

УДК 378.011.3-051:373.3 (02.064)

У 66

Друкується за рішенням Вченої ради

Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради (Протокол № 8 від 21.03.2018)

Рецензенти:

<i>Лозова Валентина Іванівна</i>	доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України
<i>Харківська Алла Анатоліївна</i>	доктор педагогічних наук, професор, проректор з науково-педагогічної роботи Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради
<i>Шумілова Ірина Федорівна</i>	доктор педагогічних наук, доцент кафедри менеджменту та адміністрування Бердянського державного педагогічного університету

Упатова І. П.

У 66 Методична підготовка майбутніх учителів : теорія і практика : монографія. Харків : ТОВ «ДІСА ПЛЮС», 2018. 402 с.

ISBN 978-617-7384-89-1

Основна проблема, яку висвітлено в монографії, полягає у визначенні й обґрунтуванні теоретико-методологічних і практичних засад методичної підготовки майбутнього вчителя в закладі вищої педагогічної освіти.

У роботі представлено історико-гносеологічні аспекти методичної підготовки вчителів, аналіз методичної роботи з молодими вчителями та проблеми їх методичного становлення, розкрито суть методичної підготовки майбутніх учителів у педагогічних дослідженнях, її зміст, функції, структуру, етапи, умови і досвід; представлено систему реалізації методичної підготовки майбутніх учителів у педагогічному закладі вищої освіти (під час вивчення навчальних дисциплін, у процесі проходження педагогічної практики, участі в позааудиторних заходах методичного спрямування, здійснення методичної рефлексії).

Монографія розрахована на студентів, магістрантів, аспірантів, викладачів педагогічних закладів вищої освіти, методистів, учителів.

УДК 378.011.3-051:373.3 (02.064)

ISBN 978-617-7384-89-1

© Упатова І. П., 2018

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	4
РОЗДІЛ 1. ІСТОРИКО-ГНОСЕОЛОГІЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ	
1.1. Історико-гносеологічні аспекти методичної підготовки майбутніх учителів	5
1.2. Методологічні підходи до організації методичної підготовки майбутніх учителів	53
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ ПИТАННЯ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ	
2.1. Аналіз проблем методичного становлення молодих учителів, напрямів та форм методичної роботи	78
2.2. Наукове обґрунтування питання методичної підготовки майбутніх учителів	97
2.2.1. Суть поняття методичної підготовки майбутніх учителів у педагогічних дослідженнях	97
2.2.2. Функції методичної підготовки майбутніх учителів	115
2.2.3. Структурні компоненти методичної підготовки майбутніх учителів	125
РОЗДІЛ 3. СИСТЕМА МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	
3.1. Теоретичні засади розробки системи методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи	148
3.1.1. Загальна характеристика системи методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи	148
3.1.2. Етапи, засоби та педагогічні умови реалізації системи методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи	171
3.2. Критерії оцінки ефективності системи методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи	200
РОЗДІЛ 4. ДОСВІД РЕАЛІЗАЦІЇ СИСТЕМИ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	
4.1. Методична підготовка майбутніх учителів початкової школи у процесі вивчення навчальних дисциплін та проходження педагогічної практики	237
4.2. Методична підготовка майбутніх учителів початкової школи через позааудиторні заходи методичного спрямування	299
4.3. Методична рефлексія як складова методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи	319
ВИСНОВКИ	334
ПІСЛЯМОВА	339
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	340

ПЕРЕДМОВА

Методична підготовка майбутнього вчителя в закладі вищої педагогічної освіти тривалий час залишається актуальною науковою проблемою. Модернізація вітчизняної системи вищої педагогічної освіти вимагає створення належних умов для запровадження системи методичної підготовки майбутніх учителів, основним завданням якої буде навчання й виховання сучасних фахівців, які не тільки усвідомлюють основні цілі педагогічної праці, але й здатні до творчої методичної діяльності в закладі загальної середньої освіти.

Розв'язання цієї проблеми певною мірою заповнює «прогалини» у професійно-педагогічній підготовці освітян, які пов'язані з наявним незадовільним станом методичної підготовки майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти.

Представлене дослідження є спробою здійснити ретроспективний аналіз проблеми методичної підготовки майбутнього вчителя, окреслити актуальні тенденції й підходи до системи методичної підготовки в умовах оновлення освіти.

У монографії обґрунтовано теоретико-методологічні та практичні засади методичної підготовки майбутніх учителів у ЗВО і, відповідно до розробленої системи, запропоновано шляхи вдосконалення процесу методичної підготовки фахівців галузі освіти в умовах модернізації загальної середньої освіти, впровадження концепції «Нова українська школа». Саме тому ядром професійної підготовки майбутніх учителів автор вважає методичну складову, яка має забезпечити випереджувальну підготовку фахівців освітньої галузі.

Монографія містить аналітичне осмислення досвіду з дослідження проблеми методичної підготовки вчителів у світовій і вітчизняній педагогічній науці та практиці й узагальнення власних пошуків, яким автор присвятила багато років творчої методичної праці як учитель закладу загальної середньої освіти, а згодом і як викладач педагогічного ЗВО.

РОЗДІЛ 1

ІСТОРИКО-ГНОСЕОЛОГІЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

1.1. Історико-гносеологічні аспекти методичної підготовки майбутніх учителів

Педагогічна складова професії вчителя, його методична підготовка завжди була однією з найважливіших соціально-педагогічних проблем, яка й донині залишається актуальною. Ефективність її вирішення залежить від здатності вчителя адекватно оцінити свою професійну діяльність, якість якої ґрунтується на методичній підготовці.

Історико-педагогічне дослідження проблеми методичної підготовки майбутніх учителів дає можливість знайти витоки її становлення й розвитку, виявити провідні науково-методичні підходи до її реалізації як цілісної системи, а також визначити найбільш оптимальні організаційні форми та шляхи її вдосконалення в умовах оновлення сучасної освіти.

Ураховуючи вищезазначене, досліджено динаміку розвитку як методичної роботи з молодими вчителями, так і процес методичної підготовки майбутніх освітян на тлі історичного руху та взаємодії із педагогічним середовищем, у соціальному просторі та часі, зважаючи на модифікації освітніх систем і найважливіші чинники впливу на систему методичної підготовки фахівців.

Теоретичні та практичні надбання педагогів минулого можуть слугувати орієнтиром для здійснення методичної роботи, перш за все, з молодими вчителями в сучасних закладах загальної середньої освіти, і є підґрунтям для створення на цій основі системи методичної підготовки майбутніх учителів в педагогічному ЗВО.

Підвалини проблеми методичної підготовки вчителя було закладено як зарубіжними, так і вітчизняними педагогами. Історико-педагогічний аналіз дозволив знайти витоки зазначеної проблеми ще в період виникнення давніх царств (Єгипет, Месопотамія, Індія, Китай), де основними вчителями і носіями знань були жерці. Кількість освічених людей на той час була дуже мала, в основному це знатні

люди, однак поступово починають виникати зачатки перших шкіл і вчительського прошарку [519].

Цю думку можна проілюструвати за допомогою стародавніх китайських хронік, що дійшли до наших днів. У них згадується про те, що в XX ст. до н.е. в країні існувало відомство, яке призначало на посади вчителів наймудріших представників суспільства та керувало справами освіти народу.

Першим професійним педагогом Піднебесної (сучасними словами, у глобальному суспільстві), у віці трохи більше 20 років, прославився давньокитайський філософ Конфуцій, головна праця якого – «Лунь-юй» («Бесіди і судження») була складена його учнями за матеріалами висловлювань і бесід учителя [226]. Ця робота містить основні думки щодо деяких засад професійного становлення майбутнього вчителя, вимоги до нього, у трактаті втілені педагогічні ідеї та настанови, що мають значення для теми дослідження. Наприклад, у афоризмі «Той, хто, звертаючись до старого, здатний відкривати нове, гідний бути вчителем-наставником» [II, 11] розкривається суть наставництва.

Як справжній педагог-наставник Конфуцій не прагнув бути до кінця зрозумілим своїми учнями, він лише хотів, щоб його приклад як учителя, який вирішив принести свої знання справі служіння людям, закарбувався в їхній пам'яті [363].

На думку сходознавця О. Маслова, Конфуцій як учитель, був дуже вимогливий до своїх учнів, був їм прикладом, постійно намагався «підтягувати» їх до свого рівня [322, с. 100–115], як наставник він намагався бути зразком для своїх учнів. Аналіз розмов Конфуція з учнями доводить, що найдавнішим напрямом методичної підготовки вчителя є наставництво. Особистий приклад учителя він розглядав як важливий і ефективний метод виховання й навчання, наголошував на важливості керівної ролі педагога.

У настановах Конфуція можна знайти витoki щодо становлення вчителя, його самоосвіти. Так, у висловлюванні «Не радісно ль вчитися й постійно домагатися досконалості?» [I, 1] – вчитель запитує за формою, але стверджує, по суті, у першій же фразі, з якої стає очевидним, що саме вчительська професія вимагає постійного вдосконалення, бо освіта знаходиться в безперервному розвитку.

Актуальною залишається його думка щодо вивчення педагогічного досвіду : «Навіть якщо мені зустрінуться три людини – і в них неодмінно знайдеться чому повчитися. Візьму те, що є в них доброго, і буду цього дотримуватися. А на тому, що є в них поганого, постараюся себе виправити» [II, 22].

Тема навчання – це перша тема, заповідана Конфуцієм; на його думку навчання означає самовдосконалення, як процес «вбирання» всього того кращого що було в минулому. Аналіз ідей і настанов Учителя дозволяє припустити, що Конфуцій розумів навчання значно ширше ніж як процес становлення людини, а такий процес не може закінчитися, поки людина живе. Він зазначав, що вчитися треба завжди й скрізь, не соромлячись вчитися навіть у перехожого і простолюдина.

