації освітнього процесу та оцінки освітніх результатів» [43, с. 46]. Провідна ідея компетентнісного підходу – інтерпретації змісту освіти, що формується «від результату» («стандарт на виході»).

Компетентнісний підхід потрібно там, де виникає соціальна взаємодія навчального закладу (і ширше - системи освіти) з її замовниками, споживачами і насамперед - із широко розуміємим роботодавцем.

Компетентнісний підхід часто плутають з практико-орієнтованої трудовою підготовкою, що зводиться до навчання та виконання тих чи інших трудових, найчастіше простих операцій. Компетентнісний підхід багато ширше, його реалізація неможлива без глибоких знань, так найважливішою ознакою цього підходу є здатність учня до самонавчання надалі.

О. Лебедєв в якості основних принципів компетентнісного підходу називає наступні положення:

* зміст освіти полягає у розвитку в учнів здатності самостійно розв’язувати проблеми у різних сферах і видах діяльності на основі використання соціального досвіду, елементом якого є і власний досвід тих, що навчаються;
* зміст освіти являє собою дидактично адаптований соціальний досвід вирішення пізнавальних, світоглядних, моральних, політичних, професійних проблем;
* сенс організації освітнього процесу полягає у створенні умов для формування в учнів досвіду самостійного розв’язання пізнавальних, комунікативних, організаційних, моральних, професійних і інших проблем, що становлять зміст освіти;
* оцінка освітніх результатів ґрунтується на аналізі рівнів освіченості, досягнутих учнями на певному етапі навчання [48, с. 7].

Для розвитку компетентнісного підходу у сучасній теорії та практиці освіти характерні такі особливості:

* націленість на становлення ключових компетенцій є перспективним напрямом у науці і практиці освіти;
* ідея про розвиток компетенцій найбільш інтенсивно розвивається в системі професійної освіти;
* реалізація компетентнісного підходу потребує виділення значних ресурсів на підготовку кадрів, здатних працювати в рамках даного підходу;
* компетентнісний підхід передбачає перехід в конструюванні змісту освіти – від «знань» до «способів діяльності» [74, с. 18].

Аж до цього моменту компетентнісний підхід в освіті залишається складною і суперечливою темою, недостатньо дослідженою і теоретично відпрацьованою, незважаючи на зростаючий потік публікацій відповідної проблематики. З цим пов’язано і відсутність загальноприйнятих визначень основних понять компетентнісного підходу, що змушує нас користуватися робочими визначеннями, і неможливість повноцінного історико-педагогічного аналізу еволюції даного підходу через незавершеність початкового етапу його становлення.

Що стосується професійної освіти, і насамперед середньої професійної, традиційно орієнтованої на функціональну підготовку фахівців середньої кваліфікації, покликаних реалізовувати в основному набір стандартних професійних функцій (хоча нерідко і в нестандартних ситуаціях), то тут компетентнісний підхід виступає переважно у формі модульно-компетентнісного. Можна відзначити, що модульно-компетентнісний підхід є результатом більш глибокого технологічного опрацювання компетентнісного підходу стосовно системи професійної освіти.

Основними поняттями компетентнісного підходу є поняття «компетентність» і «компетенція».

Компетентність – інтегральна якість особистості, що характеризує готовність людини до ефективної реалізації тієї чи іншої соціальної ролі (професіонала, члена суспільства, громадянина і т.д.) [19, с. 22].

Для системи професійної освіти найбільший інтерес представляє дослідження професійної компетентності.

Професійна компетентність розуміється нами як інтегральна характеристика особистості працівника (спеціаліста), що відображає як ступінь освоєння знань, умінь і навичок у тій чи іншій сфері професійної діяльності, так і сукупність особистісних якостей, що відображають вміння ефективно діяти в суспільстві. Основними джерелами формування професійної компетентності є навчання і суб’єктивний досвід. Професійна компетентність залежить від різних властивостей особистості і характеризується постійним прагненням до вдосконалення, придбання нових знань і умінь, збагачення діяльності. Психологічною основою компетентності є готовність до постійного підвищення своєї кваліфікації, професійного розвитку [29, с.457].

Компетенція – результат освіти, що виражається в готовності людини до виконання певних завдань професійної та позапрофесійної діяльності на основі використання нею внутрішніх та зовнішніх ресурсів. Професійні компетенції – результати професійної освіти, що виражаються в готовності фахівця до реалізації певних професійних функцій на основі використання ним внутрішніх та зовнішніх ресурсів [6, с. 27].

Крім професійних, виділяють універсальні (загальні) компетенції – компетенції, необхідні для успішної діяльності як у професійній, так і в позапрофесійній сферах. Ці компетенції іноді ще називають ключовими. Автори стратегії модернізації змісту загальної освіти, базуючись на зарубіжному досвіді, виділяють такі універсальні компетентності, формування яких, з педагогічної точки зору, повинно передувати формуванню професійної компетентності:

* компетентність у сфері самостійної пізнавальної діяльності, заснована на засвоєнні способів придбання знань із різних джерел інформації, в тому числі позашкільних;
* компетентність у сфері громадянсько-суспільної діяльності (виконання ролі громадянина, виборця, споживача);
* компетентність у сфері соціально-трудової діяльності (у тому числі вміння аналізувати ситуацію на ринку праці, оцінювати власні професійні можливості, орієнтуватися в нормах і етиці трудових взаємовідносин, навички самоорганізації);
* компетентність у побутовій сфері (включаючи аспекти власного здоров’я, сімейного буття та ін.);
* компетентність у сфері культурно-дозвіллєвої діяльності (включаючи вибір шляхів і способів використання вільного часу, що культурно і духовно збагачують особистість) [63, с. 19].

Охарактеризуємо особливості структури компетенцій як особливих результатів професійної освіти. Для цього потрібно врахувати наступні позиції.

По-перше, інтегральний характер компетенцій передбачає наявність в їх структурі не тільки когнітивного, але й особистісного компонента. Опановуючи (на основі знань і умінь) яким-небудь способом діяльності, учень отримує особистісний досвід присвоєння діяльності. При цьому, говорячи про «спосіб діяльності», а не про «здібності здійснювати дії», ми маємо на увазі, що повинні відбуватися:

а) особистісне присвоєння мети діяльності учням, а отже, виникає ситуація, що дозволяє усвідомити процес управління своєю діяльністю;

б) інтеграція не тільки знань, умінь, навичок, але і цінностей, оскільки освоїти цілісну діяльність (на відміну від окремої дії) через наслідування неможливо.

Таким чином, в учня формується персональний «ресурсний пакет», який становить другий після самоврядування шар, необхідний для формування його професійної компетентності.

По-друге, компетенції цінні як результати освіти самі по собі – набір освоюваних способів діяльності повинен бути соціально затребуваним і дозволяти випускнику надаватися адекватним типовим ситуаціям. Взагалі кажучи, саме такий набір освоюваних способів діяльності і є предметом запиту роботодавців (а в загальному випадку – професійної діяльності як такої), який може бути актуальним деякий час, а потім коригуватися у зв’язку із зміною соціально-економічної ситуації, розвитком техніки і технології і т.д.

По-третє, на відміну від знань, умінь і навичок, які завжди «зберігаються» в готовому до використання вигляді, компетенція «збирається» лише в момент її реалізації, тобто, у відповідь на ситуацію. В інший час елементи компетенції зберігаються в «розібраному» вигляді, а сама компетенція існує лише потенційно.

На відміну від традиційних результатів освіти – компетентність: по-перше, є інтегрованою; по-друге, проявляється ситуативно і в умовах реальної необхідності, а не тільки (і не стільки) в штучно створеній ситуації тестування (контрольної роботи, іспиту, захисту курсової роботи тощо); по-третє, основну частину часу існує як потенціал, добудовуючись до конкретного змісту і «збираючись» з відповідних елементів в конкретній ситуації.

Формування професійної компетентності – процес впливу, що передбачає певний стандарт, на який орієнтується суб’єкт дії; процес, який передбачає певну завершеність, досягнення певного рівня стандарту. Формування професійної компетентності – керований процес становлення професіоналізму, тобто це освіта і самоосвіта спеціаліста [53, с. 48].

Пошук підходів до формування професійної компетентності фахівців у даний час ведеться великою кількістю дослідників: В. Бочаровою, С. Григор’євим, І. Зимнєю, О. Овчарук, В.Олійник, О. Холостовой та іншими. Однак педагогічним основам формування професійної компетентності фахівця приділяється, на наш погляд, все ще недостатня увага. Це багато в чому пов’язано з тим, що поняття «компетентність» включає в себе складний, ємкий зміст, інтегруючий професійні, соціально-педагогічні, соціально-психологічні, правові та інші характеристики.

Набуття компетентності базується на досвіді діяльності учня.Один з найважливіших шляхів вирішення завдання по оволодінню учнями універсальними (ключовими) і професійними компетентностями в системі професійної освіти бачиться в пошуку і впровадженні в навчальний процес методів активного навчання. Основою формування компетенцій є досвід учнів – як колишній, актуалізований на уроках, так і новий, отриманий «тут і тепер» у ході проектної діяльності, рольових ігор, психологічних тренінгів тощо При цьому досвід стає основою суб’єктної позиції учня (і, відповідно, ключової компетентності) не сам по собі, а лише в процесі його осмислення. Сказане означає, що в число «компетентністних» форм та методів повинні бути включені не тільки «діяльнісні» (наприклад, рольові та ділові ігри, метод проектів, навчальна практика, виконання кваліфікаційних робіт), але і «вербальні», які, тим не менш, можуть бути віднесені до «активних» методів навчання (звернення до минулого або щойно сформованого досвіду учнів, відкрите обговорення нових понять, в ході якого неминуче виявляється задіяною суб’єктна позиція учнів і, опосередковано – їх колишній досвід, відкрите обговорення проблемних ситуацій; дискусія, зіткнення суб’єктних позицій).

У силу цього в професійній школі заняття-«урок» (лекція, традиційний семінар) як єдина і монопольна форма організації освіти, має піти в минуле. На зміну йому приходять індивідуальні та групові консультації, ділові ігри, робота в командах і групах, навчальне проектування, активні (а по суті, діяльнісні) форми і методи організації навчання. При цьому, на думку ряду дослідників, основний упор повинен робитися на самостійну роботу учня [60].

Принципово змінюється позиція викладача. Якщо раніше при урочній форми навчання викладач як би йшов попереду і вів за собою вчащегося (пояснення нового матеріалу – закріплення – застосування на практиці – контроль), то при нових формах організації навчального процесу викладач як би вказує студенту дорогу (вступні, оглядові лекції) і пропускає його вперед. Далі студент повинен самостійно вивчити черговий навчальний матеріал, а прийшовши на заняття, отримати необхідні консультації, обговорити, «програти», опрацювати з іншими студентами можливості практичного використання отриманих знань у різних ситуаціях.

Тобто, в процесі професійної освіти когнітивні результати освіти, знання, уміння і навички стають інтегральними (когнітивно-особистісними) результатами. Послідовна реалізація особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів у професійній освіті вимагає поширення даної схемиз одного тільки виробничого навчання на загальноосвітній блок дисциплін, з процесу формування професійної компетентності – на освітній процес в цілому.

Певною мірою процес формування і розвитку професійних компетенцій педагога досліджено стосовно до університетського етапу педагогічної освіти. Дослідженню піддаються соціально-психологічні, дидактичні, організаційні, моніторингові та інші аспекти формування професійної компетентності педагога (В. Анищенко, А. Михайличенко, О. Овчарук, Л. Петровська та ін.). Однак компетентнісний підхід, як і раніше розглядається в педагогічній освіті як неоднозначний, і його використання в практиці своєї роботи ряд установ педагогічної освіти здійснюють з великою обережністю.

**1.4. Структура професійної компетентності вчителя початковоїшколи**

Кожна країна, виходячи зі своїх пріоритетів у професійній сфері, виділяє певні компетенції вчителя. На сьогоднішній день у нашій країні вимоги до сфери освіти на рівні компетенцій ще не досить сформульовані і знаходяться в стадії наукової розробки. Тим більше проблема формування професійної компетентності вчителя початкової школи поки що залишається маловивченою. Назріла необхідність у виробленні узагальнених критеріїв і показників, що визначають якість професійної підготовки вчителів у системі середньої професійної освіти.

Перед тим як перейти до розгляду особливостей професійної компетентності вчителя початковоїшколи слід зупинитися на власне самому понятті «професійна компетентність».

Категорія «професійна компетентність» визначається головним чином рівнем професійної освіти, досвідом та індивідуальними здібностями людини, її мотивованими прагненнями до безперервної самоосвіти та самовдосконалення, творчим і відповідальним ставленням до справи [14, с. 74].

В сучасному світі питання професійної компетентності, компетентності фахівця певної галузі, освіти, орієнтованої на набуття професійної компетентності, перебуває в полі зору культурноосвітніх міжнародних організацій, зокрема ЮНЕСКО. Один з провідних міжнародних експертів ЮНЕСКО в галузі освіти, колишній міністр освіти Франції, Жак Делор у своїй доповіді сформулював так звані «чотири стовпи», на яких стоїть освіта: навчитися пізнавати, навчитися робити, навчитися жити разом, навчитися жити. Як зазначав Жак Делор, одне із згаданих вище понять складається з того, щоб «навчитися робити, для того щоб набути не тільки професійну кваліфікацію, а й значно ширше – компетентність, яка надає можливість долати різноманітні численні ситуації та працювати в групі» [93].

Відповідно до визначення, сформульованого Міжнародним департаментом стандартів для навчання, досягнення та освіти (InternationalBoardofStandardsforTraining, PerformanceandInstruction (IBSTPI), професійна компетентність – це «спроможність кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання або роботу» [93]. При цьому поняття професійної компетентності містить набір навичок, знань і вмінь, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі [49].

Професійна компетентність – це інтегративне утворення особистості, що поєднує в собі сукупність знань, умінь, навичок, досвіду і особистісних якостей, які обумовлюють готовність і здатність особистості діяти у складній ситуації та вирішувати професійні завдання з високим ступенем невизначеності; здатність до досягнення більш якісного результату праці, ставлення до професії як до цінності [15].

Професійна компетентність,за визначенням І. Левинської, це готовність і здатність цілеспрямовано діяти відповідно до вимог, методично організовано і самостійно вирішувати завдання і проблеми, а також оцінювати результати власної діяльності; встановлений формальними кваліфікаційними вимогами, сформований суспільною практикою обсяг знань і вмінь, потрібний для успішного виконання суб’єктом суспільно значущих завдань [49].

Професійну компетентність (як і компетентність взагалі) в психолого-педагогічній науці трактують у межах функціонального і особистісного підходів. У межах функціонального підходу компетентність характеризується набором компетенцій, якими повинен володіти фахівець. У цьому випадку структура компетентності визначається сукупністю діяльнісно-рольових та особистісних характеристик, що забезпечує ефективне виконання викладачем обов’язків науково-педагогічної діяльності у закладі вищої освіти. У межах особистісного підходу компетентність розглядається як якість особистості, і її структура характеризується в термінах структури особистості [11; 34].

На думку С. Іванової, професійна компетентність – це здатність фахівця від моменту початку своєї професійної діяльності на рівні визначеного державою стандарту відповідати суспільним вимогам професії шляхом ефективної професійної діяльності та демонструвати належні особисті якості, мобілізуючи для цього відповідні знання, вміння, навички, емоції, ґрунтуючись на власній внутрішній мотивації, ставленнях, моральних і етичних цінностях та досвіді, усвідомлюючи обмеження у своїх знаннях і вміннях та акумулюючи інші ресурси для їх компенсації [36].

Так, Р. Гуревич основними характеристиками професійної компетентності вважає:

* багатство знань, що відповідають умовам достатності для продуктивної професійної діяльності;
* системність організації та структурування знань, усвідомлення реальних зв’язків між елементами, класифікованість;
* таксономізованість знань, виокремлення основних вузлових елементів;
* релятивність взаємозв’язків поля знань, можливість оновлення як змісту, так і взаємозв’язків під впливом об’єктивних фактів; фундаментальність знань;
* методологічність, прагматизм, неперервність зв’язків: «знання – діяльність»; рефлексивність знань [18].

Доктор психологічних наук, І. Зимня у своєму дослідженні в рамках розгляду ключових компетенцій як складових компетентності та нової парадигми результатів освіти виокремлює такі рівні компетентності, що стосуються професійної діяльності, при цьому кожний рівень складається з низки компонентів:

1) компетентність пізнавальної діяльності (постановка та вирішення пізнавальних завдань, нестандартні рішення, створення та вирішення проблемних ситуацій, продуктивне та репродуктивне пізнання, дослідження, інтелектуальна діяльність);

2) компетентність власне діяльності (гра, навчання, праця, засоби та способи діяльності, зокрема планування, проектування, моделювання, прогнозування, дослідницька діяльність, орієнтація в різних видах діяльності);

3) компетентність інформаційних технологій (прийом, переробка та поширення інформації, перетворення інформації шляхом читання та конспектування, мультимедійні технології, технології ЗМІ, комп’ютерна грамотність, володіння інтернет-технологіями) [30].

О. Дубіна на підставі аналізу наукових досліджень робить висновок щодо змісту та структури професійної компетентності сучасного фахівця: по-перше, професійна компетентність є інтегративною характеристикою особистості фахівця, що ґрунтується на знаннях, уміннях, навичках, досвіді діяльності та особистісному ставленні до них; по-друге, професійна компетентність як інтегративна якість фахівця є метою, якій підпорядковується процес професійного формування та розвитку фахівця незалежно від професійної галузі; по-третє, професійна компетентність виявляється через діяльність та має діалектичний характер, вона охоплює усі сфери розвитку особистості; по-четверте, структура та склад моделі професійної компетентності фахівця значною мірою залежить від виду та галузі діяльності фахівця [25].

На думку E. Нікітіна «професійна компетентність – це інтегральна професійно-особистісна характеристика, обумовлена готовністю і здатністю виконувати управлінські функції відповідно до прийнятих в соціумі на даний момент норм і стандартів» [62, с. 134].

У педагогіці і психології існують різні підходи до визначення сутності, змісту та структури професійної компетентності педагога. Одні автори (О. Бодалев, Ф. Гоноболін та ін.) пропонують розглядати цю проблему з психологічної точки зору, інші (А. Маркова, В. Сластенин та ін.) роблять акцент на розвиток особистісних характеристик, професійно значущих якостей самого педагога, треті (Е. Зеєр, Г. Романцев, В. Сєріков та ін.) відносять професійну компетентність до однієї з п’яти груп ключових кваліфікацій, четверті (А. Деркач, Г. Подчалимова, та ін.) визначають професійну компетентність у структурі професіоналізму діяльності викладача [8, с. 230].

Термін «професійна компетентність вчителя» за останній час отримав множинне вживання в психолого-педагогічній літературі.

Ряд авторів (А. Давідчук, С. Зеленюк, Н. Кіржа та ін.) визначають професійну компетентність педагога як складний комплекс, який містить професійні знання, вміння, навички, готовність до діяльності, а також цілу низку професійно важливих особистісних якостей, таких як: креативність, мобільність, комунікабельність, толерантність, урівноваженість, чуйність, доброзичливість, прагнення до самопізнання, саморозвитку і самореалізації, саморефлексії та ін. [76].

У дослідженні В. Адольфа професійна компетентність вчителя представлена як узагальнена особистісна освіта. В. Адольф визначає професійну компетентність як готовність до продуктивної педагогічної діяльності. Автор включає в структуру професійної компетентності: теоретико-методологічний, культурологічний, предметний, психолого-педагогічний та технологічний компоненти [2]. Дана В. Адольфом характеристика компонентного складу професійної компетентності вчителя допомагає осмислити логіку етапів формування професійної компетентності вчителя, їх зміст та рівневу структуру.

І. Смагін професійною компетентністю педагога визначає як інтегровану здатність особи здійснювати професійну педагогічну діяльність за нормативно визначеними функціями в межах вимог до професійної діяльності [83].

В інших роботах, присвячених дослідженню професійної компетентності педагогарозрізняються такі її види:

* соціальна компетентність – володіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, співробітництво, а також прийнятими в даній професії прийомами професійного спілкування, соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці [8];
* спеціальна компетентність – володіння власне професійною діяльністю на достатньо високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток [81];
* аутокомпетентность– адекватне уявлення про свої соціально-професійні характеристики та володіння технологіями подолання професійних деструкції [80];
* екстремальна професійна компетентність – здатність діяти в умовах, що раптово ускладнилися, при аваріях, порушеннях технологічних процесів [92] і т.п.

Незважаючи на таке розмаїття виділених видів професійної компетентності, жоден з авторів не призводить підстави узагальнюючого критерію, за яким можна було б їх класифікувати. Так, наприклад, соціальна і екстремальна компетентності мають різні підстави для класифікації, а, отже, розрізняються за структурою, змістом і умовами формування. Очевидно, що дана проблема ще має знайти своє рішення в працях педагогів і психологів. Зазначимо лише, що названі види компетентності означають зрілість людини в професійній діяльності і спілкуванні, становлення особистості професіонала, його індивідуальності.

Існують і інші підходи до визначення структури професійної компетентності педагога, засновані на виділенні в ній інваріантного і варіативного компонентів. Так, розглядаючи зміст педагогічної підготовки студентів, О. Абдулліна бачить в ньому взаємозв’язок загального, особливого та індивідуального. Перший компонент змісту – фундаментальні знання в галузі педагогіки, які набуваються в процесі вивчення нормативних, обов’язкових педагогічних дисциплін. Другий компонент – дисципліни за вибором, факультативи з урахуванням специфіки факультетів, альтернативні спецкурси і різні варіанти профільних дисциплін. Третій компонент змісту – самостійна робота студентів за інтересами, спрямована на розвиток індивідуальних творчих здібностей та індивідуального стилю діяльності. Рушійними силами розвитку змісту і методів загально-педагогічної підготовки вчителя, згідно з автором, є суперечності: між постійним зростанням вимог до вчителя і можливостями їх обліку в системі педагогічної підготовки; між змінами у змісті педагогічної праці і їх відображенням у змісті та методах педагогічної підготовки; між педагогічною наукою і її втіленням у практиці підготовки вчителя-професіонала [1, с. 27-28].

Професійна компетентність, на думку Н. Кузьміною, включає п’ять елементів чи видів компетентності: спеціальна і професійна компетентність в галузі дисципліни, що викладається; методична компетентність (щодо способів формування знань, умінь в учнів); соціально-психологічна компетентність (стосовно процесу спілкування); диференційно-психологічна (відноситься до мотивів, здібностей, напрямів учнів); аутопсихологічна компетентність (стосується переваг та недоліків власної діяльності та особистості) [46].

Незважаючи на те, що вивченням професійної компетентності педагога активно займалися вітчизняні та зарубіжні вчені 90-х років XX ст. в різних літературних джерелах вона трактується по-різному, але при цьому різні дослідники майже одностайні у вихідних концептуальних позиціях: формування професійної компетентності педагога носить процесуальний та системний характер, основу якого становить рівень власної професійної освіти.

Найбільш близьким для даного дослідження є визначення професійної компетентності педагога, дане Т. Туркиною «...найважливіша характеристика теоретичної та практичної підготовленості фахівця до здійснення педагогічної діяльності і виражається в здатності самостійно, відповідально, ефективно виконувати певні трудові функції» [87, с. 55].

Дослідники Л. Сохань, І. Єрмакова, Г. Несен до структури професійної компетентності, крім професійних знань, умінь і навичок, зараховують професійну позицію, спеціальну предметну компетентність (фаховий рівень), соціально-психологічну, психологічну, методичну компетентність, а також конфліктологічну компетентність [26].

Сучасний підхід до структури професійної компетентності пропонує розглядати даний феномен як сукупність універсальних, загально-професійних і спеціальних компетенцій.

Універсальні компетенції є загальними для більшості спеціальностей. До них відносяться: соціальна, комунікативна, інформаційна, проблемна кооперативна та інші компетенції.

До базових (загально-професійних) компетенцій відносять комплекс універсальних компетенцій загально-професійної категорії. В педагогіці це комплекс психологічних і педагогічних компетенцій, які характеризують педагогічних працівників усіх спеціальностей.

Спеціальні компетенції являють собою сукупність характеристик певної професійної діяльності конкретного фахівця. З усіх перерахованих компетенцій у даній роботі досліджуються, перш за все, деякі спеціальні компетенції вчителя початкової школи (в частині навчання першокласників техніці письма), а також відповідна загально-професійна – рефлексивна компетенція.

Сполучені воєдино, всі перераховані види компетенцій є частиною професійної компетентності вчителя початкової школи, формування якої ставиться метою підготовки майбутнього фахівця.

На основі теоретичного аналізу літератури визначимо професійну компетентність учителя початковоїшколи як професійну характеристику, яка проявляється в характері його професійної діяльності, забезпечує готовність і здатність виконувати педагогічні функції у відповідності з пропонованими нормами, стандартами і вимогами, бажання і вміння створювати нову педагогічну реальність на рівні змісту, технологій, а також розуміння і бачення цілісного навчального процесу в початковій школі. Це дозволяє представити структуру професійної компетентності вчителя початкової школи у вигляді структури, що включає в тому числі компетенції: психолого-педагогічну, нормативно-правову, рефлексивну, предметну та методичну (рис. 1.1.).

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ

Універсальні компетенції

психолого-педагогічна компетенція

нормативно-правова компетенція

рефлексивна компетенція

методична компетенція

предметна компетенція

Загально-професійні компетенції

Спеціальні компетенції

Рисунок 1.1. Структура професійної компетентності вчителя початкової школи

Така структура професійної компетентності вчителя початкової школи відображає сукупність видів діяльності, обумовлених особливостями нашого століття, соціальним замовленням суспільства, а також творчою стороною діяльності вчителя.

Психолого-педагогічна, нормативно-правова і рефлексивна компетенції мають загальний для педагогічної професії характер, тобто є загально-професійними, а предметна і методична – спеціальними компетенціями, які обумовлені здатністю виконувати певні специфічні професійні обов’язки, що відрізняють вчителя початкової школи як фахівця від інших педагогів. Всі названі складові тісно переплітаються, утворюючи складну структуру, що формує професійну компетентність вчителя початкової школи.

Зміст представлених компетенцій представляє собою вимоги до професійної діяльності вчителя початкової школи.

Аналіз загально-професійних компетенцій дозволив виявити їх зміст. Так, психолого-педагогічну компетенцію ми розглядаємо як володіння базовими інваріантними психолого-педагогічними знаннями і вміннями, які зумовлюють успішність вирішення широкого кола виховних і освітніх завдань в різних педагогічних системах; відповідність певним професійно-педагогічним вимогам незалежно від спеціалізації майбутнього педагога; володіння різноманітними формами оцінювання якості освіти школярів; вміння виявити індивідуальні здібності учнів і будувати освітній процес з їх урахуванням; вміння встановлювати педагогічно доцільні взаємовідносини з учнями, колегами, батьками; створення сприятливого мікроклімату в педагогічному колективі; вміння проектувати варіативну особистісну орієнтацію освітнього процесу.

Нормативно-правова компетенція. В її зміст ми включаємо володіння певними нормативними відносинами в області вчитель – учень, вчитель – батьки; знання та вміння використовувати основні документи про права дитини та обов’язки дорослих по відношенню до дітей; володіння етичними і правовими нормами, що регулюють відносини людини до людини, до суспільства і природи; володіння екологічної і правовою культурою.

Предметна, методична та рефлексивна компетенції відрізняють вчителя початкової школи від інших педагогів і вимагають додаткового вивчення. Їх зміст ми визначили:

а) предметна компетенція – готовність до застосування знання наукових основ змісту курсу початкової школи; позитивне ставлення до навчальної дисципліни; усвідомлене володіння спеціальною термінологією в необхідному обсязі у взаємозв’язку зі змістом навчального матеріалу; вміння інтерпретувати і систематизувати наукову інформацію по предмету; уміння адаптувати зміст навчальної дисципліни до можливостей учнів.

б) методична компетенція – готовність планувати, відбирати, синтезувати і конструювати навчальний матеріал з навчального предмета; готовність організовувати різні форми занять з навчального предмета; готовність реалізовувати діяльнісні підходи до навчання та вміння організувати навчальну роботу молодших школярів; готовність до застосування інноваційних технологій навчання; кваліфіковане застосування здоров’язбережувальних технологій навчання.

в) рефлексивна компетенція – уміння аналізувати і оцінювати свою роботу і дії школярів; здатність до самопізнання, самозаохочуванню і самореалізації. Вона є регулятором особистісних досягнень педагога, а також побудником професійного зростання і вдосконалення педагогічної майстерності.

Отже, особливу увагу при дослідженні професійної компетентності вчителя початкової школи було приділено змісту предметної, методичної та рефлексивної компетенцій вчителя початкової школи стосовно предмету «українська мова» (в частині навчання письму першокласників). Підвищення значимості і зміна вмісту цих компетенцій було викликано цілим набором факторів загально-соціального і педагогічного характеру, а саме:

1) масова комп’ютеризація населення призвела до переорієнтації значної частини зрілого і особливо підростаючого покоління з користування інформацією на паперових носіях на переважне користування інформацією на електронних носіях. Комп’ютер ще більш активно, ніж нещодавно телевізор, витісняє книгу, а робота на клавіатурі –письмо. Діти, які змалку звикли до комп’ютера, відчувають великі труднощі у формуванні писемного мовлення та техніки письма;

2) відсутність у сучасних навчальних планах і програмах дисципліни / розділу «краснопис» як в початковій школі, так і в системі підготовки педагога. Мало того, у навчальних планах закладу вищої освіти скорочується час, який відводиться на оволодіння предметної, методичної та рефлексивної компетенціями вчителя початкової школи в частині ведення предмета «Українська мова» (співвідношення часу вивчення основних і додаткових предметів змінилося не на користь основних). Порушився баланс навчального часу, відведеного на вивчення спеціальних дисциплін, у порівнянні з балансом часу, відведеного на викладання цих дисциплін у початковій школі;

3) зміни в системі міжпредметних вимог до учнів початкової школи, з яких нині виключені вимоги до техніки письма;

4) загальне зниження рівня здоров’я дітей, які вступають в початкову школу, що вимагає деякого спрощення технології письма, підвищення його «енергетичної економічності», при збереженні його розбірливості;

5) зростання вимог до ефективності професійної діяльності в цілому виявляється у зростанні вимог до письма, від якого вимагається поєднання високої швидкості і економічності з високою розбірливістю.

Отже, професійна компетентність – це готовність і здатність цілеспрямовано діяти відповідно до вимог, методично організовано і самостійно вирішувати завдання і проблеми, а також оцінювати результати власної діяльності; встановлений формальними кваліфікаційними вимогами, сформований суспільною практикою обсяг знань і вмінь, потрібний для успішного виконання суб’єктом суспільно значущих завдань. Інакше кажучи, це пов’язані з предметом праці навики, відповідні методи і технічні прийоми, властиві різноманітним галузям діяльності. Професійні якості і різні види компетенції, що входять до структури професійної компетентності та органічно в ній поєднуються, становлять основу особистісно-професійного зростання вчителя початкової школи.