Серед найактуальніших настанов для майбутніх учителів можна вважати таку: «Знайдіть роботу, в яку закохаєтесь, і вам більше не доведеться трудитися жодного дня в житті» (або інший переклад «знайди собі справу до душі і жодної хвилини в житті ти не будеш працювати»). Зрозуміло, що мова йде про роботу за покликанням, а для вчительської професії це має особливе значення, бо професія педагога вимагає всебічних знань, безмежної душевної щедрості, мудрої любові до дітей та своєї професії.

Безумовно, Конфуцій може бути прочитаний по-різному, залежно від того, якої точки зору спочатку дотримується читач, але його вчення є не тільки набором моралізаторських настанов і правил поведінки, це абсолютно живе й цілісне вчення, яке має педагогічну спрямованість. Аналіз його настанов і ідей дає підстави стверджувати, що засади методичного зростання майбутнього вчителя, цілком можливо, було покладено Конфуцієм, а окремі положення Великого Вчителя можна розглядати як методичні поради.

Проблема професійного становлення педагога привертала до себе увагу протягом усієї історії розвитку педагогічної науки й завжди була актуальною. Як відомо, в античні часи в надрах філософії зародилися перші педагогічні теорії, що знайшли практичне втілення у викладацькій діяльності та наукових ідеях Аристотеля, Демокрита, Квінтіліана, Платона, Сократа, Цицерона.

Так, головним методичним досягненням Сократа можна назвати діалектичну суперечку, що підводить до істини за допомогою продуманих наставником питань,

аргументованої діяльності, бесіди. Його вчення про «майєвтику», що в перекладі означає «повивальне мистецтво», полягає у виявленні прихованих у людини знань за допомогою майстерних навідних питань. Сократ за допомогою майєвтики, через постановку питань, намагався сформулювати проблему («знання – незнання») й у такий спосіб стимулювати співрозмовника на самостійний пошук її розв'язання (знаходження істини). На думку філософа, «справжній учитель і мудрець нічого не вчить, а лише вказує шлях до істини», саме тому Сократ ніколи не давав готових відповідей, а своїми питаннями та запереченнями намагався навести співрозмовника на правильні висновки й рішення.

Зазначена сократівська методика й досі не втрачає своєї актуальності, є вершиною педагогічної майстерності вчителя, бо дає можливість учителю перетворюватися з наставника, ментора, передавача знань у вченого, який поєднує в собі педагога-експериментатора, теоретика й практика, керівника дитячого колективу, тонкого психолога-вихователя, ідеального оратора. Ораторське мистецтво або «красномовство», як основа педагогічної майстерності, для багатьох педагогів сучасності є найслабкішим місцем у їх спілкуванні з учнями та їхніми батьками, колегами [404].

Слід зазначити, що засновником античної риторики науковці вважають Аристотеля, який розглядав ораторське мистецтво у філософському плані, підкреслюючи його етичні й естетичні функції. Як засновник і керівник навчального закладу в Афінах (Лікей) він обґрунтовує велике значення діяльності у вихованні та навчанні. На його переконання, усе життя людини повинно носити діяльний характер; піднімає проблему методів і засобів навчання. У своїх творах він підносить наставника на найвищий щабель у суспільстві, надає рекомендації щодо сімейного виховання тощо [644, с. 33–38].

В історії розвитку педагогічної думки важливе місце займає робота М. Квінтіліана, автора першої спеціальної педагогічної праці «Повчання оратору», яка заклала основи дидактики й методики, педагогічної майстерності, у ній знайшли відображення й деякі загальнопедагогічні проблеми. Він формулює низку вимог до вчителя, визначає проблему наставництва. Квінтіліан прагнув підсумувати й теоретично обґрунтувати досвід роботи вчителів шкіл античного світу. Його

педагогічні твори мали вплив на розвиток педагогічної думки в епоху Відродження [90, с. 96–112; 404].

У наступному історичному періоді відбувалося формування станової ієрархії феодального суспільства, тому в середні віки педагогами, як правило, були священики, монахи, хоча в міських школах, університетах ними все частіше ставали люди, які одержали спеціальну освіту. У середні віки педагогічна теорія втратила прогресивну спрямованість античних часів, а ідеї філософів-богословів мали релігійне забарвлення й були пронизані церковною догматикою. На той період відсутність елементарних методичних знань у вчителів призводила до того, що навчальний матеріал вони «втравляли» в голови учнів за допомогою різок та інших форм покарань.

Аналіз спадщини педагогів з проблематики фаховості вчителя свідчить про те, що до першої третини X ст. у деяких країнах вчителів взагалі було дуже мало, наприклад, у кожній візантійській школі був один учитель (пайдатес або дідакол), який навчав усім предметам, а допомагали йому кілька кращих учнів – репетиторів (екрітуа). Викладачі того часу також об'єднувалися у професійні гільдії, думка яких обов'язково враховувалася при призначенні нових учителів [404; 644, с. 33–38].

На межі XI–XII ст. церковні школи перестали задовольняти потреби суспільства в освічених людях: у цей період відбувається швидкий ріст і розвиток середньовічних міст, які з часом почали відчувати велику потребу в громадянах, які б уміли укладати будь-які торговельні домовленості, працювати в органах місцевого самоврядування, укладати різні ділові папери. Ця потреба спонукала до створення нових типів шкіл, головною особливістю яких було те, що вони створювалися приватними особами, тобто не утримувалися за рахунок церкви. Міські купці й ремісники були невдоволені як монополією церкви на школу, так і релігійним навчанням і вихованням дітей. Тому вони вимагали відкриття своїх (гільдійських і цехових) шкіл, у яких навчання дітей проводилось би їх рідною мовою і допомагало б їм надалі у торгівлі та розвитку різних ремесел. Викладачів таких шкіл називали магістрами, а існували вони коштами, які вносилися учнями як платня за навчання. Із цього часу освіченість перестала бути привілеєм вузького кола представників церкви.

У зв'язку з необхідністю поширення знань і з економічним розвитком Європи в XII–XIII ст. почала складатися особлива форма вищих навчальних закладів – університети (від лат. «universitas – сукупність»). Це були небачені раніше корпорації вчителів-магістрів та учнів-школярів. Університетська вчена спільнота – аналог цеху середньовічних ремісників: школяр – учень, бакалавр – підмайстер, магістр чи доктор-майстер. «Навчаючи вчитися» – формула середньовічної освіти. На той час існувала думка, що сьогоднішній учень – завтра вчитель, сам був не проти повчитися на вченого майстра.

У давньоруській ранньофеодальній державі значний вплив на професійне становлення вчителів мало становлення книжкової системи навчання та отримання освіти в Константинопольському університеті, після закінчення якого надавали звання філософа, тобто вчителя, викладача [15, с. 167]. Після закінчення університету студент починав учителювати, він ставав помічником магістра, який проводив диспути, де виступав у ролі відповідача. Результат цієї праці – іспит на ступінь ліценціата. Проведення першої лекції в новій якості давало йому можливість стати магістром мистецтв. Протягом ще двох років молодий викладач навчав студентів, але й навчався сам. У двадцять один рік у нього починалась кар'єра магістра, а за плечима – шість років університетської науки. Паралельно з обов'язковою дворічною викладацькою діяльністю можна було починати слухати курс якогось «старшого» факультету, де були власні правила іспитів, свої вікові межі. Після складання іспитів вони одержували ступінь магістра права, медицини чи теології. Але для навчання теології вчителю мало виповнитись 34 роки, і щоб цьому передувало вісім років навчання [272, с. 373].

Отже, вищезазначений період середньовіччя в професійному становленні вчителів характеризується тенденцією до наставництва, що сприяло загальній установці на цінність навчання й виховання. Головною рисою тогочасного вчителя була енциклопедичність, підкріплена віртуозним знанням тексту Святого Писання й правил формальної логіки Аристотеля.

Але в надрах феодалізму в XIV–XVII ст. поволі зароджувалися елементи нових підходів до навчання. Саме в цей період набули широкої популярності педагогічні ідеї Аристотеля, Квінтіліана, Платона, Сократа, Цицерона щодо

професійної підготовки вчителя, які знайшли свій подальший розвиток у творах грецьких і римських вчених, вітчизняних просвітителів, стали основою подальшого розвитку науки та освіти.

Педагогічна думка епохи Відродження й Реформації висувала нові педагогічні ідеали, шукала адекватні їм механізми щодо освіти. Для здійснення поставлених єзуїтами цілей виховання були потрібні вправні вчителі, які змогли б вирішувати це завдання наполегливо. Єзуїти приділяли питанню підготовки вчителів велику увагу. Вони вперше запровадили систематичну підготовку вчителів, якими ставали виключно члени ордену. По закінченні освіти в єзуїтських колегіумах найбільш надійні студенти допускалися до викладання в молодших класах колегіумів, ведучи педагогічні щоденники. Їх уроки та щоденники розбиралися на зборах усіх учителів, аналіз робили більш досвідчені викладачі, які нерідко відвідували їхні уроки. Після декількох років такого пробного викладання молоді вчителі закінчували свою богословську підготовку й ставали викладачами у старших класах [638, с. 102–103; 675, с. 265].

В епоху капіталізму, у зв'язку з розвитком шкільної справи, професія вчителя стає масовою, педагоги займають штатні посади в численних школах і училищах різних типів. Епоха Нового часу відзначена творчістю зарубіжних педагогів, які увійшли до числа класиків : вони намагалися вирішувати проблеми не тільки науки про виховання й освіти, але й фахової підготовки вчителя.

Серед зарубіжних освітян велику увагу щодо методичної складової фахової підготовки вчителя та професійного становлення молодого вчителя приділяли Й. Герbart, А. Дістервег, Я. Коменський, Й. Песталоцці, С. Френе, А. Фер'єр та ін.

Так, у XVII столітті Я. Коменський сформував новий погляд на вчителя : «...найкращі з-поміж людей нехай будуть учителями...». Автор зазначає, що ця професія «найпочесніша під сонцем» [218, с. 382–439].

Слід зазначити, що до цього часу ніхто з відомих освітян не підносив так високо професію вчителя, але великий педагог висував і певні вимоги до неї, наголошував, що самі вчителі повинні сприяти цьому. Саме тому в багатьох працях Я. Коменський сформулював низку вимог до вчителя, серед яких можна виокремити ті, що мають відношення до методичної складової професії.

Так, педагог висуває перед учителем триєдине завдання: щоб він умів, міг і хотів навчати, тобто: 1) щоб сам знав, чому він повинен учить; 2) щоб міг інших навчати тому, що сам знає (тобто був дидактом і вмів бути терпеливим); 3) щоб він навчав тому, що знає і може, також хотів навчати інших, щоб мріяв підняти інших до світла.

Більшість педагогічних робіт Я. Коменського містять роздуми про вчителя, а в праці «Всезагальна рада про виправлення справ людських» (початок написання не пізніше 1644 р.) є частина «Пампедія», яка має спеціальний розділ, присвячений професії вчителя, вимог до неї (Глава VII. Пандидаскалія, або про універсальних вихователів розумів, пампедичних наставників, здатних навчати усіх, усьому, усебічно; яка необхідність у них і які до них вимоги: 16. Проблема VI. Навчати всебічно, 27. Проблема XVII. Навчати так, щоб неможна було не зрозуміти все, чому навчають) [218, С. 382–439].

Я. Коменський називає вчителя «всеучитель», «пампедичний наставник». На його думку, педагог повинен добре знати цілі, засоби, методи своєї професії в дусі ідей пансофії. Він зазначає: «Что означає все-учитель? Це учитель пансофії, який уміє учить усьому людей, що і призводить до вдосконалення людської сутності (природи) заради того, щоб люди стали всебічно досконалыми» [295, с. 144].

Однак єдиних підходів до змісту й методів навчання на той період не було, навчання цілком залежало від майстерності вчителя, його бажання донести знання дітям. Отже, дидактичні положення та методичні вимоги Я. Коменського до навчального процесу, а отже й учителя, можна вважати засадами системи методичної підготовки вчителів. Так, педагог наголошує, що вчитель повинен володіти педагогічною майстерністю й любити свою справу, будити самостійну думку учнів, готувати з них діяльних людей, зазначав про необхідність точних приватних методик із окремих шкільних дисциплін.

Соціальну роль учителя переосмислив Й. Песталоцці, який дав зрозуміти, що для успішного виховання молоді потрібні професійно вишколені вчителі [644, с. 276–323].

Серед ідей, висунутих Й. Гербартом, слід наголосити на постійній самоосвіті вчителя, звільненні його від рутинних прийомів викладання, важливості творчої праці; самостійності педагогічного мислення [644, с. 324–352].

А. Дістервег, як засновник педагогічної освіти в Німеччині, також висловлював вимоги до вчителя, які у 1827 р. було опубліковано в журналі «Рейнські листки для виховання з особливою увагою до народної школи». У статтях журналу викладено роздуми про вчителя, значення його особистості, фахової самосвідомості, зазначаються професійні вимоги до нього («Про самосвідомість учителя», «Про учительську освіту» тощо). Автор наголошував на тому, що вчитель лише до тих пір здатний насправді виховувати й навчати, поки сам працює над своїм власним вихованням і освітою. Серед більшості творів А. Дістервега, спрямованих на вчительство, великого значення набула праця «Керівництво до освіти німецьких учителів», друга частина якої була підготовлена за участі групи учителів шкіл і викладачів учительських семінарій і містить статті методичного характеру. У роботі є багато важливих порад і рекомендацій для учителів щодо самоосвіти, удосконалення своєї діяльності, систематичного вивчення педагогіки і методики [123, с. 74, 136–203; 124, с. 4, 315].

У зв'язку з тим, що на межі XIX–XX століть у різних країнах виникли нові навчальні заклади, досвід їх методичної роботи необхідно було узагальнити. Так, теоретичні основи діяльності провідних типів експериментальних навчальних закладів було опрацьовано зусиллями А. Фер'єра, і як результат такої роботи, 1899 року в Женеві було створено теоретичний і методичний центр цього реформаторського руху –інтернаціональне бюро нових шкіл, яке сприяло не тільки вивченню й узагальненню методичних досягнень учителів, але й розповсюдженню їх. «Міжнародне бюро нових шкіл» стало центром, навколо якого до 1930-х років групувались різні напрямки реформаторської педагогіки, воно визначило загальні вимоги до «нових шкіл», і тому треба було впроваджувати методичні здобутки освітян і в процес підготовки майбутніх учителів [207, с. 431–436].

Протягом 20–30-х років XX ст. тривало формування педагогічної системи С. Френе, а 1927 р. сформовано об'єднання учителів початкових класів, які поділяли його погляди. Невдовзі його перетворили на Інститут сучасної школи з виробництва

та розповсюдження навчальних матеріалів. За ініціатииви С. Френе було створено Міжнародну федерацію прибічників «Нової школи», щорічно «народні вихователі» збиралися на конгреси, а влітку влаштовували стажування, під час яких досвідчені педагоги знайомили новачків зі специфікою роботи. Він підкреслював першорядне значення вчителя, який опанував раціональну педагогічну методику [84].

Отже, видатні філософи, педагоги-класики багато зробили для розв'язання проблеми підготовки вчителів, заклали її підвалини.

В Україні за часів козаччини склалася певна система освіти: початкова, середня й вища ланки. У цей період існувала досить струнка система освітніх закладів: братські школи, Острозька й Києво-Могилянська академії, колегіуми в Чернігові, Переяславі, Новгороді-Сіверському й Харкові, монастирські, парафіяльні, полкові, січові школи. У створених Братських школах (1580) рішення про прийом на посаду дидакала виносилося на зборах братства, до них висувалися високі вимоги як професійні, так і моральні. Кожен кандидат на займану посаду повинен був представити братству в усній або письмовій формі свій план навчання, якщо рада братства знаходила задовільним запропонований план навчання і відповідним завданням школи, то брала претендента на посаду вчителя.

Значну роль у розвитку вітчизняної освіти, науки і культури відіграла діяльність Петра Могили, якого не задовольняли кадри лише з братських шкіл (не зважаючи на те, що до вчителів братство висувало високі професійні вимоги). Він дбав про підготовку педагогів, котрі могли б стати на рівні західних шкіл. Педагогічні роздуми П. Могили було спрямовано на вивчення організації навчального процесу, форм, змісту й методів навчання в заснованому ним колегіумі, – цьому напрямку діяльності вчителів він придавав великого значення [103, с. 153].

Послідовник П. Могили Ф. Прокопович закликав не боятися нового, брати в інших народів усе найкраще, високо цінував і використовував у своїй діяльності принцип сумніву й заперечував сліпу віру в догми й авторитети в науці, був одним із прихильників відходу від схоластичних методів викладання.

Одним із перших в українській педагогіці звертається до особистості вчителя Г. Сковорода, який надавав великого значення підготовленості вчителя, його освіченості. На його думку, педагог добре виконуватиме свої обов'язки тоді, коли

сам матиме «спорідненість» до вчительської діяльності, до місії наставника молоді. Мислитель висував певні вимоги до вчителя, давав поради, наприклад, як працювати з книгою (короткі виписки, замітки). Педагог-мислитель порушує питання значення самостійності в навчанні, бо саме це стимулює людину до спостережень і роздумів. Звертаючись до особистості вчителя, наголошував на тому, що через самоосвіту можна стати майстром своєї справи: «Довго сам учись, якщо хочеш учити інших» [515, с. 445]. Його поради можуть бути заповітом (методичними рекомендаціями) поколінням майбутніх учителів, і мають стати серцевиною їхньої самоосвіти, а отже, методичної підготовки і діяльності.

На розвиток педагогічної думки України також вплинула педагогічна діяльність О. Духновича, яка полягає в тому, що дидактико-методичні питання педагогіки він розглядає на демократичних і прогресивних принципах тодішньої європейської педагогічної думки. Теоретична спадщина й досвід практичної діяльності О. Духновича по-справжньому вважаються методичною скринькою саме для майбутніх і молодих учителів. Вершиною його педагогічної творчості є написання першого підручника з теорії та практики навчання й виховання молоді «Народній педагогії на користь училищ і вчителів сільських шкіл» (1857). Взятися до створення цієї праці просвітителя примусила відсутність систематизованих знань з теорії та практики навчання дітей, підготовки вчителів. Це ускладнювало навчальний процес, більшість учителів, не маючи відповідних знань для роботи з дітьми, інтуїтивно вели навчання, часто невміло дбали про розвиток дітей. Зважаючи на це, О. Духнович систематизував наявні педагогічні знання, використавши власний досвід, і подав їх у вигляді підручника для вчителів [136].

Бурхливе зростання земських шкіл в 60-і роки XIX ст. вимагало великої кількості вчителів для роботи в них, однак навчальних закладів з підготовки педагогів було недостатньо, тому вчителювали в земських школах нерідко особи, які ледве самі вміли читати і писати. Саме тому й виникла потреба в педагогічних кадрах і вдосконаленні навчально-виховного процесу на основі нової методики та дидактики. Інспектори й керівники закладів здійснювали пошуки осіб, здатних до педагогічної праці, надавали їм практичну допомогу. Отже, із цього часу починається систематична робота з методичної підготовки вчителів.

Вимоги до спеціальної професійної підготовки вчителів у вітчизняній педагогіці висували М. Корф, М. Пирогов, К. Ушинський, Ю. Федькович. Саме вони здійснили перші кроки з її упровадження, пропаговані ними ідеї активізували педагогічну думку, орієнтували її на завдання й умови безперервного виховання й освіти людини.