**РОЗДІЛ 2**

**ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ початкової школи**

**2.1. Технологія навчання у підготовці вчителя початкової школи**

Поняття «педагогічна технологія» увійшло в науку в 60-х роках XX ст. Впровадження ідей науково-технічного прогресу в освіту привело до потреби розглядати освітню діяльність за аналогією з налагодженим виробництвом, підпорядкованим науковим закономірностям, завдяки чому виховання і навчання можливо зробити масовим, потоковим, технологічним [41, с. 232]. Спочатку термін «педагогічна технологія» пов’язувався лише з застосуванням у навчанні технічних засобів та засобів програмованого навчання. Пізніше це поняття стало тлумачитися більш широко, і під педагогічною технологією почали розуміти ще й нові підходи до аналізу та організації навчального процесу.

Зрослий наприкінці ХХ століття інтерес до педагогічних технологій навчання можна пояснити декількома причинами:

* зростання діагностичності (вимірності) у постановці цілей і оцінки результатів навчання;
* класична дидактика з її певними закономірностями, принципами, формами і методами навчання не завжди оперативно реагує на наукове обґрунтування нових ідей, підходів, методик навчання;
* необхідність формування професійного мислення, активності і самодіяльності студента;
* різноманітні завдання, що стоять перед навчальними закладами, припускають розвиток не лише теоретичних досліджень, але і розробку питань технологічного забезпечення навчального процесу. У теоретичних дослідженнях відбувається формулювання законів, побудова теорій і концепцій, в той час як прикладні дослідження аналізують саму педагогічну практику, акумулюють наукові результати.

На сьогоднішній день у вітчизняній і зарубіжній теорії навчання існує велике різноманіття визначень поняття «педагогічна технологія». В. Сластенін педагогічну технологію розуміє як «послідовну взаємопов’язану систему дій педагога, спрямованих на вирішення педагогічних завдань, або як планомірне і послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого педагогічного процесу». Інший варіант: це «строго наукове проектування і точне відтворення гарантуючих успіх педагогічних дій». Основними складовими педагогічної технології виступають конструювання, здійснення педагогічного процесу і встановлення доцільних взаємин між педагогом і учнями [82].

На думку І. Беха, педагогічна технологія – це знання (організовані у формі приписів), смислова структура яких спрямована на продукт діяльності, а самі вони побудовані таким чином, щоб забезпечити організацію діяльності суб’єктів виховного процесу. Типовим для них, згідно з концепцією вченого, має бути правило: «Щоб отримати результат слід стосовно об’єкта А здійснити дії а, б, в». І хоча за формою і способом своєї організації вказані знання, які психолог називає технологічними, зорієнтовані на нову, ще не здійснену діяльність; вони вказують на те, що і як треба зробити, фіксують досвід уже звершених дій. При цьому кожному технологічному знанню має відповідати одне або кілька знань, які утримують результати минулої діяльності [7].

Б. Лихачов визначає педагогічну технологію як «сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний підбір та компонування форм, методів, способів, прийомів, виховних засобів»; «вона є організаційно-методичний інструментарій педагогічного процесу» і зорієнтована «на конкретний педагогічний результат» [52, с. 308].

На думку І. Зязюна, педагогічна технологія «така побудова діяльності педагога, в якій всі вхідні в неї дії (елементи) представлені в певній цілісності і послідовності і виконання яких передбачає досягнення необхідного результату і має імовірнісний прогнозований характер» [33].

З позицій системного підходу аналізує технологію навчання Д. Чернілевський, кажучи, що це – «комплексна інтегративна система, яка включає впорядковану множину операцій і дій, що забезпечують педагогічне цілепокладання, змістовні інформаційно-предметні та процесуальні аспекти, спрямовані на засвоєння знань, набуття професійних умінь і формування особистісних якостей учнів, заданих цілями навчання». Компонентами технології навчання автор називає його зміст, власне дидактичні процеси, організаційні форми навчання, засоби навчання та викладача [91].

Стосовно до процесу навчання технології покликані упорядкувати і вибудувати етапи, виділити умови їх реалізації і співвіднести з наявними педагогічними можливостями. В. Юдін підкреслює, що склад технології – не сукупність методів, а зумовленість кроків діяльності, що призводять до потрібного результату [95, с. 39].

Найбільш точне і лаконічне, на наш погляд, визначення дає В. Беспалько. Педагогічна технологія –«систематичне і послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого навчально-виховного процесу..., проект певної педагогічної системи, що реалізується на практиці» [5, с. 6].

Проаналізувавши різноманітність визначень, C. Бондар представляє поняття «педагогічна технологія» трьома аспектами:

1) науковим, згідно з яким педагогічна технологія визначається як частина педагогічної науки, що вивчає і розробляє цілі, зміст і методи навчання, а також та, що проектує педагогічні процеси;

2) процесуально-описовим, що визначає педагогічну технологію як опис (алгоритм) навчального процесу, сукупність цілей, змісту, методів і засобів для досягнення планованих результатів навчання;

3) процесуально-дієвим, за яким педагогічна технологія забезпечує здійснення педагогічного процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів [13, с. 23].

Стосовно до освітньої практики поняття «педагогічна технологія» вживається на трьох ієрархічно супідрядних рівнях:

1) загально-педагогічному (загально-дидактичному, загально-виховному), що характеризує цілісність освітнього процесу в конкретному регіоні, навчальному закладі, на певній щаблі навчання і т.д. (в даному контексті педагогічна технологія синонімічна організаційно-педагогічної системи);

2) локальному, що визначає її як технологію окремих частин навчально-виховного процесу, вирішення приватних дидактичних і виховних завдань (наприклад, технологія формування понять, технологія виховання окремих особистісних якостей, технологія уроку, технологія самостійної роботи) ;

3) приватно-методичному (предметному), на якому вона представляється як сукупність методів і засобів для реалізації певного змісту навчання і виховання в рамках одного предмета (у даному випадку педагогічна технологія вживається в значенні «приватна методика»)[24, с. 36].

До теперішнього часу склалися три основних підходи до визначення ролі і місця технології навчання у навчальному процесі.

Перший підхід представляє технологію навчання як сукупність правил,вказівок і засобів, спрямованих на оптимізацію навчання шляхом використання дидактичних матеріалів і комп’ютера (B. Данюшенков, В. Оконь, О. Савельєв та ін.) [84].

Другий підхід визначає технологію навчання як засіб гарантованого досягнення цілей навчання (В. Башарін, В. Кларін та ін.) [39].

Третій підхід розуміє під технологією навчання цілісну сукупність різноякісних процедур, обумовлену відповідними цілями і змістом навчання, які покликані здійснити необхідні зміни форм поведінки та діяльності учнів (В. Кузовлев, М. Махмутов, О. Околетов та ін.) [57].

Найбільший внесок у дослідження сучасних інноваційних технологій вніс Г. Селевко, який у монографії представив в класифікаційному і узагальненому вигляді близько 50 технологій. Багато технологій, на думку Г. Селевко, за своїми цілями, змістом, методами і засобами мають значну подібність, що дозволяє узагальнити і класифікувати їх наступні групи: традиційні технології, модернізовані технології, альтернативні технології, технології розвивального навчання та технології авторських шкіл. Аналіз і інтерпретація описаних технологій має особливу пізнавальну цінність [79].

Г. Селевко запропоновані методологічні вимоги в оцінці та розробці педагогічних технологій: концептуальність – опора на певну наукову концепцію; системність, що представляє собою логіку процесу, взаємозв’язок усіх його частин, цілісність; керованість – можливість програмно-цільового проектування і діагностики процесу навчання, варіативного використання методів і засобів для отримання результату; ефективність – оптимальність витрат, якість результатів; відтворюваність – можливість точного повторення в однотипних освітніх установах [79].

Технологізація будь-якого процесу передбачає досить глибоке знання і розуміння закономірностей його функціонування. Тому ключовим моментом будь-якої технології є визначення кінцевого результату з обов’язковим контролем його досягнення. Отже, технологічний процес повинен відповідати наступним вимогам:

* він повинен бути спрогнозований заздалегідь;
* визначено необхідні кінцеві параметри створюваного продукту;
* визначено ресурси та засоби для отримання продукту;
* створені умови для «запуску» та проведення процесу.

В основі будь-якої педагогічної технології лежить ідея повної керованості навчальним процесом від постановки цілей до отримання результату. Для традиційного навчання характерне надто загальне формулювання цілей, що призводить до слабкої керованості навчальною діяльністю, до неможливості повторення навчальних операцій; до слабкого зворотного зв’язку і до суб’єктивності в оцінці результату. Основними ознаками педагогічної технології є діагностичність опису мети, відтворюваність педагогічного процесу, відтворюваність педагогічних результатів. Навчальний процес розглядається як керована система, де системоутворюючим фактором служать освітні цілі. У технологічній моделі центральною проблемою стає постановка цілей, їх конкретизація до діагностуєиого рівня і цільова орієнтація навчання.

У традиційній системі зміст навчання подається в готовій формі формалізованої системи знань, часто відірваних від професійної ситуації, в якій доводиться діяти випускнику. Як правило, це певний набір законів, теорій, правил, що представляє собою проекцію відповідного наукового знання на навчальний процес, який ілюструється окремими прикладами з реального життя. Зміст освіти у дисциплінарній моделі не орієнтовано на відображення взаємозв’язків між об’єктами у контексті майбутньої професії. Студент постійно перебуває в штучному (як за формою, так і за змістом) освітньому середовищі і позбавлений можливості в процесі навчання будувати власну траєкторію професійної освіти [65, с. 126].

Цілі розкриття можливостей і розвитку фахівця в рамках технологічногопідходу вимагають іншого підходу до відбору і структуруваннязмісту навчання. Мова йде про те, що в ньому повинно виділятися не тільки засвоєння певної інформації і фактів, не тільки вивчення теорій, законів, правил і формул, не тільки навчання вмінню вирішувати всілякі теоретичні і практичні завдання і проблеми, але, насамперед, професійна складова, що відноситься до сфери майбутньої трудової діяльності з її закономірностями, проблемами, взаємозв’язками і перспективами розвитку. До цієї мети дозволяє наблизитися метод проектів, що лежить в основі розглянутого підходу. У цьому випадку на перше місце висуваються процеси проектування, моделювання, конструювання професійної діяльності майбутнім фахівцем.

Як показує проведений аналіз, найбільш часто у професійній освіті реалізуються наступні технології (табл. 2.1).

Найважливішим завданням сучасної професійної освіти є вибір педагогічної технології, яка сприяє формуванню професійної компетентності фахівця. Оскільки предметом дослідження є формування професійної компетентності вчителя початкової школи за методикою письма, далі буде детально розглянута технологія формування цієї компетентностімайбутнього вчителя початкової школи.

Таблиця 2.1

Педагогічні технології професійної освіти

|  |  |
| --- | --- |
| Технологія | Сутність |
| Проблемно-діяльнісне навчання | Послідовна постановка перед тими, що навчаються проблем, вирішуючи які вони засвоюють не тільки знанієвий компонент професійної діяльності, але і навички її здійснення |
| Модульне навчання | Самостійна робота навчаємих з індивідуальною навчальною програмою у вигляді закінченого змістовного модуля, що широко використовується у дистанційній формі навчання |
| Контекстне навчання  | Моделювання предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності, застосування активних методів навчання |
| Ігрове навчання | Самостійна пізнавальна діяльність, спрямована на пошук, обробку, засвоєння навчальної інформації, що містить компонент умовності |

Вибір найбільш ефективної педагогічної технології для підготовки компетентного фахівця, здатного ефективно здійснювати основні функціональні обов’язки вчителя початкової школи за допомогою професійної компетентності, здійснювався поетапно. Насамперед, ми спиралися на такі вихідні положення:

1) педагогічна технологія повинна наближати навчальне середовище до професійних умов;

2) педагогічна технологія повинна здійснювати інтеграцію навчальної та професійної діяльності учнів, яка підвищить ефективність навчання, оскільки зорієнтує студентів на повне і цілісне бачення своєї трудової діяльності від цілепокладання до аналізу кінцевих результатів праці;

3) педагогічна технологія повинна стимулювати професійно-педагогічне і особистісне самовизначення студентів, сприяти процесу становлення нестандартного творчого педагога-професіонала, цікавого для дітей [80, с.9].

По-друге, в якості критеріїв ефективності та оптимальності при виборі педагогічної технології були прийняті:

1) кінцевий результат використання педагогічної технології являє собою професійну компетентність випускника, що дозволяє йому з самого початку самостійної професійної діяльності грамотно виконувати професійні обов’язки вчителя початкової школи, при цьому період адаптації до трудової діяльності має практично дорівнювати нулю;

2) мінімізація сил, засобів і часу викладача і студентів.

У результаті в якості основи проектованої педагогічної технології була обрана модульна технологія побудови курсу «Методика навчання письму першокласників».

У педагогічній (як і в психологічній) науці «модуль»(від лат. modulus, міра) належить до розряду інноваційних понять. Лише з середини 80-х рр. це поняття вкорінюється в професіоведені згідно з модульним підходом до психологічної класифікації професій [9].

У професіології суть модульного підходу, у викладі А. Маркової, зводиться до наступного. Модуль професії є одиницею аналізу професії, типовим елементом, «будівельним кубиком» при описі професії. У структурах різних професій є як повторювані елементи («кубики»), так і відмінності. Професії, схожі по одній ознаці, можуть відрізнятися по іншому. Більш економно при зіставленні різних професій оперувати загальними типовими елементами і, відштовхуючись від них, визначати специфічні характеристики кожної професії. Загальна кількість модулів набагато менше, ніж загальне число професій. З набору психологічних модулів можна як з кубиків зібрати характеристику будь-якій професії. Модуль професії складається з двох частин: а) об’єктивні характеристики типового елемента діяльності; б) психологічні вимоги, що пред’являються до людини і відповідні даного типового елементу. Ці психологічні характеристики можуть включати вимоги як до розумової, так і до особистісного розвитку фахівця. Кожна професія, зазвичай складається з декількох модулів. Спеціальні дослідження встановлюють зв’язок між об’єктивними характеристиками праці (предмет, мета, знаряддя, умови) і психологічними вимогами [56, с. 38].

У своєму підході до професіограмиА. Маркова використовує модульний підхід, називаючи його задачно-особистісним. Спершу вона виділяє одиниці аналізу професії (за типом модулів). Основою модуля є професійна задача, тісно пов’язана з особистісними професійними якостями. Автор розглядає модуль професії як сукупність одиниць об’єкта і суб’єкта трудової діяльності.Характеристика типового елемента діяльності включає об’єктивно необхідні професійні завдання, предмет праці, професійні знання, трудові та професійні вміння, результати діяльності. Психологічні характеристики людини, необхідні для реалізації цих завдань включають: психологічні знання,психологічні дії, психологічні особисті якості та ін. До складу модуля, таким чином, увійшло поєднання певної задачі праці з рядом психологічнихякостей людини. Кожна професійна задача є основою модуля в даній професії. Числу основних професійних задач відповідає число модулів. Перелік професійних задач, розташованих по вертикалі, утворює каркас, матрицю модулів даної професії і є основою професіограми. Автор вважає, що можуть бути виділені міжпрофесійні модулі – загальні для «пучка професій». В кожній професії є як загальні міжпрофесійні модулі, так і модулі, специфічні для даної професії. Модульне уявлення про професії полегшує позадачнеосвоєння професії в ході професійного навчання. Підвищення кваліфікації можна трактувати як включення нового модуля в раніше сформовані навички.Атестація кадрів дозволяє оцінити вміння розв’язуватирізні професійні завдання. Атестація є оцінка стану окремих модулів професії [56, с. 266-267].