Так, М. Пирогов розглядав проблему професійного становлення вчителя всебічно, висував вимоги їхньої належної підготовки та перепідготовки, уважав, що вони повинні завжди дбати про підвищення свого методичного рівня, обмінюватися досвідом роботи. Як попечитель навчального округу він сприяв перетворенню «Циркулярів попечителя» у педагогічний журнал, в організаційний і методичний центр місцевого педагогічного руху, що сприяло широкому обміну досвідом, збуджувало дух творчого змагання в учителів. Однією з ранніх форм, які сприяли зростанню професійного рівня вчителів, стають педагогічні ради, що створювалися при кожній гімназії Статутом 1828 року. М. Пирогов зробив значний внесок у поліпшення роботи педагогічних рад гімназій, розширив коло питань, які обговорювалися на цих радах, а саме: 1) зміст і методи навчання; 2) науковість навчання; 3) заходи збудження й підтримки уважності тощо. Педради вчителів збиралися, принаймні, раз на місяць для обговорення й перевірки різноманітних методів і прийомів викладання, яких дотримувався кожний вчитель; було розширено зміст обговорюваних питань, уведено доповіді й обмін думками з дидактичних питань («Про методи викладання», «Завдання вчителя в школі») [429, с. 90–111]. М. Пирогов усіляко заохочував методичні знахідки вчителів, рекомендував взаємне відвідування уроків. На його думку, без відкритого уроку (виховного заходу) неможливо здійснити поширення й упровадження передового педагогічного досвіду. «Какъ же можно это доказать иначе, какъ не пригласивъ товарищей на свой урокъ и не убѣдивъ ихъ на самомъ опытѣ или посѣтивъ лекціи своего товарища и сравнивъ его способъ преподаванія съ своимъ собственнымъ?» [430, с. 643]. Він уважав, що відкритий урок у школі – загальноприйнятий методичний захід, на якому відбувається показ кращого досвіду, пропаганда нових педагогічних надбань і актуальних питань методики. М. Пирогов був переконаний у тому, що головний успіх у навчанні дітей залежить не від статусу навчального

закладу чи навчальних програм, а від рівня професійної підготовки вчителя, тож учителі повинні мати ґрунтовну як теоретичну, так і практичну підготовку.

Близькими до ідей М. Пирогова можна зазначити ідеї П. Юркевича, який також наголошував, що вчитель повинен мати ґрунтовні теоретичні знання, спиратися на власний досвід, вивчати здобутки колег [668].

Особливу увагу питанню професійної підготовки вчителя в середині XIX століття приділяв К. Ушинський, відводячи йому відповідальну роль у суспільстві. Так, у статті «Про користь педагогічної літератури» (1857) він намагається підняти авторитет учителя, залучає до роботи талановитих педагогів, формулює основні вимоги до нього [622, с. 9–26]. Зокрема, велике значення він надавав педагогічній і методичній підготовці, уважаючи, що спеціальні педагогічні знання потрібні вчителю для розвитку розумових здібностей дітей і підвищення їхньої уваги. Педагог наголошував на тому, що одних теоретичних знань учителю недостатньо, необхідно опанувати практичним мистецтвом викладання, одержати навички в педагогічній роботі. Учитель не повинен обмежуватися отриманими знаннями: важливо розвинути в ньому здатність і готовність до постійного розширення свого наукового і педагогічного кругозору, оскільки він вчить успішно – доки вчиться сам. К. Ушинський стверджує, що справжній учитель, – це той, хто постійно ознайомлюється з найновішою педагогічною літературою, підвищує і вдосконалює свою кваліфікацію, професійну майстерність, оскільки саме життя завжди ставило на порядок денний проблему безперервної педагогічної освіти: професійний саморозвиток і самоосвіту педагога, навчання впродовж життя.

К. Ушинський зазначає про самий істотний недолік у справі народної освіти середини XIX ст., ваду хороших наставників, спеціально підготовлених до виконання своїх обов'язків, але між тим педагог підкреслював: «Який вихователь, навіть якщо він найзакореніліший рутинер, відкине пораду педагога більш досвідченого або відмовиться дати розумну пораду колезі-початківцю? Передається ідея, вилучена із досвіду, а не сам досвід» [623, с. 15–41; 624, с. 42–68].

Будучи невдоволеним системою підготовки вчителів того часу, К. Ушинський розробив «Проект учительської семінарії», за яким у семінарії, поряд із вивченням необхідних навчальних предметів, відбувається ґрунтовна практична підготовка

майбутніх учителів. Для підвищення кваліфікації народних учителів він пропонував організовувати при семінаріях вищі педагогічні курси, щорічні лекції з педагогіки та психології, він позитивно ставився до проведення вчительських з'їздів, зборів, нарад.

У підготовці вчителя К. Ушинський значну увагу приділяв педагогічному та методичному напрямку визначення майбутніми вчителями мети навчання й виховання, що в педагогічній діяльності буде сприяти формуванню умінь і виробленню навичок керівництва й управління цими процесами [165, с. 35].

Педагог запроваджує річне стажування вчителів після завершення навчання в семінарії, яке випускники проходили під керівництвом наставників семінарії, брали в них консультації, зверталися за порадами, за необхідною літературою, методичними посібниками, окремим стажистам семінарія надавала грошову підтримку. Лише після цього випускники отримували кваліфікацію вчителя народної школи.

У багатьох роботах К. Ушинський висловлює тверде переконання в тому, що одним з найважливіших якостей учителя є знання, і не тільки навчального предмета, а й спеціальні педагогічні. На його думку, природні виховні таланти, які самі прокладають собі дорогу, зустрічаються рідко, тому він розробив питання про різні форми та зміст спеціальної підготовки вчителя. Він не прагнув дати майбутньому вчителю педагогічні рецепти на всі випадки життя, розуміючи нездійсненність і марність цього завдання, він указував на те, що педагогічна робота – діяльність творча, що відбувається за обставин нескінченно різноманітних.

Крім вищезазначеного, справі вдосконалення майстерності педагогічних кадрів в ХІХ ст. слугували з'їзди, конференції, наради, семінари, на яких основними були питання підвищення рівня знань учителів, методи й прийоми викладання й виховання. Так, методична робота послідовно починає супроводжувати педагогічну практику.

Суттєвий внесок у розв'язання проблеми методичної підготовки вчителя зробив М. Корф, який наголошував на основному завданні вчительських семінарій : підготувати досвідчених і розвинених вчителів вихователів: «Кожен учитель семінарії повинен бути в методичному плані зразком, близько знайомим зі справою

навчання ...» [230]. Двічі на рік від виїздив до шкіл, відвідував і ретельно аналізував уроки, давав учителям практичні поради щодо підвищення рівня своїх педагогічних знань і якості уроків, сам проводив уроки та наочно демонстрував учителям, як залежно від змісту уроку слід користуватися тими або іншими передовими методами й прийомами навчання й виховання, забезпечував обмін досвідом, формування педагогічної майстерності та методичного мислення вчителів.

Підготовці вчителів для початкових земських шкіл з трирічним курсом навчання (де заняття проводив один педагог одночасно в трьох класах) М. Корф віддавав багато сил, розроблюючи плани занять і методики проведення занять, а також сам проводив уроки, ділився досвідом своєї роботи в школі, про що свідчать публікації журналів «Вісник Європи», «Учитель», «Сім'я і школа», «Народна школа», «Російська думка». Він листувався з учителями, видатними діячами народної освіти, у такий спосіб відбувався і обмін досвідом, і самоосвітня методична діяльність вчителів.

За М. Корфом, сутність професійної підготовки вчителів пов'язана з формуванням у них педагогічної майстерності шляхом передачі досвіду. На його думку, при виборі народного вчителя головним критерієм мають бути не наявні в нього знання, а здатність до навчання. У своєму маєтку в Олександрівському повіті Катеринославської губернії Микола Олександрович створив своєрідну педагогічну Мекку, куди стікалася молодь навіть з дуже віддалених губерній. Він особисто перевіряв їхні знання, роз'яснював теоретичні основи навчання, давав для них зразкові уроки в школі, складав докладні програми з кожного предмета [422; с. 395–500].

Під час дослідження встановлено, що розпочате в 60-ті роки XIX ст. перетворення шкільної системи неминуче висувало на перший план проблему педагогічних кадрів. Частково цю проблему намагалися вирішувати на з'їздах учителів, конференціях, педагогічних курсах, нарадах, семінарах, засіданнях педагогічних товариств, які проходили як у масштабах повітів, губернії, так і в масштабах країни. Аналіз педагогічної діяльності М. Корфа свідчить про те, що він, як і багато інших передових діячів народної освіти і педагогіки (М. Бунаков, В. Водовозов та ін.), надавав великого значення вчительським з'їздам, організував

їх проведення. За ініціативи М. Корфа в 1870 році в селі Гуляйполе Олександрівського повіту відбувся перший учительський з'їзд. Такі з'їзди М. Корф уважав однією з цінних форм підвищення теоретичних і практичних педагогічних знань і вмінь учителів [229, с. 200–209].

До формування методично підготовлених учителів були причетні й шкільні інспектори, серед яких визначимо Ю. Федьковича. Його непокоїло те, що більшість учителів «навчальні предмети подає у відриві від практичного й життєвого рівня дітей», він наполягав на тому, щоб усі школи мали кваліфіковані кадри з відповідною педагогічною освітою. Просвітитель закликав учительство «серйозно взятися за піднесення школи, самостійно вдосконалювати свою педагогічну освіту», бо «педагогічно-дидактична наука, як і взагалі вся наука, з кожним днем все далі розвивається», тому слід «втримати себе на рівні сучасної науки, а особливо на рівні своєї спеціальності». Він мріяв про нову генерацію педагогів і поважав учителів ерудованих, працьовитих, тому й закликав їх ніколи не зупинятися на здобутих у навчальних закладах знаннях, постійно вдосконалювати свою педагогічну майстерність. Працюючи на посаді інспектора, Ю. Федькович невпинно піклувався про підвищення кваліфікації освітян за рахунок відвідування курсів й шкільних бібліотек, де можна було б продовжувати самоосвіту, про вироблення в учителів педагогічної майстерності та розвиток творчості [270, 271].

Послідовник К. Ушинського М. Бунаков спонукав працівників народної школи до взаємного обміну своїми думками, заняттями, спостереженнями, дослідями й висновками з них. Свої методичні погляди педагог виклав у численних працях, опублікованих у різний час, головними з яких є «Шкільна справа. Навчальний матеріал, опрацьований на вчительських з'їздах, курсах за тридцять років» (1872 – 1902 // 1906) [67]; «Як я став і як перестав бути «вчителем вчителів» (1905) тощо [66].