Таким чином, даний підхід цілком відповідає уявленню про структуру професійної діяльності вчителя. При цьому «модуль професії» відповідає професійної функції і, відповідно, певній професійній компетенції; «міжпрофесійний модуль» – тієї чи іншій ключовій компетенції; «модуль, специфічний для даної професії» – тієї чи іншій загально-професійній або спеціальній компетенції; атестація як оцінка стану окремих модулів професії передбачає можливість їх сертифікації.

Отже, компетентнісний підхід у професійній освіті по своїй суті виявляється модульно-компетентнісним.

Як зазначають О. Олейникова, O. Муравйова та ін., оцінка освітніх результатів у рамках модульно-компетентнісного підходу володіє наступними двома особливостями. По-перше, оцінка проводиться незалежно по кожному конкретному модулю. Процедура оцінювання передбачає демонстрацію або підтвердження того, що ті, які навчаються освоїли необхідні компетенції, сформульовані в задачах з даного модуля, і можуть здійснювати всі необхідні дії в межах цієї компетенції. По-друге, оцінка базується на критеріях, при цьому критерії оцінки заздалегідь визначаються і формулюються у термінах результатів діяльності/задач модуля [63].

М. Архипцев вважає, що модульність дозволяє подолати розрив між окремими видами і формами навчання, запровадити поетапний контроль за якістю підготовки, діагностику і корекцію навчального процесу в цілому. Зміст модульного навчання він бачить в «інтеграції різних форм навчання, методичної роботи, системи форм контролю, які забезпечують засвоєння навчального курсу по його розділам або темам». Розуміння навчального модуляу автора досить традиційне– це «відносно самостійний великий розділ чи тема навчального курсу і система форм організації та методичного забезпечення». Розподіл навчального курсу на модулі засновано на принципахсистемності з урахуванням педагогічних, дидактичних та професійних завдань підготовки фахівця. Автор говорить про те, що модуль можна розглядати і як засіб оптимізації навчального процесу, і як мету інтенсивної підготовки фахівців. І те, й інше передбачає обов’язковий вхідний і вихідний контроль на кожному модулі. У структурному відношенні навчальниймодуль включає: переліки знань, практичних умінь і навичок; форми організації навчання; методичну документацію; систему діагностики і контролю. Лекція, яка повинна носити інформаційно-проблемний і орієнтуючий характер, розкриває основні, «наскрізні» поняття модуля. Її читають, на думку автора, або в кінці лекційного курсу в межах одного навчального модуля, або після освоєння декількох модулів. Практичні заняттяпроводяться у вигляді ділової гри, розігрування ролей, допомагаютьвирішувати конкретні проблемні ситуації. В системі навчальногомодуля повинні передбачатися тематичні групові консультації. «Круглий стіл» доцільно проводити після завершення підготовки з кількохнавчальних модулів. Оцінка знань студента при модульному навчаннівиражається в індивідуальному індексі, що складається з суми оцінок,одержаних на всіх етапах підготовки. Це дозволяє звільнити студентавід іспиту, хоча за ним залишається право здати іспит з метою отримання більшвисокої оцінки [4, с. 54]. Вплетена в систему інтенсивноїпідготовки майбутнього фахівця концепція модульного навчання,як ми бачимо, вимагає від викладачів вищих навчальних закладів ґрунтовного методичного забезпечення.

Викладаючи принципи дистанційного навчання, заснованого на встановленні опосередкованого контакту між тим, що навчається і викладачем за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, М. Чванова стверджує, що навчальна інформація повинна представлятися студенту в блочно-модульній формі [90]. Тут блоками, на наш погляд виступають індивідуалізовані або стандартні завдання, що вимагають від студента опанування навчальним матеріалом та навичками практичних дій.

**2.2. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх вчителів початкової школи**

Дидактичне забезпечення навчального процесу педагогічного закладу вищої освіти вимагає відбору та структурування навчального матеріалу, прогнозування можливих труднощів, вибору оптимальних засобів педагогічного впливу, типу заняття, його структури, форм, методів і засобів навчання. Зміст педагогічної освіти має бути рухомим, тим, що відображає нові реалії життя. Таким чином,еволюція вимог до професійної діяльності вчителя початкової школи і, відповідно, до його професійної компетентності вимагає систематичного перегляду педагогічних умов, що забезпечують формування тих чи іншихпрофесійних компетенцій майбутнього вчителя у педагогічному закладі вищої освіти.

У педагогічних дослідженнях (І. Бойчук, Н. Болюбаш, О. Зимовець, А. Литвин, О. Острянська, Л. Хомич, Ю. Юцевич, та ін.) розглядається загально-педагогічний аспект поняття педагогічних умов. Предметом відносини є педагогічне середовище і процеси навчання, виховання, розвитку.

А. Литвин та О. Мацейко розглядають педагогічні умови як комплекс спеціально спроектованих генеральних чинників впливу на зовнішні та внутрішні обставини навчально-виховного процесу й особистісні параметри всіх його учасників.Педагогічні умови забезпечують цілісність навчання та виховання в інформаційно-освітньому середовищі навчального закладу відповідно до вимог суспільства та запитів ринку праці, сприяють всебічному гармонійному розвиткові особистості та створюють сприятливі можливості для виявлення її задатків, врахування потреб і формування загальнолюдських і професійно важливих рис, загальних і професійних компетенцій [50].

Як сукупність різнопланових факторів (компонентів), необхідних і достатніх для виникнення, функціонування та зміни певної освітньої системи, визначає педагогічні умови Ю. Юцевич [96]. Н. Болюбаш педагогічні умови трактує як «сукупність взаємопов’язаних факторів, які необхідні для ціленаправленого процесу формування професійної компетентності з метою формування ключових та базових компетенцій» [12]. О. Острянська визначає педагогічні умови як «сукупність сприятливих, педагогічно доцільних внутрішніх і зовнішніх факторів, обставин та чинників, які забезпечують ефективність процесу формування професійних умінь майбутніх учителів гуманітарних дисциплін» [66]. І. Бойчук у своєму дисертаційному дослідженні виділяє фактори-умови: організаційні, методичні, психолого-педагогічні [10].

С. Іць, яка досліджувала педагогічні умови формування професійноїкомпетентності майбутнього вчителя іноземної мови зазначала, щопедагогічні умови – це «комплекс внутрішніх та зовнішніх факторів, що зумовлюють підвищення рівня професійної підготовки майбутніх спеціалістів» [37].

О. Зимовець поділяє умови на дві групи: суб’єктивні внутрішні (психологічні), які пов’язані зі створенням сприятливого психологічного клімату, атмосфери зацікавленості, творчого пошуку та стимулювання розумової діяльності студентів та об’єктивні зовнішні (власне педагогічні), щоподіляються на три групи: методичні, організаційні та матеріально-технічні [32].

А. Литвин у своєму дослідженні наводить п’ять «відправних точок», що визначають відбір та класифікацію умов ефективної підготовки спеціалістів різних галузей: 1) ресурсне забезпечення; 2) обставини (зміст, методи, технології навчання та середовище навчального процесу; 3) позиція педагога щодо організації та управління навчанням; 4) ставлення учнів (студентів) до навчального процесу (мотивація, зацікавленість, включеність у навчання); 5) спрямованість на особистість учня (студента) як центральну фігуру навчання та виховання [50].

При цьому підставами для виділення педагогічних умов формування професійної компетентності студентів є:а) логіка розгортання процесу діяльності як системного об’єкта;б) особливості функціонування мети, предмета та змісту процесу, характеру діяльності, рівня цілісності і результату процесу на гармонійному рівні його розвитку, особливості змісту сприяння підвищенню рівня компетентності.

Нами були виділені наступні педагогічні умов формування професійної компетентності студентів.

* використання навчального курсу «Методика навчання письму першокласників».
* використання педагогічної технології моделювання професійної діяльності в навчальному процесі. Суть цієї технології полягає в тому, що студенти в процесі навчання відтворюють професійну діяльність у спеціально створених умовах. Така технологія дозволяє організувати імітацію майбутньої професійної діяльності і тим самим забезпечує можливість оволодіння способами дії фахівця [16]. При розробці технології в навчальний курс нами були включені завдання і вправи, спрямовані на формування інтелектуальних і практичних умінь студентів, необхідних для виконання цілісної професійної діяльності, а також її складових частин – дій та операцій.
* включення студентів у реальні професійно-трудові відносини в процесі навчання. Дана умова вимагає виходу за межі не тільки теоретичної підготовки, але й імітаційно-ігрових форм навчання, які не можуть замінити повноцінної професійно-педагогічної практики вчащихся.

Оскільки експериментальне дослідження направлено на формування професійної компетентності вчителя початкової школи у частині навчання першокласників письму, системоутворюючим елементом у зазначеній сукупності педагогічних умов виступало введення курсу «Методика навчання письму першокласників».

При створенні зазначеного курсу ми виходили з того, що:

* в даному курсі є об’єктивна необхідність;
* пріоритетною метою курсу має бути формування професійної компетентності майбутніх вчителів початкової школи;
* курс повинен бути орієнтований на конкретну педагогічну технологію реалізації його змісту і досягнення поставленої мети.

Курс «Методика навчання письму першокласників» розроблявся у відповідності з розумінням методичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи як підготовки до здійснення професійної інтелектуальної діяльності.

При складанні курсу «Методика навчання письму першокласників» ми спиралися на такі принципи:

* ситуаційного та оптимізаційного підходів – заперечення єдиних, придатних на всі випадки життя теорій і практик, готовність до пошуку концепцій та дій, найкращих для даної конкретної ситуації;
* особистісно-орієнтованого підходу – орієнтація на студента як особистість, що повноцінно розвивається та перебуває в процесі становлення;
* наукової концептуальної обґрунтованості - орієнтація на певні наукові положення;
* ціннісної та цільової спрямованості – орієнтація на досягнення певних заданих результатів;
* прогностичності і активності – забезпечення ефективності навчально-виховного процесу, а також передбачення потреб завтрашнього дня [70].

Засобом досягнення отримання випускниками педагогічного закладу вищої освіти сукупності професійних компетенцій, на наш погляд, є блочно-модульна структура змісту професійного навчання. При цьому блочно-модульна побудова професійної освіти передбачає розподіл змісту освіти за модулями/розділами (закінченим навчальним одиницям), гнучкість контролю і оцінки, індивідуалізацію навчального процесу, суб’єкт-суб’єктні відносини між викладачем і студентом. При цьому кожен модуль/розділ включає цільову програму дій студентів з досягнення запланованих освітніх результатів; навчальні матеріали, які сприяють організації самостійної роботи студентів; оціночні матеріали ступені сформованості професійної компетентності студентів як освітніх результатів.

В основу розробки курсу «Методика навчання письму першокласників» було покладено принцип модульності, згідно з яким варіативність курсу простежується у змістовному наповненні розділів/модулів курсу.

При моделюванні змісту курсу найбільш важливим для нас було визначення оптимального обсягу навчальної інформації, так як «великий обсяг інформації не дозволить студентам засвоїти її і перетворити на вміння» [24].

Проведений нами аналіз педагогічних технологій дозволяє прийти до висновку, що робота викладача і студентів на основі курсу «Методика навчання письму першокласників» є специфічною педагогічною технологією. Зазначимо, що проектування курсу здійснювалось нами в рамках педагогічної технології, представленої в процесуально-описовому аспекті, а реалізація навчання за курсом буде процесуально-дієвою педагогічною технологією.

Кожна навчальна дисципліна педагогічного закладу вищої освіти поділяється на навчальні розділи. Наприклад, курс методики викладання української мови складається з чотирьох розділів: методика навчання грамоти, методика навчання письму, методика читання та методика української мови. Розроблений курс призначений для методичного забезпечення лише одного з чотирьох розділів – методиці навчання письму як найбільш складної для освоєння студентами.

Для методично грамотного навчання дітей письму обов’язково потрібен вчитель, навчений писати, той, що знає сучасні прописи та технології роботи на уроках письма, бо ефективно навчати того, чого не знаєш і не вмієш робити сам, не можна. Все сказане мотивує необхідність внесення в підготовку вчителя початкової школи спеціального, розширеного курсу з навчання письму молодших школярів.

Оцінюючи загальний стан теорії і практики в розглянутій навчальній дисципліні, слід зазначити, що практика помітно випереджала теорію, і відсутність теорії негативно позначалося на стані практики. Тому курс повинен був відповідати основним педагогічним вимогам і бути підпорядкований дидактичним, методичним цілям і завданням професійного навчання. А саме:

* формувати необхідні компетенції відповідно до змісту професійної діяльності за фахом;
* сприяти розвитку мотивації до навчання;
* вирішувати тільки ті дидактичні завдання, які не можуть бути вирішені без нього або можуть бути вирішені найбільш ефективно тільки з його застосуванням;
* задовольняти сучасним тенденціям модернізації змісту, структури і методів середньої професійної освіти;
* забезпечувати зворотний зв’язок і підвищення ефективності контролю і самоконтролю за ходом і результатами професійного навчання.

Вчитель початкової школи – це фахівець, що володіє різноманітними спеціалізаціями. Отже, його професійні компетенції повинні бути дуже різноманітні. Найбільші труднощі відчувають вчителі початкової школи при проведенні уроків письма на стадії ознайомлення з правильним графічним написанням букв і їх з’єднань (далі цей графічний процес будемо називати навчанням каліграфії), що є наслідком недосконалої предметної і методичної підготовки вчителя, так як цей недолік закладений в самому державному освітньому стандарті. Курс методики навчання письму не виділено в окремий предмет, а є частиною методики викладання української мови. Каліграфія не виокремлена в окремий навчальний предмет або хоча б практикум, а інтегрована з курсом «Методика викладання української мови». По кожному розділу не визначено обсяг навчальних годин, не сформульовані чіткі вимоги до компетенцій випускників. У курсі «Методика викладання української мови» органічно зливаються в єдину професійну підготовку вчителя початкової школи декілька однаково необхідних йому комплексів знань і вмінь, без яких неможливо побудувати продуктивний процес навчання в початковій школі. Це і методика української мови, і методика читання, і методика навчання грамоти та письма, а також каліграфія.

Курс «Методика навчання письму першокласників» поділено на три розділи (табл. 2.2).

По кожному з розділів курсу вказується, що повинен знати і вміти студент, які має набути навички. У курсі містяться тестові завдання з кожногорозділу, мнемосхеми, які допомагають інтенсифікувати процес навчання і які можуть використовуватися як на лекціях при поясненні нового матеріалу, так і для діагностики знань студентів. Контрольна процедура з теоретичної частини курсу – семінар. До семінарського заняття студенти готують короткі повідомлення за запропонованою тематикою і виступають з ними. Повідомлення оформляється у рукописному або друкованому вигляді. До курсу додаються методичні рекомендації в яких запропоновані теми і коментарідлястудентів з написання курсових і випускних кваліфікаційних робіт з предмету, підібрані завдання для самостійної позааудиторної роботи студентів.

Таблиця 2.2

Побудова курсу «Методика навчання письму першокласників»

|  |  |
| --- | --- |
| Назва розділу | Теми  |
| Розділ 1. Теоретичні засади навчання письму | Історія розвитку письма |
| Психофізіологічні основи письма |
| З історії методів навчання письма |
| Розділ 2. Сучасні методи навчання письму | Цілі, завдання та принципи навчання письма в сучасній школі |
| Сучасні методи та прийоми навчання письма |
| Труднощі оволодіння елементарними навичками письма |
| Помилки і порушення письма |
| Підготовка до письма |
| Основні вимоги до уроку навчання письму |
| Розділ 3. Традиції і новаторство в сучасній школі | Технології навчання письма |
| Показники сформованості графічної навички письма |
| Сучасні засоби навчання письма |

В процесі викладання курсу названі теми послідовно розкривають перехід від теоретичних положень до його конкретно-методичної реалізації. Дана тематика вироблена не випадкова, вона продиктована вимогами початкової школи поліпшити якість підготовки вчителів. Курс «Методика навчання письму першокласників» розрахований на освоєння протягом трьох місяців з розрахунку 2 аудиторні години на тиждень.

В курсі «Методика навчання письму першокласників» зібрані воєдино і представлені в строгій логічній послідовності всі відомості, що стосуються навчання письму і самого письма як акту діяльності: від психофізіологічних механізмів через історію виникнення письма і нарис історії розвитку методики до опису сучасних технологій навчання письму. Проблема навчання письму розглядається не у вузьких рамках методичного впливу на учня, а значно ширше, формуючи у майбутніх вчителів глибоке розуміння предмета вивчення.

Курс складається з трьох розділів. Перший розділ «Теоретичні засади навчання письму» знайомить студентів з історією розвитку писемності та методики письма, психофізіологічними основами письма. При цьому процес навчання письму розглядається з позиції діяльнісного підходу і розкривається у теорії поетапного формування розумових дій.

У другому розділі проаналізовано нові технології організації навчання першокласників письму. Майбутньому вчителю показано як можна раціоналізувати процес навчання письму: за рахунок цілеспрямованої роботи вчителя з формування пізнавального інтересу до письма, запровадження нових технологій навчання, які сприяють розвитку мотивів, потреб і способів навчання. Студенти зможуть структурувати навчальну діяльність першокласників оволодіння письмом, а також дізнаються об’єктивні труднощі, з якими стикаються першокласники при навчанні письму та можливі шляхи подолання цих труднощів. У цьому ж розділі студенти познайомляться з сучасними гігієнічними вимогами, що пред’являються до письма, і на практичному рівні оволодіють здоров’язбережувальними технологіями навчання. У навчальному курсі вперше наведена класифікація помилок, що допускаються учнями при письмі Структурування помилок допоможе студенту зрозуміти причини помилок і виправити їх.

Третій розділ присвячений технологіям навчання письму, які застосовуються в сучасній школі. Тут студенти познайомляться з концептуальними особливостями кожної технології, зможуть проаналізувати їх з точки зору вимог стандарту, виявити переваги та недоліки, а також на практичному рівні познайомитися з програмно-методичним забезпеченням уроків навчання грамоти в сучасній школі.

Запропонований курс допоможе удосконаленню професійної підготовки вчителя початкових класів, необхідність якого випливає із тих змін, які відбуваються в початковій школі у зв’язку з її модернізацією. Тому, засвоївши зміст курсу, вчитель зможе успішно вирішувати не тільки задачі навчання письма, а й завдання розвитку молодших школярів засобами цього навчального предмета. В цілях оптимізації навчального процесу курс «Методика навчання письму першокласників» повинен вивчатися з урахуванням міжпредметних зв’язків, так як дана наука не може розглядатися у відриві від інших наук. Особливо це стосується педагогіки, в якій розкриваються загальні питання виховання і навчання дітей; дитячої психології, яка допомагає визначати індивідуальні особливості дітей даного віку, рівень їх пізнавальної активності і т.д.; методики навчання грамоті, тому що навчання письму здійснюється паралельно з навчанням читання.

Основний шлях формування прийомів пізнавальної самостійності лежить в правильній організації навчальної діяльності, отже, при навчанні потрібно виділяти головні навчальні прийоми. Наприклад, прийоми розумової діяльності при самостійній роботі студентів з темами курсу «Методика навчання письмупершокласників», полягали в наступному:виділення основних опорних пунктів в матеріалі, розбивка тексту; складання плану, конспектів; складаннялогічної схеми матеріалу, виділення причинно-наслідкових зв’язків; розуміння наявних схем, діаграм, таблиць; заучування потрібних визначень за текстом.

В кінцевому підсумку, навчальний курс має стати таким засобом навчання, в якому визначена і запрограмована діяльність вчителя і учнів. Найбільш важкий теоретичний матеріал пояснюється викладачем на лекціях. На семінарських заняттях викладач відповідає на запитання, які виникають у студентів під час самостійного вивчення більш легких тем, проводить індивідуальні консультації. Найважливішою формою при навчанні виступає проблемна лекція (заняття), де студент самостійно знаходить рішення в нових ситуаціях. Крім цього студенти готують реферати та доповіді з питань, які їх цікавлять, вчаться аналізувати новий матеріал. Все це, безумовно, сприяє самоосвіті студентів та розвитку їх особистості в цілому.

Отже, основою забезпечення умов успішного формування професійної компетентності у майбутніх вчителів початкової школи (в частині навчання першокласників письму) стала розробка науково обґрунтованого навчального курсу.

Таким чином, педагогічними умовами формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи визначено: використання навчального курсу «Методика навчання письму першокласників»; використання педагогічної технології моделювання професійної діяльності в навчальному процесі; включення студентів у реальні професійно-трудові відносини в процесі навчання

**2.3. Організація та основні результати експериментальної роботи з формування професійної компетентності майбутніх вчителів початкової школи**

У відповідності з поставленими завданнями проведена нами експериментальна робота включала дві основні частини: констатувальний та формувальний етапи експерименту. Ці напрями діяльності експериментального дослідження підпорядковувалися головному – підвищенню ступеня відповідності та адекватності системи професійної освіти студентів сучасним вимогам початкової школи. При цьому використовувався комплекс різноманітних методів збору емпіричних даних: спостереження за педагогічним процесом, індивідуальні бесіди з викладачами та студентами; анкетування студентів; аналіз педагогічної документації. Різноманітність методів забезпечувало отримання необхідного фактичного матеріалу.

Констатувальний етап експерименту був спрямованийна вивчення сформованості професійної компетентності у студентів до початку цілеспрямованої роботи з її формування. З метою перевірки сформованості професійної компетентності по одному з професійнихкурсів – методиці навчання письму, було проведено тестування студентів. В експерименті взяло участь 50 студентів (25студентів– КГ та 25 студентів – ЕГ), які навчаються у Запорізькому національному університеті за освітньо-професійною програмою «Початкова освіта» на другому та третьому курсах.

Проблема визначення критеріїв і показників професійної компетентності педагога піднімається в роботах І. Ісаєва, Н. Кузьміної і А. Реан, Л. Макарової та інших вчених. Автори по-різному підходять до виділення, опису рівнів професійної компетентності, а також критеріїв і показників, що лежать в їх основі. Разом з тим необхідно використовувати тільки об’єктивні оцінки, що дозволяють не тільки стверджувати, що результати «краще», але і встановити, наскільки краще, інакше не можна буде порівняти зміни, що відбулися в експериментальній і контрольній групах.

Для визначення сформованості професійної компетенції студентів – майбутніх учителів початкової школи була використана система критеріїв, яка полягала у визначенні ступеня сформованості окремих компетенцій. Критерій – це ознака, на підставі якої проводиться оцінка за цим показником [69, с. 114].

Критеріями є провідні компетенції у структурі професійної компетентності вчителя. Кожен критерій має ряд показників, що характеризують найбільш суттєві та необхідні прояви діагностичної якості. Виділення критеріїв та їх показників є необхідною для встановлення ступеня сформованості (високий, середній, низький) компетенцій і на їх основі визначення ступеня сформованості професійної компетентності вчителя початкової школи в цілому (див. табл. 2.3).

Висока ступінь сформованості компетенцій.

* предметна компетенція: студент знає наукові основи, зміст курсу початкової школи, діючі програми та ефективні методи навчання і готовий до застосування цих знань у своїй професійній діяльності; вміє організуватинавчальну роботу молодших школярів з кожної навчальної дисципліни; знає типові помилки, яких припускаються молодшими школярами, способи їх усунення і готовий до застосування цих знань у своїй професійній діяльності; знає здоров’язбережувальні технології навчання і використовує їх у своїй роботі;
* методична компетенція: студент вміє самостійно планувати і організовувати свою діяльність і діяльність дітей зі всіх навчальних предметів початкової школи; кваліфіковано володіє вміннями, яким навчає молодших школярів; методично грамотно проводить навчальний процес, що забезпечує досягнення поставлених цілей навчання; кваліфіковано володіє здоров’язбережувальними технологіями навчання;
* рефлексивна компетенція: студент здатний обрати оптимальне рішення в різних педагогічних ситуаціях, помічає свої помилки в роботі і прагне їх виправити, володіє навичками самоосвіти.

Таблиця 2.3

Критерії і показники професійної компетентності

вчителя початкової школи

|  |  |
| --- | --- |
| Критерії | Показники |
| Предметна компетенція | * готовність до застосування знання наукових основ змісту курсу початкової школи;
* готовність до застосування знання типових помилок, що допускаються молодшими школярами та способи їх усунення;
* уміння організовувати навчальну роботу молодших школярів;
* знання здоров’язбережувальних технологій навчання та використання їх у своїй роботі.
 |
| Методична компетенція  | * володіння технологією навчання;
* уміння проводити методично грамотно навчальний процес;
* професійне володіння вміннями, яким навчають молодших школярів;
* володіння здоров’язбережувальними технологіями навчання.
 |
| Рефлексивна компетенція  | * вміння аналізувати і оцінювати свою роботу і дії школярів;
* здатність до самопізнання, самоспонукання і самореалізації.
 |

Середня ступінь сформованості компетенцій.

* предметна компетенція: студент володіє окремими знаннями науковихоснов, знає зміст курсу початкової школи, знає деякі з діючих програм і методів навчання; студент вміє самостійно планувати навчальну роботу з молодшими школярами з кожної дисципліни, але відчуває певні труднощі при організації навчального процесу; знає типові помилки, яких припускаються молодшими школярами, але не завжди знає способи їх усунення; знає здоров’язбережувальні технології навчання, але слабо використовує їх у своїй роботі;
* методична компетенція: студент може самостійно планувати окремі етапи освітньо-виховного процесу, самостійно планує і організовує свою діяльність, але відчуває труднощі при організації навчальної діяльності дітей;володіє вміннями, яким навчає школярів; методично грамотно проводить навчальний процес; іноді застосовує здоров’язбережувальнітехнології навчання;
* рефлексивна компетенція: студент усвідомлює недостатнє володіння необхідними для вчителя початкової школи вміннями, бачить свої недоліки в роботі, але не завжди здатний встановити їх причини.

Низький ступінь:

* предметна компетенція: знання студента з питань виховання і навчання молодших школярів відрізняються обмеженістю, фрагментарністю;
* методична компетенція: при плануванні і організації виховно-освітнього процесу студент допускає серйозні помилки, процес здійснюється формально; студент володіє окремими відомими методичними прийомами; сучасні здоров’язбережувальні технології не застосовуються;
* рефлексивна компетенція: допущені помилки в роботі студент не помічає, не прагне до поліпшення якості своєї роботи, до систематичного поповнення відсутніх знань.

В експерименті в якості мети навчання було обрано формування окремих компетенцій, що входять до складу професійної компетентності вчителя початкової школи. Таким чином, ступінь сформованості обраних компетенційу майбутніх учителів початкової школи є критерієм ефективності розробленої технології і, в цілому, системи педагогічних умов формування професійної компетентності студентів – майбутніх учителів початкової школи.

В основу тесту за методикою письма були закладені питання, відповіді на які дозволили об’єктивно оцінити у майбутніх учителів початкової школи рівень сформованості предметної, методичної та рефлексивної компетенцій, якіє частиною професійної компетентності (див. додаток А). При цьому для предметної та рефлексивної компетенцій були виділені два рівні сформованості: базовий і підвищений. Базовий рівень сформованості є обов’язковим мінімумом: практика показує, що без освоєння його вчитель працювати в школі не може. Підвищений рівень характеризується більш широким світоглядом і умінням застосовувати знання в нестандартних ситуаціях, хоча і без освоєння підвищеного рівня компетенції вчитель працювати в школі може.

Різні питання підсумкового тесту перевіряли сформованість різних компетенцій.

Ступінь сформованості базового рівня предметної компетенції досліджувалась шляхом аналізу та оцінки показників якості відповідей студентів на питання № 6; № 10; № 12; № 13; № 14; № 15. Ступінь сформованості підвищеного рівня предметної компетенції досліджувалась шляхом аналізу та оцінки показників якості відповідей студентів на питання № 1; № 2. Ступінь сформованості методичної компетенції досліджувалась шляхом аналізу та оцінки показників якості відповідей студентів на питання: № 4; № 7; № 8. Ступінь сформованості базового рівня рефлексивної компетенції досліджувалась шляхом аналізу та оцінки показників якості відповідей студентів на питання № 11. Ступінь сформованості підвищеного рівня рефлексивної компетенції досліджувалась шляхом аналізу та оцінки показників якості відповідей студентів на питання: № 3; № 5; № 9.

При проведенні тесту використовувалася оціночна шкала. Зведені дані, що демонструють сформованість компетенцій зметодики навчання письму для контрольної та експериментальної груп студентів представлені у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Рівні сформованості предметної, методичної та рефлексивної компетенцій (констатувальний етап експерименту)

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № питання | Показники | Рейтингова оцінка | КГ | ЕГ |
| к-ть осіб | у % | к-ть осіб | у % |
| Базовий рівень предметної компетенції |
| 6 | менш 50% | 2 бали | 6 | 24,0 | 7 | 28,0 |
| 50% – 69% | 3 бали | 17 | 68,0 | 16 | 64,0 |
| 70% – 84% | 4 бали | - | - | 1 | 4,0 |
| 85% – 100% | 5 балів | 2 | 8,0 | 1 | 4,0 |
| 10 | менш 50% | 2 бали | 16 | 64,0 | 15 | 60,0 |
| 50% – 6 9% | 3 бали | 7 | 28,0 | 9 | 36,0 |
| 70% – 84% | 4 бали | 2 | 8,0 | 1 | 4,0 |
| 85% – 100% | 5 балів | - | **-** | **-** | - |
| 12 | менш 50% | 2 бали | 6 | 24,0 | 8 | 32,0 |
| 50% – 6 9% | 3 бали | 8 | 32,0 | 7 | 28,0 |
| 70% – 84% | 4 бали | 6 | 24,0 | 7 | 28,0 |
| 85% – 100% | 5 балів | 5 | 20,0 | 3 | 12,0 |
| 13 | менш 50% | 2 бали | 14 | 56,0 | 15 | 60,0 |
| 50% – 6 9% | 3 бали | 8 | 32,0 | 9 | 36,0 |
| 70% – 84% | 4 бали | 2 | 8,0 | 1 | 4,0 |
| 85% – 100% | 5 балів | 1 | 4,0 | - | - |
| 14 | менш 50% | 2 бали | 11 | 44,0 | 11 | 44,0 |
| 50% – 6 9% | 3 бали | 6 | 24,0 | 6 | 24,0 |
| 70% – 84% | 4 бали | 3 | 12,0 | 5 | 20,0 |
| 85% – 100% | 5 балів | 5 | 20,0 | 3 | 12,0 |
| 15 | менш 50% | 2 бали | 18 | 72,0 | 16 | 64,0 |
| 50% – 6 9% | 3 бали | 5 | 20,0 | 7 | 28,0 |
| 70% – 84% | 4 бали | 2 | 8,0 | 1 | 4,0 |
| 85% – 100% | 5 балів | - | **-** | 1 | 4,0 |
| Підвищений рівень предметної компетенції |
| 1 | менш 50% | 2 бали | 17 | 68,0 | 19 | 76,0 |
| 50% – 6 9% | 3 бали | 5 | 20,0 | 4 | 16,0 |
| 70% – 84% | 4 бали | 3 | 12,0 | 2 | 8,0 |
| 85% – 100% | 5 балів | **-** | **-** | - | - |
| 2 | менш 50% | 2 бали | 19 | 76,0 | 19 | 76,0 |
| 50% – 6 9% | 3 бали | 6 | 24,0 | 5 | 20,0 |
| 70% – 84% | 4 бали | **-** | **-** | 1 | 4,0 |
| 85% – 100% | 5 балів | **-** | **-** | - | - |