У руслі зазначеної проблеми варто звернути увагу також і на педагогічні ідеї щодо самоосвіти вчителів, які продовжив М. Драгоманов. Він наголошував, що достатній професійний рівень учителів може забезпечити ґрунтовна підготовка, але після закінчення педагогічного факультету вчитель повинен подбати про

самоосвіту. М. Драгоманов вимагав від учителя високого рівня педагогічної кваліфікації [131, с. 9, 25].

Схожі погляди на роль педагога виявляв і Б. Грінченко, який мав безпосереднє відношення до проблеми методичної підготовки вчителя. У педагогічних працях «Мета народної школи», «Народні вчителі і українська школа», «На безпросвітному шляху» він порушував проблеми професійного вдосконалення народного вчителя, брав участь в організації вчительських курсів у Змієві, очолював один із гуртків [102].

Практично-педагогічна діяльність Б. Грінченка спонукала його до наукового обґрунтування значущості професійної підготовки вчителя для народних шкіл у спеціальних навчальних закладах. Учителюючи в сільських школах, він із середини бачив складну ситуацію, у якій опинилась шкільна система за імперської доби, тож не міг оминати питання професійної підготовки вчителя. На думку Б. Грінченка, педагог повинен не лише добре знати предмет, а й обов'язково володіти методикою його викладання, розвивати в собі схильність до творчого пошуку й здатність до нових рішень, постійно оновлювати ґрунтовні психолого-педагогічні знання, не забувати про педагогічний такт, важливою рисою педагога він вважав рівень його науково-педагогічного мислення [568, с. 437–448].

Отже, у наукових працях зазначеного періоду підкреслюється важливість спеціальної підготовки вчителів.

Головною метою закладів, у яких готували вчителів народної школи (вчительські семінарії у 1860–1917 рр.), була підготовка вчителя-майстра. Але цієї мети не можна досягнути лише за допомогою заучування теорії, отже, головним завданням семінарії стала належна практична підготовка. Наставники вчительських семінарій домагалися того, щоб навчальна та виховна робота з підготовки педагогів ставала зразком майбутньої вчительської діяльності.

На думку педагогів-теоретиків М. Весселя й М. Демкова, у період XVIII – XIX ст. для досягнення належного професійного рівня майбутній народний учитель повинен був отримати хоча б фрагментарні знання з різних галузей знань, пов'язаних з педагогічною діяльністю: психології, історії педагогіки, педагогічної майстерності, педагогічної практики, педагогічного аналізу тощо, а саме: 1) для

вчителя, який хотів досягти успіхів у своїй справі з вищої, отже, професійної точки зору, необхідно було знати психологію в контексті вивчення розумових здібностей молодого покоління; 2) важливим елементом підготовки вчителя було вивчення досвіду попередніх поколінь учителів і вихователів у своїй та в інших країнах, тобто педагогічного досвіду; 3) для того, щоб бути успішним учителем і вихователем, майбутній педагог повинен був розвинути в собі навички та вміння розповідати та розпитувати. Учитель мав бути актором для свого класу, повинен володіти мистецтвом розповідати так, щоб учні, які його слухали, не пропускали жодного слова. Але водночас учитель повинен був передавати зміст своєї розповіді чітко і точно. Цей зміст або план мав відображати всі основні події розповіді, крім того, його слід було записати на класній дошці, щоб учні застосовували його в своїх власних розповідях. Отже, майбутній педагог, на думку вчених, повинен був володіти основами акторської майстерності; 4) уміння розповідати було тісно пов'язане з умінням говорити, що також було важливим для майбутнього вчителя; 5) щодо вміння розпитувати, то воно допомагало учням вчитися мислити, і від того, наскільки вчитель був вправним до розпитування, він пізнавав предмет, а добре поставлене запитання, як вважали педагоги XIX століття, було кращою складовою знання; 6) педагогічний аналіз вимагав розділяти предмет, якому навчав учитель, згідно з віком та індивідуальними особливостями учня. Це вміння дозволяло розташувати компоненти змісту навчального предмета у вигляді сходів, за допомогою яких учень разом із учителем долав крок за кроком. Володіння аналізом допомагало навчитися такому складному умінню, як пояснення; 7) майбутній учитель, окрім акторських здібностей, повинен був також володіти талантом винахідника, тобто знаходити можливість пояснити необхідний матеріал з будь-якого предмета за допомогою різних засобів: карт, малюнків, діаграм, прикладів, планів тощо й виконувати їх безпосередньо у класі, на дошці. Використання зазначених засобів допомагало дітям наочно сприймати матеріал, що викладався; 8) планування подальшої роботи було ще однією навичкою, якою необхідно було володіти вчителю; це допомагало не тільки правильно визначати мету та завдання викладання предмета, але й оцінити розміри та значення кожного його компонента з тою метою, щоб навчання розпочиналося з більш важливого

розділу; у будь-якому разі, для того, щоб існувала економія часу та розумової праці, кожен предмет мав бути розпланований та розділений на розділи й етапи; 9) головною умовою, якої мав дотримуватися вчитель у викладанні, був загальний зв'язок предметів між собою, що, насамперед, ґрунтувався на асоціативній пам'яті; тобто дитина краще запам'ятовувала матеріал, якщо пригадувала щось схоже з власного життєвого досвіду і пов'язувала ці події між собою. За таким принципом вивчалися предмети у початковій школі. Майбутній учитель повинен був уміти знаходити зв'язок предметів між собою, а не викладати матеріал, відриваючи його від життя; 10) викладання, аби бути плідним та розвивальним, мало бути ще й цікавим для учнів; отже, вихованці семінарій за роки навчання в педагогічному закладі мали навчитися робити свої уроки не тільки змістовними, а ще й цікавими. Засобом досягнення цієї мети було збудження уваги учня до матеріалу, що вивчався на уроці, та утримання її протягом усього уроку, тому питання про цікавість викладання тісно пов'язане з питанням про вміння спрямовувати увагу учнів, володіти класом, знати, що може повернути увагу класу, а що залишить їх байдужими. Особливо це стосувалося початкової школи, куди дитина приходила з сім'ї, не підготовлена до постійного стану зосередженості, міркуючи про речі, не пов'язані зі школою. Майстерність учителя мала проявлятися саме таким чином, щоб зосередити учнівську увагу на предметах і знаннях, які, на перший погляд, здавалися абсолютно нецікавими для учнів. Тут могли стати у пригоді такі засоби, як наочність, порівняння, ілюстрація за допомогою прикладів, а також жвавість та послідовність розповіді. Одноманітне й уривчасте викладання матеріалу критикувалося в педагогічній науці і вважалося ознакою низького рівня професійної підготовки вчителя [78, с. 25–44; 112, с. 42–60].

Отже, таким бачили педагоги того часу майбутнього вчителя народної школи. У 70-х роках XIX століття були здійснені певні кроки освітян щодо методичної підготовки майбутніх учителів, але, на жаль, дуже часто прагнення прогресивної педагогічної громадськості розходилися з реальним станом професійної підготовки в учительських семінаріях.

Викладене вище дає підстави схарактеризувати XVIII–XIX ст. як період зародження змісту й форм методичної підготовки майбутніх учителів. Методична

підготовка послідовно починає супроводжуватись педагогічною практикою, чому сприяла й справа вдосконалення майстерності педагогічних кадрів ХІХ ст. через з'їзди освітян, конференції, наради, семінари, на яких основними були питання підвищення рівня знань учителів, методи й прийоми викладання та виховання учнів.

Висвітлення проблеми становлення й розвитку системи методичної підготовки вчителя знаходимо в працях П. Каптерева. На його переконання, підготовка вчителів повинна полягати в теоретичній площині, під час занять педагогічною наукою, і в практичній (у процесі підготовки, спостереження й проведення уроків) [190, с. 622–631].

Отже, аналіз наукових і літературних джерел свідчить про те, що від учителя в усі часи чекали передусім предметно-методичної вправності. У зв'язку з тим, що у другій половині ХІХ ст. в різних країнах виникли нові навчальні заклади (гімназії), досвід їх методичної роботи необхідно було узагальнювати, оскільки вони займали своєрідне місце в розвитку методичної складової вчителів. Саме творча робота педагогічних колективів гімназій, багаточисленні організаційно-педагогічні заходи були спрямовані на вдосконалення навчально-виховної, методичної діяльності закладів (розробка методик, використання більш досконалих методів і прийомів та ін.) і вчителів [405, с. 145–146]. У цей період відбувався бурний розвиток методичної думки, конкретні методики розвивалися у взаємозв'язку з дидактикою. Досвід методистів призводив до нових узагальнень, які мали загальнодидактичне й педагогічне значення [599, 600].

Основні знання, уміння, навички й особистісні якості майбутніх учителів народних шкіл у контексті змісту освіти в учительських семінаріях України другої половини ХІХ – початку ХХ століття проаналізовано Н. Андрійчук. Серед них можна виокремити ті, що мають методичне спрямування: *знання* основ педагогіки (дидактика, теорії виховання); основ методики викладання предметів у народній школі; *уміння* реалізувати головні принципи навчання; використовувати індивідуальний підхід до учнів, встановлювати доцільні стосунки; педагогічного аналізу; стимулювати й мотивувати учнів; організувати навчальний процес у народній школі; *навички* роботи з текстом; використання наочності; педагогічного аналізу; керівництва навчальним процесом у народній школі; акторської

майстерності; слухання і правильної постановки запитань і завдань [12]. Автор зазначає, що в семінаріях майбутніх народних учителів навчали не тільки займатися самоосвітою, але й спілкуватися з колегами, ділитися досвідом і результатами роботи. Перш ніж переходити до проведення власних уроків у школі, семінаристи спостерігали за роботою досвідченого вчителя. Такий вид роботи був дуже важливий з точки зору методики й дидактики, коли вихованці семінарії, майбутні вчителі, спостерігають за педагогічними правилами в дії, запам'ятовуючи такі уроки як зразки для своєї майбутньої роботи. Аналіз практичної педагогічної діяльності майбутніх учителів засвідчив, що вона здійснювалася за певним алгоритмом: спостереження зразків роботи вчителів народних шкіл; пробне викладання під керівництвом наставника; самостійне проведення уроків у класі. З'ясовано, що самостійна педагогічна діяльність семінаристів починалася з епізодичної допомоги вчителю, спостережень за роботою молодших учнів, перевірок їхньої самостійної роботи, підготовки завдань, заданих учителем. Автор робить висновок про те, що навчальна практика суттєво впливає на рівень професійної підготовленості майбутніх учителів народних шкіл до роботи за фахом.