Продовження таблиці 2.4

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № питання | Показники | Рейтингова оцінка | КГ | ЕГ |
| к-ть осіб | у % | к-ть осіб | у % |
| Рівень методичної компетентності |
| 4 | менш 50% | 2 бали | 18 | 72,0 | 16 | 64,0 |
| 50% – 6 9% | 3 бали | 6 | 24,0 | 7 | 28,0 |
| 70% – 84% | 4 бали | **-** | **-** | 2 | 8,0 |
| 85% – 100% | 5 балів | 1 | 4,0 | - | - |
| 7 | менш 50% | 2 бали | 5 | 20,0 | 6 | 24,0 |
| 50% – 6 9% | 3 бали | 13 | 52,0 | 14 | 56,0 |
| 70% – 84% | 4 бали | 5 | 20,0 | 3 | 12,0 |
| 85% – 100% | 5 балів | 2 | 8,0 | 2 | 8,0 |
| 8 | менш 50% | 2 бали | 8 | 32,0 | 8 | 32,0 |
| 50% – 6 9% | 3 бали | 9 | 36,0 | 10 | 40,0 |
| 70% – 84% | 4 бали | 3 | 12,0 | 4 | 16,0 |
| 85% – 100% | 5 балів | 5 | 20,0 | 3 | 12,0 |
| Базовий рівень рефлексивної компетенції |
| 11 | менш 50% | 2 бали | 19 | 76,0 | 18 | 72,0 |
| 50% – 6 9% | 3 бали | 4 | 16,0 | 5 | 20,0 |
| 70% – 84% | 4 бали | 2 | 8,0 | 1 | 4,0 |
| 85% – 100% | 5 балів | **-** | **-** | 1 | 4,0 |
| Підвищений рівень рефлексивної компетенції |
| 3 | менш 50% | 2 бали | 11 | 44,0 | 11 | 44,0 |
| 50% – 6 9% | 3 бали | 9 | 36,0 | 10 | 40,0 |
| 70% – 84% | 4 бали | 5 | 20,0 | 3 | 12,0 |
| 85% – 100% | 5 балів | **-** | **-** | 1 | 4,0 |
| 5 | менш 50% | 2 бали | 9 | 36,0 | 9 | 36,0 |
| 50% – 6 9% | 3 бали | 14 | 56,0 | 13 | 52,0 |
| 70% – 84% | 4 бали | **-** | **-** | - | - |
| 85% – 100% | 5 балів | 2 | 8,0 | 3 | 12,0 |
| 9 | менш 50% | 2 бали | 10 | 40,0 | 9 | 36,0 |
| 50% – 6 9% | 3 бали | 8 | 32,0 | 11 | 44,0 |
| 70% – 84% | 4 бали | **-** | **-** | 2 | 8,0 |
| 85% – 100% | 5 балів | 7 | 28,0 | 3 | 12,0 |

На констатувальному етапі дослідження було відзначено недостатній рівень підготовки студентів, що призвело до висновку про необхідність внесення принципових змін у процес підготовки вчителів початкової школи. Ці зміни повинні були включати в себе цілий комплекс заходів, а саме: вибір педагогічної технології, яка дозволила б студентам набувати професійно-педагогічні уміння в процесі навчання; здійснення моніторингу формування професійних компетенцій.

За результатами спостереження за студентами, бесід зі студентами та викладачами, тестування та опитування було виділено три групи студентів за ступенями сформованості компетенцій (низький, середній та високий рівень).

З низьким рівнем сформованості предметної компетенції у контрольній групі виявилося 56,0% (14 осіб), в експериментальній групі – 56,0% (14 осіб), з середнім рівнем – у контрольній групі 36,0% (9 осіб), в експериментальній групі 40,0% (10 осіб), з високим рівнем у контрольній групі 8,0% (2 студента), в експериментальній групі 4,0% (1 респондент).

Досліджуючи рівень сформованості методичної компетенції у студентів, було отримано: низький рівень мають 40,0% (10 осіб) в контрольній групі і 48,0% (12 осіб) в експериментальній групі; середній рівень мають 56,0% (14 осіб) у контрольній групі й 40,0% (10 осіб) в експериментальній групі; високий рівень 4,0% (1 студент) у контрольній групі та 12,0% (3 особи) в експериментальній групі.

Рефлексивна компетенція сформована в контрольній групі на низькому рівні у 56,0% (14 осіб), в експериментальній – у 64,0% (16 осіб); на середньому рівні в контрольній групі перебувають36,0% (9 респондентів), в експериментальній групі –32,0% (8 осіб); і на високому рівні в контрольній групі у 8,0% (2 особи), в експериментальній групі у 4,0% (1студент).

За результатами дослідження нами були виділені студенти з високий, середнім та низьким рівнями сформованості професійної компетентності у обох групах.Було встановлено, що в ЕГнизький рівень професійної компетентності спостерігається у 56,0% (14 студентів), середній рівень виявлено у 40,0% (10  осіб) і на високому рівні перебуває лише 1 студент (4,0%). ВКГ –48,0% (12 студентів) мають низький рівень сформованості професійної компетентності; середній рівень мають 44,0% (11 студентів), і лише 8,0% (2 студента)показали високий рівень професійної компетентності (рис. 2.1.).

Рисунок 2.1. Рівні сформованості професійної компетентності у студентів контрольної та експериментальної груп (констатувальний етап експерименту)

З метою перевірки ефективності розробленої системи педагогічних умов формування професійної компетентностімайбутніх учителів початкової школи було проведено формувальний етап експерименту.

Мета формувального етапу експерименту полягала в апробації розробленої технології формування методичної, предметної та рефлексивної компетенцій у майбутніх учителів початкової школи та визначення її ефективності. На цьому етапі роботи були поставлені наступні завдання:

1) виявлення вихідного ступеня сформованості професійної компетентності у студентів– майбутніх учителів початкової школи;

2) практична апробація технології формування елементів професійної компетентності у майбутніх учителів початкової школи на матеріалі курсу «Методика навчання письму першокласників».

Структура діяльності студентів з оволодіння елементами професійної компетентності вчителя початкової школи у експерименті представлена як єдність таких компонентів:

* усвідомлення необхідності оволодіння професійною компетентністювчителя початкової школи;
* цільова установка на оволодіння конкретними компетенціями;
* розкриття змісту кожної з компетенцій як певної сукупності дій та операцій, її складових і способів виконання дії;
* організація діяльності (самоосвітньої, навчально-пізнавальної, навчально-проектувальної, навчально-професійної) з оволодіння професійною компетентністю.

Оскільки експериментальна робота проводилася на матеріалі курсу «Методика навчання письму першокласників», то оцінювалася сформованість тільки тих компетенцій, які отримують у вищеназваному курсі найбільший розвиток, а саме предметна, методична і рефлексивна.

За основу проведення формувального етапу експерименту було взятопринцип єдиної відмінності, тобто більшість початкових умов були зрівняні, а саме:1) у навчанні брали участь студенти випускних курсів;2)рівнукількість студентів, які навчалися в контрольній та експериментальнійгрупах; 3) порівнянність результатів вхідного контролю студентів контрольної та експериментальної груп показала ідентичний рівень підготовки. Понад 80,0% студентів зазнавали труднощі з більшості питань, пов’язаних зі компетенціями педагога (як предметної, так і методичної та рефлексивної).

Єдина відмінність полягала в тому, що з експериментальною групою крім традиційних методик проводився курс «Методика навчання письму першокласників», а контрольна група займалася за традиційними методиками. Контрольна група навчалася за тими ж програмами, що і експериментальна, але без використання зазначеного навчального курсу. Всі студенти контрольної групи навчалися методиці навчання письму першокласників при вивченні дисципліни «Методика викладання української мови» без виділення (із загальної кількості годин) окремих годин на методику письма.

Значення показників для визначення ступеня сформованості професійної компетентності студентів визначалися за допомогою розроблених в ході дослідження тестів, які дозволяли оцінити ступінь сформованості компетенцій: предметної, методичної та рефлексивної.

Для визначення ступеня сформованості обраних компетенцій у студентів контрольної та експериментальної груп за методикою навчання письмуна формувальному етапі був проведений тест успішності, який складається з серії коротких і точно сформульованих запитань або завдань, на які студент повинен був дати короткі і точні відповіді (Додаток А). Підсумковий тест успішності – це сукупність завдань, орієнтованих на вимір ступеня засвоєння певних аспектів змісту навчання [47].

Ступінь сформованості компетенції перевірялася за допомогою відповідей на питання підсумкового тесту. Відповіді студентів на ці питанняоцінювалися за рейтинговою шкалою. Таким чином, показник прояву якості відповідей відповідав успішності кожного студента за рейтинговою шкалою.

Шляхом зіставлення ступеня сформованості професійної компетентності у студентів ЕГ при навчанні яких використовувалася обрана педагогічна технологія, і ступеня сформованості професійної компетентності у студентів КГ, де навчальна робота проводилася традиційно, ми змогли, використовуючи метод порівняльного аналізу, визначити ефективність проведеної роботи.

Аналіз тестування показав, що у студентів контрольної групи сформовані найпростіші вміння та навички на репродуктивному рівні, тобто вони застосовують на практиці отримані знання в найпростіших завданнях, здатні пов’язати з практикою нескладні теоретичні положення. В основному ж вони діють по алгоритму, закладеному в пам’яті.

Студенти експериментальної групи в більшості своїй продемонстрували здатність творчо застосовувати отримані раніше теоретичні знання на практиці в новій нестандартній ситуації, тобто у них, крім репродуктивних, сформовані і продуктивні уміння (компетенції), що дозволяють їм діяти в ситуації невизначеності, створюючи для себе нові правила, шукаючи шляхи виходу із ситуації.

Математична та аналітична обробка результатів проведеної роботи представлені у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Рівні сформованості предметної, методичної та рефлексивної компетенцій

(формувальний етап експерименту)

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № питання | Показники | Рейтингова оцінка | КГ | ЕГ |
| к-ть осіб | у % | к-ть осіб | у % |
| Базовий рівень предметної компетенції |
| 6 | менш 50% | 2 бали | 5 | 20,0 | 4 | 16,0 |
| 50% – 6 9% | 3 бали | 17 | 68,0 | 15 | 60,0 |
| 70% – 84% | 4 бали | - | - | - | - |
| 85% – 100% | 5 балів | 3 | 12,0 | 6 | 24,0 |
| 10 | менш 50% | 2 бали | 14 | 56,0 | 11 | 44,0 |
| 50% – 6 9% | 3 бали | 9 | 36,0 | 8 | 32,0 |
| 70% – 84% | 4 бали | 2 | 8,0 | 4 | 16,0 |
| 85% – 100% | 5 балів | - | **-** | 2 | 8,0 |
| 12 | менш 50% | 2 бали | 6 | 24,0 | 3 | 12,0 |
| 50% – 6 9% | 3 бали | 7 | 28,0 | 5 | 20,0 |
| 70% – 84% | 4 бали | 6 | 24,0 | 6 | 24,0 |
| 85% – 100% | 5 балів | 6 | 24,0 | 11 | 44,0 |
| 13 | менш 50% | 2 бали | 12 | 48,0 | 4 | 16,0 |
| 50% – 6 9% | 3 бали | 8 | 32,0 | 5 | 20,0 |
| 70% – 84% | 4 бали | 4 | 16,0 | 5 | 20,0 |
| 85% – 100% | 5 балів | 1 | 4,0 | 11 | 44,0 |
| 14 | менш 50% | 2 бали | 9 | 36,0 | 2 | 8,0 |
| 50% – 6 9% | 3 бали | 7 | 28,0 | 6 | 24,0 |
| 70% – 84% | 4 бали | 4 | 16,0 | 5 | 20,0 |
| 85% – 100% | 5 балів | 5 | 20,0 | 12 | 48,0 |
| 15 | менш 50% | 2 бали | 17 | 68,0 | 16 | 64,0 |
| 50% – 6 9% | 3 бали | 6 | 24,0 | 6 | 24,0 |
| 70% – 84% | 4 бали | 2 | 8,0 | 2 | 8,0 |
| 85% – 100% | 5 балів | - | **-** | 1 | 4,0 |
| Підвищений рівень предметної компетенції |
| 1 | менш 50% | 2 бали | 15 | 60,0 | 12 | 48,0 |
| 50% – 6 9% | 3 бали | 7 | 28,0 | 7 | 28,0 |
| 70% – 84% | 4 бали | 3 | 12,0 | 4 | 16,0 |
| 85% – 100% | 5 балів | - | - | 2 | 8,0 |
| 2 | менш 50% | 2 бали | 17 | 68,0 | 7 | 28,0 |
| 50% – 6 9% | 3 бали | 6 | 24,0 | 6 | 24,0 |
| 70% – 84% | 4 бали | 2 | 8,0 | 10 | 40,0 |
| 85% – 100% | 5 балів | - | - | 2 | 8,0 |

Продовження таблиці 2.5

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № питання | Показники | Рейтингова оцінка | КГ | ЕГ |
| к-ть осіб | у % | к-ть осіб | у % |
| Рівень методичної компетентності |
| 4 | менш 50% | 2 бали | 18 | 72,0 | 14 | 56,0 |
| 50% – 6 9% | 3 бали | 5 | 20,0 | 6 | 24,0 |
| 70% – 84% | 4 бали | 1 | 4,0 | 3 | 12,0 |
| 85% – 100% | 5 балів | 1 | 4,0 | 2 | 8,0 |
| 7 | менш 50% | 2 бали | 5 | 20,0 | 3 | 12,0 |
| 50% – 6 9% | 3 бали | 12 | 48,0 | 11 | 44,0 |
| 70% – 84% | 4 бали | 6 | 24,0 | 7 | 28,0 |
| 85% – 100% | 5 балів | 2 | 8,0 | 4 | 16,0 |
| 8 | менш 50% | 2 бали | 7 | 28,0 | 2 | 8,0 |
| 50% – 6 9% | 3 бали | 8 | 32,0 | 3 | 12,0 |
| 70% – 84% | 4 бали | 5 | 20,0 | 4 | 16,0 |
| 85% – 100% | 5 балів | 5 | 20,0 | 16 | 64,0 |
| Базовий рівень рефлексивної компетенції |
| 11 | менш 50% | 2 бали | 18 | 72,0 | 7 | 28,0 |
| 50% – 6 9% | 3 бали | 4 | 16,0 | 5 | 20,0 |
| 70% – 84% | 4 бали | 3 | 12,0 | 8 | 32,0 |
| 85% – 100% | 5 балів | **-** | **-** | 5 | 20,0 |
| Підвищений рівень рефлексивної компетенції |
| 3 | менш 50% | 2 бали | 11 | 44,0 | 3 | 12,0 |
| 50% – 6 9% | 3 бали | 8 | 32,0 | 8 | 32,0 |
| 70% – 84% | 4 бали | 6 | 24,0 | 10 | 40,0 |
| 85% – 100% | 5 балів | - | - | 4 | 16,0 |
| 5 | менш 50% | 2 бали | 8 | 32,0 | 4 | 16,0 |
| 50% – 6 9% | 3 бали | 15 | 60,0 | 9 | 36,0 |
| 70% – 84% | 4 бали | **-** | **-** | 1 | 4,0 |
| 85% – 100% | 5 балів | 2 | 8,0 | 11 | 44,0 |
| 9 | менш 50% | 2 бали | 10 | 40,0 | 8 | 32,0 |
| 50% – 6 9% | 3 бали | 8 | 32,0 | 10 | 40,0 |
| 70% – 84% | 4 бали | - | - | - | - |
| 85% – 100% | 5 балів | 7 | 28,0 | 7 | 28,0 |

Аналіз та інтерпретація матеріалів дослідження (спостереження, бесіди, тестування, опитування) дозволили виділити три групи студентів за ступенями сформованості предметної, методичної та рефлексивної компетенцій (низький, середній та високий рівень).

Предметна компетенція. У контрольній групі з низьким рівнем предметної компетенції виявлено 44,0% (11 досліджуваних), з середнім рівнем 48,0% (12 досліджуваних) та на високому рівні предметної компетенції перебувають 8% (2 студента). У експериментальній групі 20,0% (5 студентів) мають низький рівень, у 60,0% (15 респондентів) визначено середній рівень та у 20,0% (5 студентів) встановлено високий рівень предметної компетенції.

Методична компетенція. В контрольній групі низький рівень виявлено у 36,0% (9 осіб), середній рівень методичної компетенції у 48,0% (12 студентів) та високий рівень у 16,0% (4 студента). У експериментальній групі на низькому рівні перебувають 16,0% (4 студента), на середньому рівні 52,0% (13 студентів) і високий рівень виявлено у 32,0% (8 студентів).

Рефлексивна компетенція. У контрольній групі рефлексивна компетенція сформована на низькому рівні у 36,0% (9студентів), на середньому рівні у 52,0% (13 респондентів) і на високому рівні рефлексивна компетенція сформована у 12,0% (3 особи). В експериментальній групі 16,0% (4 осіб) перебувають на низькому рівні сформованості рефлексивної компетенції, 44,0% (11 студентів) – на середньому рівні та 40,0% (10 студентів) мають високий рівень сформованості рефлексивної компетенції.

Таким чином,на формувальному етапі експерименту, нами були виявлені наступні рівні сформованості професійної компетентності у студентів обох груп.У контрольній групі 40,0% (10 студентів) мають низький рівень сформованості професійної компетентності; 48,0% (12 студентів) перебувають на середньому рівні сформованості професійної компетентності та лише у 12,0% (3 студента) виявлено високий рівень професійної компетентності. У експериментальній групі на низькому рівні перебувають лише 16,0% (4 студента); середній рівень виявлено у 52,0% (13 студентів) та у 32,0% (8 студентів) виявлено високий рівень сформованості професійної компетентності (рис. 2.2.).

З рисунка 2.2. видно, що рівень сформованості професійної компетентності у студентів ЕГ вище в порівнянні з КГ.

Рисунок 2.2. Рівні сформованості професійної компетентності у студентів контрольної та експериментальної груп (формувальний етап експерименту)

Зазначимо, що в обох групах є студенти з високим, середнім та низьким рівнями сформованості професійної компетентності а, отже, і з різним рівнем підготовки до майбутньої професійної діяльності. Найбільшу кількість студентів з низьким рівнем сформованості професійної компетентності виявлено у контрольній групі –40,0% студентів, що, звичайно, викликає велике занепокоєння. В експериментальній групі студентів з низьким рівнем сформованості професійної компетентності лише16,0%.

Експеримент довів, що застосування даного навчального курсу сприяє:

* активізації роботи над навчальною дисципліною, так як поряд з аудиторної роботою значне місце відводиться самостійним заняттям студентів, виробленню систематичності у навчальній роботі;
* зростанню мотивації навчального процесу, прагненню студентів освоїти навчальний матеріал і реалізувати свої знання через систему самоконтролю;
* ознайомлення студентів з теоретичними основами дидактичних систем розвиваючого навчання письму;
* розвитку у студентів професійних компетенцій щодо практичної реалізації ідей розвиваючих технологій.

Навчання студентів з використанням запропонованогокурсу дозволило збільшити обсяг самостійної роботи студентів. Запропоновані питання для самоперевірки та завдання тестів дозволили студентам самостійно визначити рівень вимог до засвоєння матеріалу. Все це позитивно позначилося на якості професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Результати експериментального дослідження дозволяють зробити висновок, що в експериментальному навчанні були отримані більш високі результати, які свідчать про те, що студенти експериментальної групи краще підготовлені до виконання професійних обов’язків у школі.

Отже, в результаті формувального етапу експерименту була доведена дієвість виділених педагогічних умов формування професійної компетентності студентів, а саме: використання навчального курсу «Методика навчання письму першокласників»; використання педагогічної технології моделювання професійної діяльності в навчальному процесі; включення студентів у реальні професійно-трудові відносини в процесі навчання

**ВИСНОВКИ**

У магістерській роботі здійснено теоретичне обґрунтування та експериментальне дослідження процесу формування професійної компетентностімайбутніх вчителів початковоїшколи.

За результатами теоретичного аналізу наукових джерел та дослідно-експериментальної роботи зроблено такі висновки:

1. Проаналізовано особливості становлення та розвитку професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи у педагогічних закладах вищої освіти України. Становлення вищої професійної педагогічної освіти почалося у 1956 р., коли з метою експерименту в Україні було створено перші факультети підготовки вчителів початкової школи. Удосконалення вищої професійної педагогічної освіти протягом 1972-1984 рр. відбувалося в умовах паралельного реформування початкової школи. Реформи цього періоду передбачали: перехід початкової школи на трирічний термін навчання; залучення до навчання дітей 6-річного віку. У зв’язку з такими новими завданнями початкової школи постала проблема перебудови у вищій професійній педагогічній освіті.

Сучасні реформи в системі вищої педагогічної освіти, що відбуваються в умовах входження України до загальноєвропейського освітнього простору спрямовані на підвищення якості освіти, на формування особистості майбутнього вчителя, його духовної і професійної культури. Домінантою сучасної освітньої парадигми у світовому контексті стає орієнтація на підготовку вчителя, спрямовану на творче самоствердження, саморозвиток і самореалізацію протягом життя, на формування основ професійної компетентності, що в подальшому забезпечує конкурентно-спроможність випускників на ринку праці.

2. Розкрито особливості професійної діяльності вчителя початковоїшколи у сучасних умовах, що виразилися у зміні вимог до педагогічної діяльності. Поява на рубежі 1980-90-х рр. інноваційних шкіл, перехід багатьох загальноосвітніх установ в режим розвитку, трансформація методичної роботи в науково-методичну призвела до появи нового об’єкта масової педагогічної діяльності – інноваційного педагогічного досвіду, що підлягає узагальненню, осмисленню, науковому вивченню. Розвиток соціального партнерства шкіл призвів до появи такого об’єкта педагогічної діяльності, як організації та установи – соціальні партнери школи, взаємодія з якими стає однією з нових функцій педагогічної діяльності. Встановлено, що роль початкової загальної освіти, яка забезпечує основи функціональної грамотності, зростає щодо ролі основної загальної освіти, що забезпечує загальнокультурний розвиток вчащихся.

3. У структурі професійної компетентності вчителя початкової школи виділено предметну, методичну та рефлексивну компетенції. Предметна компетенція – готовність до застосування знань наукових основ змісту курсу початкової школи; позитивне ставлення до навчальної дисципліни; усвідомлене володіння спеціальною термінологією в необхідному обсязі у взаємозв’язку зі змістом навчального матеріалу; вміння інтерпретувати і систематизувати наукову інформацію за предметом; уміння адаптувати зміст навчальної дисципліни до можливостей учнів. Методична компетенція – готовність планувати, відбирати, синтезувати і конструювати навчальний матеріал з навчального предмета; готовність організовувати різні форми занять з навчального предмета; готовність реалізовувати діяльнісні підходи до навчання та вміння організувати навчальну роботу молодших школярів; готовність до застосування інноваційних технологій навчання; кваліфіковане застосування здоров’язбережувальних технологій навчання.Рефлексивна компетенція – уміння аналізувати і оцінювати свою роботу і дії школярів; здатність до самопізнання, самозаохочуванню і самореалізації; вона є регулятором особистісних досягнень педагога, а також побудником професійного зростання і вдосконалення педагогічної майстерності.

4. Визначено педагогічні умови формування професійної компетентності студентів: використання навчального курсу «Методика навчання письму першокласників»; використання педагогічної технології моделювання професійної діяльності в навчальному процесі; включення студентів у реальні професійно-трудові відносини в процесі навчання.

5. Розроблено зміст і навчально-методичне забезпечення навчального курсу «Методика навчання письму першокласників», націленого на формування професійної компетентності студента та здійснено його апробацію. У курсі містяться тестові завдання з кожного розділу, мнемосхеми, які можуть використовуватися як на лекціях при поясненні нового матеріалу, так і для діагностики знань студентів.

6. Розроблено критерії та засоби діагностики ступеня сформованості професійної компетентності вчителя початкової школи з навчання письму. При цьому в якості критеріїв ефективності обраних технологій виступають самі компетенції (предметна, методична та рефлексивна), що входять до складу професійної компетентності вчителя початкової школи, а в якості показників ефективності технологій – ступінь сформованості компетенцій у майбутніх учителів початкової школи.

На підставі зіставлення результатів констатувального і формувального етапів експерименту доведено, що реалізація розробленої сукупності педагогічних умов, дозволила сформувати у студентів необхідні компетенції вчителя початкової школи (предметну, методичну і рефлексивну). У ході експерименту виявлено, що рівень професійної компетентності у студентів, які навчалися за експериментальною методикою, значно вище, ніж у студентів, які навчалися за традиційною методикою.