Проблему особистісного розвитку вчителя виокремлює й С. Васильченко, який вважає процес педагогічної самоосвіти педагога важливим чинником підготовки висококваліфікованих фахівців. Учений закликає прогресивну вітчизняну інтелігенцію змусити самого вчителя уважніше придивитися до свого становища, братися до освіти – «змінювати свій тип, що тепер панує між учителями», він наголошував на допомозі вчителю у цій благородній справі [68, с. 316–321].

Розглядаючи самоосвіту вчителя як один із компонентів навчально-виховного процесу, важливим фактором підготовки висококваліфікованих фахівців, професор Харківського університету М. Сумцов стверджував, що поняття «самоосвіта» набагато ширше, ніж накопичення наукових знань та читання книг. На думку вченого, головне значення самоосвіти полягає у зростанні розумової і водночас вольової енергії вчителя, у звільненні його світогляду від традиційних забобонів і марновірств, у піднесенні його творчої діяльності, спрямованої на створення суспільного блага.

Актуальною й сьогодні залишається спадщина С. Миропольського, який керував педагогічним курсом щоденної та недільної чоловічої школи при Харківській духовній семінарії, де викладав педагогіку, психологію та основи (начатки) філософії. У зв'язку з наявністю педагогічного курсу школа слугувала практичним інститутом для підготовки педагогічних кадрів. Він надав рекомендації щодо посилення психолого-педагогічної підготовки вчителів-практикантів [339, 341]. Не випадково з його вісімдесяти рад-рекомендацій починаючому вчителю перша й найважливіша виступає як аксіома педагогічної праці: «Хто не відчуває в собі любов і розташування до праці вчителя, не усвідомлює в собі покликання до нього, той кинь цю справу. Не муч себе, не муч дітей, не псуй школу, шукай собі іншої роботи. Учитель без покликання – сам мученик, а учні – його жертви ...» [340, с. 4].

Дослідження І. Кравченко засвідчило, що навчальні плани й програми учительських інститутів, затверджені Міністерством народної освіти як експериментальні ще в 1876 р. терміном на три роки, залишалися незмінними до початку ХХ ст. Лише події 1905–1907 рр. стали основою для якісно нового етапу розвитку теоретичної професійно-педагогічної підготовки. Цей факт засвідчується рішеннями учительських з'їздів директорів учительських інститутів та учительських семінарій Київського навчального округу (Київ, 1910 р.) [238].

Серед провідних ідей організації навчально-виховного процесу учительських інститутів України другої половини ХІХ – початку ХХ ст. було запровадження інтегрованих навчальних курсів, єдність педагогічної теорії, методики й практики в підготовці майбутнього вчителя, поглиблення її методичної складової, організація педагогічного навчального закладу як навчально-виховного комплексу, поєднання викладачами педагогічної діяльності в учительському інституті та школі.

Серед провідних тенденцій та особливостей розвитку змісту професійно-педагогічної підготовки І. Кравченко визначає: орієнтацію на підготовку вчителя «широкого профілю», поглиблену методичну підготовку, її структуризацію (пропедевтика, загальна методика, окремі методики (часткові дидактики); нівелювання загальноосвітньої складової підготовки; спрямування на єдність педагогіки та психології у змісті навчання (1874–1904 рр.); поглиблення

загальноосвітньої складової підготовки шляхом збільшення фактологічного матеріалу в змісті навчальних дисциплін; інтеграцію змісту педагогічних дисциплін, оформлення окремих методик у самостійні напрями, послаблення зв'язку між рівнями методичної підготовки, поглиблення практичної підготовки (педагогічна практика включала три етапи: пропедевтичний, пасивний та активний), особливо її психологічної складової (акцентування на психологічних спостереженнях, психолого-педагогічних характеристиках) (1905–1916 рр.); професіоналізацію з тенденцією до виокремлення спеціалізацій, орієнтацію на підготовку вчителя-предметника, розподіл навчальних дисциплін на загальні та спеціальні тощо (1917–1920 рр.) [238].

У зв'язку з тим, що початок ХХ ст. був відмічений поворотними соціально-політичними подіями, відбулися зміни і в освітньому середовищі.

Так, 1907 року постало питання про введення обов'язкового загального навчання населення, тому виникла потреба у великій кількості вчителів. За даними Міністерства народної освіти, 1908 року без спеціальної педагогічної підготовки працювали вчителями початкових шкіл 36 061 особа, у тому числі 2268 вчителів визначили себе не підготовленими до педагогічної діяльності, тобто самоучки. Тому знову виникає необхідність проведення літніх вчительських курсів, які починаючи з 1910 року, у різних округах України активно організовувалися (правила про тимчасові педагогічні курси для вчителів і вчительок народних училищ, які були затверджені ще 5.08.1875 року для народних училищ, але вони залишалися в силі для цього періоду по відношенню до педагогічних курсів для вчителів початкових училищ) [153, с. 150]. Варто зазначити, що на початку ХХ століття головну увагу в підготовці вчителя на учительських курсах було приділено формуванню в нього професійних умінь, оволодінню всіма необхідними елементами педагогічної техніки. Для цього було збільшено кількість практичних занять в середніх навчальних закладах м. Києва (Імператорської Олександрійської гімназії, реальному училищі Св. Катерини, чоловічої гімназії, колегії Павла Галагана тощо), під час якої курсисти мали можливість приймати активну участь у підготовці та проведенні уроків. Заняття на курсах проводили викладачі-керівники та викладачі-асистенти, які запрошувалися з числа досвідчених учителів цих навчальних закладів і мали

високий рівень педагогічної майстерності, водночас під їх керівництвом курсистів залучали до перевірки письмових робіт учнів. Викладачі-асистенти у своїх класах вели «кругові зошити», куди записували педагогічні спостереження, запитання до викладачів. Свідоцтво про закінчення тимчасових педагогічних курсів отримували слухачі, які здавали іспит з теоретичних предметів (колоквіум і реферат), давали заліковий пробний урок і на засіданні відділу отримували особливий загальний бал за педагогічну практику [403, с. 14–29]. Загальна тривалість курсів становила 35–37 днів, при щоденних п'ятигодинних заняттях [225].

За прикладом попередніх трьох років вдалого проведення літніх учительських курсів Харківська Губернська Управа зверталася з клопотанням до Харківського губернатора про дозвіл організувати земські вчительські курси [128, 639].

Аналіз доповідей і звітів за результатами проведення літніх учительських курсів свідчить про те, що практичні заняття в показових (зразкових) школах проводилися двома досвідченими вчителями, а також давалися зразкові уроки керівниками курсів як показовий спосіб. Такі уроки також проводилися і курсистами. Вони заздалегідь готували конспекти, які обов'язково розглядалися і виправлялися керівниками курсів. Після проведення уроків обов'язково проводився їх аналіз (ретельний критичний розбір). Такий підхід до методичної спрямованості курсів, а отже й підготовки вчителя, надавав можливість критично оцінити свої педагогічні напрацювання та зробити адекватні висновки щодо власної професійної діяльності.

Дослідження Л. Бадьї свідчить, що важливим напрямом роботи під час проведення літніх учительських курсів для їх слухачів у Харківському навчальному окрузі було приурочення функціонування окружної педагогічної виставки, про що свідчать звіти й доповіді Харківської Губернської Земської управи [127, 640]. Такі виставки надавали можливість ознайомитися з методичним досвідом вчителів, коригувати свою діяльність [28, с. 71–73].

Слід зазначити, що на початку ХХ століття своєю методичною лабораторією, де вчителі знайомилися з досвідом викладання своїх колег і вчилися їх аналізувати, стали наглядові уроки. Поняття «наглядові уроки» було введено на Першому Всеросійському з'їзді працівників освіти (5–6 січня 1914 р.), у зв'язку

з чим у педагогічній практиці з'явилася необхідність у так званих «вчителів-інструкторах». Саме за цих умов визначилася посада методиста, обов'язками якого було надання відповідної допомоги вчителям, і перш за все – молодим фахівцям.

Але в роки Першої світової війни, коли багато молодих учителів було мобілізовано в діючу армію, число педагогів низької кваліфікації значно зросло. Подальша робота з підвищення фахового рівня вчителів здійснювалася вже за інших суспільно-політичних умов, за іншого ставлення держави до народної освіти, що дало можливість підняти рівень підготовки майбутніх учителів на новий щабель.

Великі зміни в науково-педагогічній та науково-методичній діяльності освітян відбулися у 1917 році. Так, у червні 1917 р. Універсал Центральної Ради проголосив автономію України і створив перший структурний підрозділ для управління системою освіти – Генеральний Секретаріат Освіти. У цей період Центральна Рада розробила структуру управління освітою, відновила діяльність Всеукраїнської вчительської спілки. У сфері підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів була здійснена організація короткотермінових курсів. Слід зазначити, що вищі педагогічні курси в м. Києві також займалися додатковою освітою для вчителів (у 1917 р. вони були перетворені в Українську педагогічну академію). У науково-педагогічній сфері відбувалась розробка та видання науково-педагогічної та методичної літератури для вчителів.

Ідея безперервності освіти отримала нові інтерпретації в країні після 1917 р., що сприяло формуванню нової системи освіти. Але для успішного реформування школи Україні не вистачало вчителів, а у багатьох регіонах їх не було зовсім. Для вирішення цього питання ще навесні 1917 р. у губернських і повітових центрах, інших містах України почали відкриватися спеціальні курси. Пізніше до цієї справи були залучені українські гімназії, кафедри педагогічних інститутів і університетів, новостворена Педагогічна академія, товариство «Просвіта» тощо. [69, с. 45–48].

Під час Першого всеукраїнського професійного учительського з'їзду (13–15 серпня 1917 р.) прийнято низку постанов, де, зокрема, у розділі «Освіта вчителя» зазначалося, що для поширення освіти сучасного вчительства необхідно:

1. У найбільшому числі відкрити учительські семінарії та інститути, поволі скасовуючи всякі іспити на звання учителя й усякі курси і класи для підготовки

учительства, бо вони не осягають свого завдання. 2. Започаткувати відрядження молодосвідчених у педагогічній справі учителів у школи з доброю постановкою справи. 3. Улаштувати курси за загальноосвітніми та педагогічними предметами. 4. Створити пересувні виставки навчального знаряддя та літератури, заснувати педагогічні музеї та бібліотеки, а також улаштувати науково-педагогічні екскурсії [69, с. 45–48].

Ураховуючи той факт, що в 1920-ті роки у зв'язку з ліквідацією неписьменності в школи прийшло багато неспеціалістів, колективи вчителів склалися здебільшого стихійно, випадково, із тих людей, які пропонують свої послуги, методична робота знову набула особливої актуальності, нею стали керувати «методичні бюро», пізніше перетворені в педагогічні або методичні кабінети, а деякі в інститути удосконалення вчителів.

Уважаючи методичну взаємодію важливим аспектом удосконалення професійної компетентності вчителя, С. Шацький розвивав ідею про створення такого центру, в якому буде надаватися допомога вчителям різного професійного рівня, як досвідченим, так і молодим, щоб вони мали можливість систематично працювати над своєю освітою, спільно працювати над вирішенням педагогічних проблем. Такі центри на початку ХХ століття стали передумовою мережевої організації методичної роботи, яка розвивається, важливим напрямом в їх роботі була саме практична частина. Центри, виконуючи свого часу роль пропагандистів передового досвіду, експериментальної перевірки нових методів навчання, стали прообразом сучасного методичного центру (кабінету) [657, с. 292, 314].

Отже, значна роль у роботі з методичної підготовки вчителів належала дослідно-показовим школам і станціям, де відбувалися конференції, семінари, виставки, вивчався передовий педагогічний досвід. Організація дослідної педагогічної роботи допомагала вирішувати питання підготовки фахівців, а молодий учитель у такий спосіб ставав не тільки слухачем, а й співучасником загальної справи [658].

Вагомий внесок у розвиток народної школи в Україні та професійної підготовки вчителя народної школи зробив народний учитель, випускник Новобузької учительської семінарії Г. Шерстюк. Він працював народним учителем

не тривалий час, але як журналіст, організатор педагогічного видавництва «Український учитель» залучав до своєї роботи найкращих тогочасних освітян і літераторів. Аналізуючи його погляди щодо сутності професійної підготовки вчителя, можна зазначити такі чинники: доцільність і системність методичної підготовки вчителя народної школи, вимога постійної самоосвіти вчителів народних шкіл, прагнення педагогів-науковців визначити основні вимоги до особистості та професійної кваліфікації [546].

Важливість методичної підготовки вчителя підкреслювалась одним із засновників теорії педагогічної освіти П. Блонським. У статті «Нова народна школа: завдання і методи» аналізуються помилки сучасної на той період школи, для якої були притаманні формалізм, авторитарність і ідеологічна зашореність. Автор зазначає, що нова школа потребує нового вчителя. На думку науковця, «...справжній учитель – не енциклопедичний словник, але Сократ» [56], він уподібнював «ідеального» вчителя Сократу, який був супротивником учительських монологів, тому своїх учнів підводив до істинного судження через діалог, критичне мислення, завдяки чому вони самостійно могли дійти до закономірних логічних висновків. На його думку, метод Сократа, як метод самопізнання, приносить користь як учню, так і вчителю. П. Блонський також уважав головною рисою справжнього вчителя його прагнення «пізнати непізнане і побачити небачене», величезного значення надавав самовихованню та самоосвіті в підвищенні кваліфікації та розумового кругозору вчителя [56, с. 30–32]. На його думку, учитель, якщо не вчиться, не вчитель. Без самоосвіти, без творчого зростання неможливо викладати. [285, с. 185].

Історико-педагогічне дослідження свідчить про те, що велику допомогу в комплектуванні шкіл вчительськими кадрами в 30-ті роки ХХ ст. надавали комсомольські організації, які не тільки проводили мобілізацію молоді на навчання в педагогічні навчальні заклади, але й організовували курси для них, оскільки діючі навчальні педагогічні заклади не могли упоратися з цим завданням, однак підготовка, яку вони надавали майбутнім педагогам, не відповідала новим вимогам. Утім, кількісне зростання вчительських кадрів не вирішило проблеми якості, оскільки до роботи залучалися спеціалісти, які не мали відповідної педагогічної підготовки.

Отже, одночасно з розробкою єдиної системи педагогічної освіти здійснювалися заходи щодо запровадження початкового всеобучу. Тимчасовою, проте як на той час, досить ефективною формою підготовки вчительських кадрів були короткотермінові педагогічні курси (4 або 6 місяців), інститути практикантів.

Так, за ініціативою Харківського відділу народної освіти при кращих семирічних школах створювали дворічні інститути практикантів, які готували вчителів для молодшого концентра сільської школи. Як правило, до них зараховували колгоспників від 18 до 25 років, із семирічною освітою й досвідом педагогічної роботи з дітьми. На першому році навчання відбувалося підвищення загальноосвітнього рівня та пасивне спостереження за роботою школи й учителів. Після двох років ті, хто навчався на таких курсах, складали екзамен при ВНЗ на звання вчителя. Після цього кожен із них повинен був попрацювати рік стажистом, вчителем молодших класів. Якщо колектив школи давав позитивну оцінку, практикант набував права працювати вчителем молодших класів [238].

У серпні 1932 р. Наркомпрос, ЦК ВЛКСМ і ЦК профспілки працівників освіти звернулися із закликом до всіх органів народної освіти, комсомольських і профспілкових організацій систематично проводити роботу з молодими вчителями, допомагати їм швидше опанувати педагогічну професію і закріпитися на роботі у школі. Проте можливості творчого розвитку талановитих учителів були обмежені наявністю «зашнурованої» методики, яка передбачала можливість тільки п'ятиелементного уроку. Звичайно, деякою мірою п'ятиелементна форма уроку була зумовлена й тим, що більшість вчителів не мала вищої освіти, відповідних знань з теоретичної та методичної підготовки.

Єдина система вищої педагогічної освіти склалася в нашій країні до 1932 р. і в ній загальнопедагогічна підготовка набула статусу самостійного компонента системи професійної підготовки вчителя в педагогічному інституті [1, с. 2–11].

У навчальних планах виділяються самостійні курси педагогіки, історії педагогіки, в структурі підготовки вчителя передбачалося поєднання теоретичного навчання й педагогічної практики в школі, яка включала: екскурсійно-дослідну практику у зв'язку з вивченням курсу педагогіки (на II курсі); методичну практику

у зв'язку з вивченням приватних методик (на III курсі); стажорську практику (на IV курсі) [384].

Створення такої системи було безсумнівним кроком вперед, бо вивчення теорії педагогіки передувало або проходило одночасно з організацією практичної роботи в школі. Однак ця система піддавалася серйозній критиці, бо, по-перше, вона не охоплювала першокурсників, по-друге, перший етап практики носив лише пасивно-споглядальний характер і, по-третє, практика була відірвана від вимог психологічної науки [2].

Підсумовуючи викладене, зазначимо, що в другій половині XIX – третині XX ст. у педагогічній теорії та практиці виник особливий інтерес до особистості вчителя, було сформульовано вимоги до його професійної підготовки.

Досліджуючи проблему підготовки вчителя в педагогічних навчальних закладах України 1920 – 1933 рр., Н. Дем'яненко наголошує, що зміст загальнопедагогічного навчання становили теорія та історія педагогіки, педологія, методика, основи педагогічної майстерності в єдності з усіма різновидами неперервної виробничо-педагогічної практики: власне педагогічної, зокрема громадсько-педагогічної, політехнічної, суспільно-політичної і методичної. Науковець виокремлює й обґрунтовує три етапи щодо змісту загальнопедагогічної підготовки та її організаційних форм і методів у педагогічному ВНЗ [114] :

1920–1933 рр. – початок будівництва радянської вищої педагогічної школи України та активний пошук змісту й організації загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя;

1924–1929 рр. – створення й удосконалення педагогічними закладами навчальних планів і програм із предметів педагогічного циклу, що характеризуються різноманітністю змісту і підходів до організації та проведення загальнопедагогічної підготовки вчителя;

1929–1933 рр. – розробка єдиних навчальних планів і програм з метою уніфікації змісту загальнопедагогічної підготовки та досягнення єдності педагогічної теорії і практики.

Незважаючи на розбудову педагогічних закладів, удосконалення системи фахової підготовки в них, активні пошуки змісту й організації загальнопедагогічної

підготовки майбутнього вчителя, проблеми методичної роботи освітян поставали гостро, про що свідчить опублікована напередодні Великої Вітчизняної війни збірка статей «Методична робота школи» (1941 р., автори заступники директорів шкіл), у якій зазначено про наявні проблеми методичної роботи в закладах освіти, а саме : методична робота у середній школі (Ф. Налівкін), робота педагогічної ради в школі (Г. Манучар'ян), робота шкільного педагогічного кабінету (Є. Радченко), робота предметних комісій (М. Муханов, Є. Колесніков), відвідування та аналіз уроку (Н. Полонська), відкриті уроки у школі (Т. Бондаревська) тощо [337].

Таким чином, у період 1917–1941 рр. розробляються і впроваджуються шляхи, форми і напрями формування особистості радянського вчителя, що в значній мірі вплинуло й на методичну складову загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів у педагогічному закладі освіти.

На жаль, наступний період діяльності радянських учителів відбувався в умовах, коли в країні йшла Велика Вітчизняна війна. У зв'язку з цим відбулися зміни в складі педагогічних кадрів, понад 180 тисяч вчителів пішли на фронт, частина залишилася на захопленій території, частина працівників освіти воювала в партизанських загонах, тому професійна підготовка радянського вчителя у воєнні роки на певний термін була призупинена. Велика кількість викладачів і студентів педагогічних закладів освіти писали заяви про відправку їх на фронт.