Наведені висновки свідчать про те, що поставлені завдання вирішені, мета дослідження досягнута.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическаяподготовка учителя в системевысшегопедагогическогообразования. Москва : Знания, 1990. 139 с.
2. Адольф В. А. Профессиональнаякомпетентностьсовременного учителя: монография. Красноярск: Красноярскийгос. ун-т, 1998. 309 с.
3. Ананьев Б. Г. Человеккак предмет познания. 3-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 288 с.
4. Архипцев Н. И. Система интенсивнойподготовки по профилирующимюридическимдисциплинам. *Инновации в образовании: теория и практика*. Белгород, 1998. С. 52-59.
5. Беспалько В. П. Слагаемыепедагогическойтехнологии. Москва : Педагогика, 1989. 192 с.
6. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці. *Педагогіка і психологія*. 2010. № 2. С. 26-31.
7. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання: шляхи реалізації: науково-методичний посібник. Київ : ІЗМН, 1998. 203 с.
8. Біляковська О. О. Професійна компетентність учителя як складова ефективної педагогічної.*Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Педагогіка*. 2011. С. 229-234. URL: http://lib.mdpu.org.ua/nvsp/BAK7/7/37.pdf.
9. Богданова І. М. Модульний підхід до професійно-педагогічної підготовки вчителя : монографія. Одеса: Маяк, 1998. 284 с.
10. Бойчук І. Д. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх фармацевтів у коледжі : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2010. 20 с. URL: http://eprints.zu.edu.ua/3949/.
11. Болотов В. А.,Сериков В. В. Компетентносная модель: от идеи дообразовательнойпрограммы. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 8-14.
12. Болюбаш Н. Фактори та умови формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами інформаційного середовища Moodle. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2010. № 3 (17).URL: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:09eAzz\_-u2AJ:https:// journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/download/246/232/+&cd=3&hl=ru&ct=clnk&gl=ua.
13. Бондар В. І. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі. Київ : Школяр, 2000. 191 с.
14. Гелбутівська Т. Алгоритм розвитку життєвої компетенції : круглий стіл. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2003. № 3. С. 74-75.
15. Головань М. С. Компетентнісний підхід як методологічна основа вищої професійної освіти. *Психологія: реальність і перспективи*. Рівне, 2011. Вип. 1. С. 53-56.
16. Гохберг О. С. Проблема розробки та реалізації гнучких педагогічних технологій навчання у вузі : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 1995. 23 с.
17. Гришина Т. До джерела рівневої диференціації. *Рідна школа*. 1995. № 7-8. С. 25-29.
18. Гуревич Р. С. Теорія і практика навчання в професійно-технічних закладах :монографія. Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 410 с.
19. Гушлевська І. Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці. *Шлях освіти*. 2004. № 3. С. 22-24.
20. Делікатна Н. М. Формування конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи : дис. … канд. пед.наук : 13.00.09. Київ, 2021. 234 с. URL: http://tnpu.edu.ua/naukova-robota/docaments-download/d-58-053-01/Dis\_Delikatna\_N.M..pdf.
21. Державний стандарт початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 р. № 87. Дата оновлення : 06.10.2020 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text.
22. Довженко Т. О. Становлення і розвиток ідеї підготовки майбутніх учителів до організації педагогічної просвіти батьків.*Педагогіка та психологія*. 2014. № 46. С. 165-179.URL: http://oaji.net/articles/2015/1054-1421401035.pdf.
23. Дорошенко М. Основні вимоги, риси, функції сучасного вчителя початкової школи. *Підготовка майбутніх педагогів у контексті стандартизації початкової освіти* : матеріали ІІ всеукр.наук.-практ.інтернет-конф.(м. Бердянськ, 14 верес. 2018 р.). Бердянськ, 2018. С. 57-61. URL: <https://bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2018/10/>Збірник-матеріалів-конференції-14.09.2018-1.pdf.
24. Дубасенюк О., Семенюк Т., Антонова О. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія. Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. URL: http://www.twirpx.com/file/1061508/.
25. Дубіна О. Є. До проблем визначення структури та змісту моделі професійної компетентності сучасного фахівця. *Наукові записки*. Кіровоград, 2006. Вип. 68. С. 45-49.
26. Життєва компетентність особистості: науково-методичний посібник /за ред. Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова, Г.М. Несен. Київ : Богдана, 2003. 520 с.
27. Задніпрянець І. Компетентнісний підхід в освіті (світовий досвід). *Фізика в школах України.* 2011. № 3 (175). С. 6-8.URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/2476/1/I\_Zadnipryanets\_FVSU\_3\_IPPO.pdf.
28. Занков Л.В. Проблемы начального обучения. *Советскаяпедагогика*. 1963. №12. С. 23-33.
29. Зеер Э. Ф. Психологияпрофессиональногообразования : учеб. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Академия, 2013. 416 с.
30. Зимняя И. А. Ключевыекомпетенции – новая парадигма результатаобразования. *Эксперимент и инновации в школе*. 2009. № 2. С. 7-14.
31. Зимняя И.А. Педагогическаяпсихология : учеб. для вузов. Москва : Логос, 2005. 384 с.
32. Зимовець О. А. Педагогічні умови формування професійних умінь майбутніх учителів гуманітарних дисциплін засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2015. Вип. 4. С. 102-104.
33. Зязюн І. А. Освітні технології у вимірах педагогічної рефлексії. *Світло.* 1996. № 1. С. 4-8.
34. Исаева Т. Е. Классификацияпрофессионально-личностныхкомпетенцийвузовскогопреподавателя. *Педагогіка.*2006. № 9. С. 55-66.
35. Ительсон Л. Б. Лекции по общейпсихологии : учебноепособие. Москва : ООО «АСТ», Минск : Хaрвест, 2002. 896 с.
36. Іванова С. В. Розвиток професійної компетентності вчителів біології у закладах післядипломної освіти : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Умань, 2012. 20 с.
37. Іць С. В. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами медіаосвіти : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2014. 21 с.
38. Іщенко І. А., Шалаева В. В. Формування професійної компетентності керівників навчальних закладів. *Управління школою*. 2010. № 3. С. 2-5.
39. Кларин М. В. Инновационныемоделиобучения в зарубежныхпедагогическихпоисках. Москва : Арена, 1994. 224 с.
40. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку початкової освіти : монографія. 2-е вид., перероб. і допов. Донецьк : ЛАНДОН-ХХІ, 2012. 343 с.
41. Коломієць Н.А. Педагогічні технології: з теорії питання. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. Київ, 2006. Вип. 17. С. 231-240.
42. Комар О. А. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивних технологій. Теоретико-методичні аспекти :монографія. Умань : РВЦ «Софія», 2008. 332 с.URL: https://dspace.udpu.edu.ua/jspui/bitstream/6789/360/1/pidhotovka\_maibutnih\_uchuteliv.pdf.
43. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Н.М. Бібік та ін. Київ : «К.І.С.», 2004. 112 с. URL: http://www.undp.org.ua/files/en\_33582maket\_competence\_eng\_ost.pdf.
44. Концепція національного виховання :рішення колегії Міністерства освіти і науки України від 25.06.2009 р. № 7/2-4. URL: https://zakon.rada.gov.ua/ rada/show/vr2\_4290-09#Text.
45. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. Київ : Грамота, 2005. 448 с.
46. Кузьмина Н. В. Профессионализмличностипреподавателя и мастерапроизводственногообучения. Москва : Высшая школа, 1990. 105 с.
47. Кыверялг А. А. Методыисследования в профессиональнойпедагогике. Таллин: Валгус, 1980. 334 с.
48. Лебедев О. Е. Компетентностныйподход в образовании. *Школьныетехнологии*. 2004. №5. С. 3-12.
49. Левинська І. Б. Структура професійної компетентності майбутнього психолога: теоретичний зарубіжний досвід. *Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. 2016. Т. 188. С. 27-32. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NaUKMApp\_2016\_188\_6.
50. Литвин А., Мацейко О. Методологічні засади поняття «педагогічні умови. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 4. С. 43-63.
51. Литвиненко Н. С., Литвиненко І. М. Формування ідеального педагога як мета підготовки вчителя. *Наукові записки психолого-педагогічного факультету*. Полтава, 1998. С. 131-133.
52. Лихачев Б. Т. Педагогика. Курс лекций. 4-е изд., перераб. и доп. Москва : Прометей, 2001. 607 с.
53. Лісіна Л., Барліт О. Формування професійної компетентності вчителя : навч.-метод. посіб. Запоріжжя : Лана – Друк, 2006. 212 с.
54. Логвінова Я. Обґрунтування сутності компетентнісного підходу в освіті у працях українських і зарубіжних учених. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2011. № 3-4. URL: http://library.udpu.org.ua/library\_files/poriv\_ped\_stydii/2011/2011\_3\_7.pdf.
55. Люблинская А. А. Назревшиевопросыподготовки учителя начальнойшколы. *Советскаяпедагогика*. 1966. №8. С. 23-27.
56. Маркова А.К. Психологияпрофессионализма. 3-е изд. Москва : Знание, 2006. 308 с.
57. Махмутов М. И. Региональныйколледж: путь к интеграции.*Народноеобразование*. 1990. № 5. С. 59-66.
58. Михалев Г. М. Учитель начальныхклассов с высшимобразованием.*Народноеобразование*. 1960. №10. С. 25-28.
59. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес : матеріали до першої лекції / уклад. М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, К. М. Левківський, Ю. В. Сухарніков. Київ : Вища школа, 2004. 24 с. URL: http://f.osvita.org.ua/bologna/vprov/lit/modern\_v\_osvitu.pdf.
60. Можаєва О. М. Формування і розвиток основних компетентностей особистості в початковій школі. *Початкова освіта.* 2009. № 32. С. 24-28. URL: http://pochosvita.at.ua/load/metodichna\_robota/formuvannja\_i\_rozvitok\_osnovnikh\_kompetentnostej\_osobistosti\_v\_pochatkovij\_shkoli/9-1-0-121.
61. Некоторыевопросыподготовкиучителейначальныхклассов :учебные записки / ред. кол. С. И. Руновский, И. А. Соловков, Н. Н. Буханова. Москва : Просвещение, 1970. 173 с.
62. Никитин Э. М. Профессиональнаякомпетентность педагога взрослыхкак фактор межсубъектноговзаимодействия. *Трансляциисоциальногоопыта и культуры в образовании. Интеграционныепроцессы в образованиивзрослых*. Санкт-Петербург, 2007. С. 134.
63. Олейникова О. Н., Муравьева А. А., Коновалова Ю. В. Разработкамодульныхпрограмм, основанных на компетенциях : учебноепособие. Москва : Альфа-М, 2005. 288 с.
64. Онопрієнко О. Концептуальні засади компетентісногопіходу в сучасній освіті. *Шлях освіти.* 2007. №4. С. 32-37.
65. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
66. Острянська О. А. Формування комплексних педагогічних умінь у майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Харків,2002. 23 с.
67. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн та ін. Київ : Вища школа, 1997. 349 с.
68. Педагогічна освіта і професійна підготовка в сучасному соціокультурному середовищі : монографія / Г. В. Товканець та ін.Мукачево: Редакційно-видавничий центр МДУ, 2018. 302 с.
69. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: монографія / С. О. Сисоєва та ін. Київ : ВІПОЛ, 2001. 502 с.
70. Петрук В. А. Теоретико-методичні засади формування базових професійних компетенцій у майбутніх фахівців технічних спеціальностей : автореф. дис.... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2008. 36 с.
71. Підготовка майбутніх фахівців початкової та дошкільної освіти : стратегії реформування : монографія / за ред. В. М. Чайки, О. І. Янкович. Тернопіль : Осадца Ю. В., 2019. 232 с.URL:<http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/13397/1/Monohrafiia_pidhot_fakh_poch_doshk_osv.pdf>.
72. Пилипюк Т. В. Сутність поняття «підготовка майбутніх учителів початкової школи» в сучасній педагогіці. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова*. 2013. № 16. С. 49-52.
73. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс:учебник : в 2 кн. Москва : ВЛАДОС, 1999. Кн. 1 : Общиеосновы. Процессобучения. 576 с.
74. Пометун О. І. Запровадження компетентнісного підходу – перспективний напрям розвитку сучасної освіти. *Вісник програм шкільних обмінів*. 2004. №22. С. 15-25.
75. Попова Л. М. Формування готовності майбутніх учителів до іншомовної професійної комунікації у початковій школі :дис.… канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2021. 323 с. URL:<https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/D_26.053.19/Popova_3004.pdf>.
76. Професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу : навч.посіб. / за ред. І. Л. Холковської. Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. 144 с.
77. Саенко Г. В.,Левченко О. А., Кияшко А. А. Личность и творчество в условияхструктурнойтрансформацииобщества. (Некоторыеаспектыменеджмента в образовании). Луганск : Изд-воВосточноукраинскогогос. ун-та, 1998. 148 с.
78. Саранцев Г. И. Методическаяподготовкабудущего учителя в современныхусловиях. *Педагогика*. 2006. № 7. С. 61-68.
79. Селевко Г. К. Современныеобразовательныетехнологии. Москва : Народноеобразование, 1998. 256 с.
80. Сідун М. М. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи засобами навчальних ситуацій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2013. 20 c.
81. Скворцова С.О. Професійна компетентність вчителя: зміст поняття. *Наука і освіта.* 2009. № 4. С. 93-94.
82. Сластенин В. А.,Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб. пособ. Москва : Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.
83. Смагін І. І. Структура професійної компетентності педагога: нормативно-функціональний підхід. *Народна освіта*: електронне наукове фахове видання. 2017. URL:https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\_id=5001.
84. Состояние и развитиевысшего и среднегопрофессиональногообразования. Анализ и оценка : монография / под ред. А. Я. Савельева. Москва :НИИВО, 1999.168 с.
85. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес : нові підходи до загальних проблем. Київ : А.П.Н., 2003. 68 с.
86. Тафінцева С. І. Теоретичний аспект професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до соціалізації учня. *Проблеми становлення та самореалізації творчої особистості майбутніх фахівців гуманітарного спрямування : зміст, форми та методи підготовки*: матеріали всеукр.наук.-практ.конф. (м. Хмельницький, 14-15 трав. 2010 р.). Хмельницький, 2010. С. 126-129.
87. Туркина Т. М. Формированиепрофессиональнойкомпетентностистудентовпедколледжа в процессеподготовкивоспитателейкоррекционныхдошкольныхучреждений : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08.Москва, 2000. 194 с.
88. Уйсімбаєва Н. Компетентнісний підхід до підготовки керівника навчального закладу. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. 2012. Вип. 107. С. 206-212.URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz\_p\_2012\_107%282%29\_\_32.
89. Хуторской А. В. Ключевыекомпетенциикак компонент личностно-ориентированнойпарадигмыобразования. *Народноеобразование*. 2003. № 2. С. 59-68.
90. Чванова М. С. Принципыдистанционногообучения. *Инновации в образовании: теория и практика*: материалымеждунар.науч.-практ.конф., (г. Белгород, 2-3 дек. 1998 г.). Белгород, 1998. С. 46-47.
91. Чернилевский Д.В. Дидактическиетехнологии в высшейшколе: учебноепособие. Москва : Юнити, 2002. 437 с.
92. Шахматова О. Н. Личностно-ориентированныетехнологиипрофессиональногоразвитияпедагоговпрофессиональнойшколы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Екатеринбург, 2000. 187 c.
93. Шовкун Л. М. Організаційно-педагогічні умови розвитку професійної компетентності викладачів вищих аграрних навчальних закладів : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2010. 23 с.URL: <http://elibrary.nubip>.edu.ua/5429/1/Shovkun.pdf.
94. Эльконин Д.Б. Избранныепсихологическиетруды. Москва : Педагогика, 1989. 560 с.
95. Юдин В.В. Сколькотехнологий в педагогике? *Школьныетехнологии*. 1999. № 3. С. 34-40.
96. Юцевич Ю. Е. Педагогическоеобоснованиесодержаниявокальнойподготовкиучащихся педучилищ : автореф. дис. … канд. пед наук : 13.00.01. Киев, 1985. 22 с.

**Додаток А**

**Тест за методикою навчання письму для студентів**

Дайте відповіді на наступні питання.

1. Які типові графічні помилки допускають учні у своїх зошитах?

2. Перерахуйте способи навчання письму, які застосовувалися в ІХ-XX столітті?

3. Хто з даних педагогів, учених займався проблемою формування почерку?

Інструкція: запишіть відповідну цифру.

1) А.С. Макаренко 2) М. Монтесорі 3) Є.В. Гур’янов.

4) Л.С. Виготський 5) Ф.Г. Голованов 6) Є.М. Соколова.

7) М.І. Оморокова 8) Н.Г. Агаркова 9) Н.О. Федосова.

10) В.О. Ілюхіна 11) С.Н. Лисенкова 12) М.М.Безруких.

4. Доповніть наведені нижче правила посадки при письмі.

Ноги стоять на підлозі; положення рук на столі відносно корпусу (по відношенню один до одного вони утворюють прямий кут); лікоть правої руки звисає з краю столу на 1-2 см; ліва рука долонею притримує знизу / зверху аркуш; зошит лежить з нахилом, плечі утримуються на одному рівні;

5. Напишіть, чому так важливо перед навчанням письму навчити учня дотримуватися правильної пози, контролювати положення аркуша паперу і ручки при письмі?

6. Перерахуйте необхідні умови навчання похилому письму.

7. Як Ви поясните дитині правила користування ручкою?

Інструкція. Обведіть кружком цифри, відповідні тим твердженням, з якими Ви згодні.

1. ручка лежить на середньому пальці
2. ручка лежить на вказівному пальці
3. праворуч вона підтримується великим пальцем
4. вказівний палець вільно піднімається і опускається над ручкою
5. під час письма вказівний палець притримує ручку зверху
6. мізинець і безіменний пальці не напружені
7. мізинець і безіменний пальці слабо підігнуті всередину кисті руки
8. пишучий під час письма спирається на мізинець і безіменний пальці
9. відстань від кінчика пера до пальців 1,5 - 2 см
10. відстань від кінчика пера до пальців 0,5 - 1 см
11. відстань від кінчика пера до пальців 2-3 см
12. кінчик ручки «дивиться» в плече
13. кінчик ручки «дивиться» на сусіда праворуч

8. Наведіть приклад пояснення дітям написання однієї з букв: д, к, ц, н, в (на вибір). Напишіть основні елементи, що складають цю букву ……………….

9. Розташуйте у правильній послідовності етапи формування навички письму.

Інструкція. У стовпці відповідей поставте відповідні цифри.

а) перекодування звукової форми слова в графічну

б) встановлення послідовності звуків

в) диференціювання виділених у слові звуків

г) осмислення звучного слова

д) безпосереднє рухове відтворення на папері графічного комплексу

е) слого-звуковий аналіз слова

10. Назвіть основні етапи уроку письма букварного періоду навчання?

11. Поясніть, яка мета використання даних вправ на уроці письма?

Інструкція. Обведіть кружком цифри, відповідні тим твердженням, з якими Ви згодні.

а) з’єднати дві точки

б) графічний диктант

в) обвести пунктирні лінії

г) домалювати контур предмета

д) штрихування

12. Які з перелічених факторів впливають на формування навички письма?

Інструкція. Обведіть кружком літери, відповідні тим факторам, з якими Ви згодні.

а) тренованість руки і ока;

б) оволодіння обчислювальними навичками;

в) методи навчання техніки письма;

г) початок навчання письму;

д) наявність словникового запасу;

е) інтерес і наполегливість вчителя;

ж) успішність в оволодінні учнем читанням;

з) здатність учня до оволодіння руховим навиком письма;

і) дотримання правильної пози;

к) місцезнаходження парти в класі по відношенню до дошки.

13. Приведіть у відповідність назву методу навчання і його суть.

Інструкція. Співвіднесіть написане в стовпчиках 1 і 3. Запишіть у таблицю відповідей літери зі стовпця 2, які відповідають твердженням з другого стовпця.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **1** | **2** | **3** |
| Тактичний  | А | Формування чітких зорово-рухових образів письмових букв. Провідний прийом – конструювання |
| Копіювальний  | Б | Безвідривне відтворення буквених комплексів з перших кроків навчання  |
| Лінійний | В | Навчання шляхом прописування спеціальних вправ для розвитку рухів руки |
| Генетичний | Г | Використання графічної сітки |
| Письмо з відкритими правилами (В. Ілюхіна) | Д | Письмо в однаковому для всіх учнів темпі, ритмі – під рахунок |
| Безвідривний (О. Соколова, Ф. Голованов) | Е | Математично точний аналіз графічного написання букв. Детальний словесний опис кожної букви (алгоритмізація) |
| Поелементно-цілісний (Н.Агаркова) | Ж | Вивчення букв у порядку ускладнення їх графічної форми |
| Метод Карстера | З | Обведення готових зразків літер |

14.Приведіть у відповідність назву букваря і пропис до нього.

Інструкція. Співвіднесіть написане в стовпчиках 1 і 3. Запишіть у таблицю відповідей літери зі стовпця 2, які відповідають назвам з другого стовпця.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **1** | **2** | **3** |
| М. Захарійчук. В. Науменко. Буквар. Українська мова. | А | А. Заїка Мій перший зошит. Прописи з калькою |
| М. Вашуленко, О. Вашуленко. Буквар | Б | А. Рудяков, Л. Миронова  |
| А. Рудяков. Буквар | В | О. Проніна. Мої улюблені пальці |
| В. Гринько. Українська азбука | Г | Л. Миронова. Прописи до букваря |
| Р. Бунєєв. Моя улюблена азбука | Д | Н. Бетенькова. Мої перші зошити |
| Л.Журова, О.Евдокимова. Букварь | Е | М. Кузнецова, М. Безруких  |
| М. Пунько. Азбука | Ж | І. Головач. |
| В. Горецький. Азбука плюс | З | І. Цепова. Прописи в широку лінію з калькою |

15. Напишіть, які вимоги пред’являються до письма ліворуких дітей?