На окупованих землях діяльність педвузів припинялася, а весь викладацький персонал звільнявся, проводилася їх евакуація, приміщення закладів використовувалися під госпіталі. Проте, незважаючи на війну, колективи евакуйованих педвузів продовжували готувати фахівців [70, с. 21–30]. У міру звільнення окупованих територій і відновлення роботи шкіл ще гострішою стає потреба в учителях. У роки війни, особливо в 1943–1945 рр., широке поширення одержали підготовка й перепідготовка педагогічних кадрів [191; 482, с. 235]. У період війни навчальні плани були за скороченими термінами навчання (3 роки), проте навчання за скороченою програмою мало тимчасовий характер, оскільки це негативно позначалося на якості підготовки вчителів.

У перші повоєнні роки в народній освіті було дуже скрутне становище з викладацькими кадрами, тому керівництво країни величезну увагу стало приділяти

підготовці та перепідготовці вчительських кадрів, було вжито низку надзвичайних заходів, спрямованих на комплектування шкіл кваліфікованими кадрами.

Для поліпшення ситуації із забезпеченням шкіл педагогічними кадрами було здійснено низку заходів, зокрема прийнято спеціальне рішення про розвиток системи заочної педагогічної освіти, створювались короткотермінові курси підготовки й перепідготовки вчителів. У цей період велика увага приділяється також методичній роботі на різних рівнях. Так, у 1947 році розробляються й затверджуються положення про педагогічну раду, методичну роботу в школі, у якому визначені такі розділи: завдання методичної роботи в школі, форми організації методичної роботи, організація і зміст, керівництво; упроваджується така форма, як кущові методичні об'єднання, діяльність яких також здійснюється за положенням, у якому виокремлювались вищезазначені розділи. Робота педагогічного кабінету районного (міського) відділу народної освіти також спирається на положення про їх діяльність [327, 387].

Кардинальні зміни в середній та у вищій педагогічній освіті почалися наприкінці 1950-х років. Зокрема, 24 грудня 1958 р. Верховна Рада СРСР прийняла Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям та про дальший розвиток системи освіти в СРСР», а 17 квітня 1959 р. Верховна Рада УРСР його продублювала [677].

Відповідно до цих законодавчих актів було встановлено нову систему не тільки шкільної, але й вищої педагогічної освіти. Так, у постанові Ради Міністрів УРСР від 25 квітня 1959 р. «Про стан підготовки вчительських кадрів у педагогічних інститутах і педагогічних училищах МО УРСР» зазначалося, що випускники педінститутів не мають належної професійної підготовки, зокрема, вказувалось і на те, що переважна більшість викладачів не має досвіду практичної роботи в загальноосвітніх школах [604, 609]. У зв'язку з цим, варто згадати педагогічну діяльність Н. Грановської, яка протягом багатьох років працювала в школі вчителькою і була старшим викладачем Харківського державного університету імені О. Горького (понад 10 років). Протягом 1920-х – 1950-х років вона охоче ділилася своїм багаторічним досвідом зі студентами, молодими вчителями, дала сотні відкритих уроків, систематично виступала з доповідями про удосконалення викладання на районних, міських, обласних і республіканських

нарадах і конференціях учителів, керувала семінаром викладачів мови і літератури при Харківському міському інституті удосконалення вчителів, а також методичними об'єднаннями учителів середніх шкіл № 1, 21, 105 м. Харкова [410, с. 64].

Яскравим прикладом цілеспрямованого самовиховання і самоосвіти є педагогічна спадщина і діяльність В. Сухомлинського, який у своїй шкільній установі створив середовище для сталого розвитку та професійного становлення фахівця. Він уважав, що вчитель мусить постійно працювати над собою, і спинятися на досягнутому він не має права. На думку педагога, чим більше вчитель вивчає й спостерігає досвід своїх старших колег, тим необхідніші йому самоспостереження, самоаналіз, самовдосконалення, самовиховання, а на основі самоспостереження, самоаналізу будуть народжуватися власні педагогічні ідеї. У педагогічній спадщині В. Сухомлинського знаходять актуальне відображення найрізноманітніші аспекти психолого-педагогічної, фахової і практичної підготовки вчителя, особливості педагогічної праці, творчості шкільного вчителя [547, 548, 549, 550].

Вивчення історико-педагогічної літератури та архівних документів свідчить, що у 1950-ті роки організацією методичної роботи з молодими вчителями опікувалися, передусім, на держаному рівні, керівництво КП СРСР, комсомольські організації, керівники відділів освіти різних рівнів, керівники методичних об'єднань та адміністрація школи, які повинні були спільно продумувати методи роботи з молодими вчителями. Щоб застосувати найбільш доцільні з них, до цієї роботи залучалися наукові кафедри педагогічних інститутів, училищ, про що свідчать статті «Учительської газети» [354, с. 1].

У листопаді 1961 р. ЦК КПРС і Рада Міністрів СРСР прийняли спеціальну постанову «Про заходи з забезпечення загальноосвітніх шкіл учительськими кадрами», в якій зазначалося, що підготовка великої кількості висококваліфікованих учителів є запорукою успішного розвитку народної освіти, тому планувалося збільшити, відповідно до потреб народного господарства, набір у педагогічні навчальні заклади, зміцнити їх матеріальну базу, створити необхідні умови для підвищення теоретичної і методичної кваліфікації майбутніх учителів [364, с. 227].

Отже, зміни, які відбувалися у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи, зумовили підвищення вимог до рівня науково-теоретичної та практичної підготовки вчительських кадрів [677].

Так, у 1964 р. було прийнято спеціальну постанову «Про подальший розвиток науково-дослідної роботи у вищих навчальних закладах». І хоча, як зазначає В. Майборода, урядові постанови часто не виконувалися, а окремі пункти перекочовували з постанови в постанову, все ж вони відіграли певну роль у розвитку науково-дослідної роботи педвузів країни: були створені науково-дослідні сектори і проблемні лабораторії, збільшився обсяг наукових досліджень, зміцнювались зв'язки теоретичної роботи зі школою [303].

У ході наукового пошуку з'ясовано, що до 1960-х років практично склалися основні форми методичної роботи, які в подальшому стали традиційними: педагогічна рада, методичне об'єднання, наставництво, взаємовідвідування та аналіз уроків, самоосвіта.

Із метою підвищення якості підготовки спеціалістів середньої освіти в 1970-ті роки педагогами різних освітніх закладів розроблялися рекомендації з досвіду роботи щодо методики підготовки й проведення відкритих уроків. Відкритий урок у школі розглядався як загальноприйнятий методичний захід, на якому відбувається показ кращого досвіду, пропаганда нових педагогічних надбань і актуальних питань методики. Така методична форма дозволяла досвідченим педагогам показувати майбутнім і молодим учителям, як встановити робочий контакт з аудиторією, як прищепити любов до предмету, демонструвати різні методи проведення лекції, вчити працювати з конспектом, вести запис тощо. Педагог, який проводив відкритий урок, зазначав методичне завдання – показати форми та методи роботи, поділитися досвідом, навчити молодих учителів керувати навчальним процесом у різних педагогічних умовах [386].

Керівництво країни в радянський період дбало про вдосконалення навчально-виховного процесу в школах, тому формування в молодих учителів методичних знань, навичок, умінь було запорукою якості освіти та життя країни, бо справа вдосконалення народної освіти залежала насамперед від учителя, його наукової і методичної кваліфікації, ідейно-політичного і культурного кругозору.

Слід зазначити той факт, що молодь 1960–1970-х років мала можливість працювати в школах і без належної педагогічної освіти. Наприклад, на посаді старшого піонерського вожатого, але з часом багато хто з них вступав до педагогічних закладів (інститутів, педагогічних училищ) за денною або, найчастіше, заочною формою навчання. Дослідники зазначають, що ті вчителі, які до навчання в педагогічному закладі мали стаж педагогічної роботи, у своїй методичній діяльності досягали кращих результатів, ніж ті вчителі, які після закінчення школи вступали до педагогічного закладу освіти і, на превеликий жаль, не завжди за покликанням.

На думку М. Педаяс, «стаж педагогічної роботи, який передує навчання у ВНЗ, формує реальні професійні очікування і сприяє становленню потенціалу задоволеності у ситуаціях реальної роботи» [421, с. 36–42]. Науковець зазначає, що група молодих учителів, які мали стаж педагогічної роботи, після закінчення навчання або під час навчання на заочній формі (їм надавалась можливість працювати вже після третього курсу) виявляла професійну зрілість, знання педагогіко-методичних проблем, характеризувалася вмінням швидко вирішувати їх, а на думку директорів та інспекторів, вони краще вирішували методичні завдання.

Під час дослідження було встановлено, що з метою надання фахової допомоги випускників вищих навчальних закладів у 1972 році Міністерством освіти СРСР було впроваджено стажування, про що зазначено в Постанові «Про заходи з подальшого вдосконалення вищої освіти в країні», згідно з яким випускник педагогічного навчального закладу залучався до професійної діяльності, стикався із необхідністю виконання різноманітних взаємопов'язаних видів педагогічної діяльності, які були спрямовані на досягнення головної мети навчання і виховання, що значно посилило їх методичну підтримку [385]. У зв'язку з цим було розроблено «Положення про стажування молодих спеціалістів, що закінчили вищі навчальні заклади», затвердженого наказом Міністерства вищої та середньої спеціальної освіти Союзу Радянських Соціалістичних Республік від 25.06.1973 № 555 [437]. Положення визначало права й обов'язки молодого фахівця у період стажування щодо посади вчителя, що підкріплювалося відповідними інструкціями і положеннями з урахуванням затвердженого індивідуального плану. Після

закінчення терміну стажування подавався звіт, у якому повинно було відобразити виконання індивідуального плану, участь у науково-дослідницькій і раціоналізаторській роботі, суспільно-політичному житті колективу.

Згідно з вищезазначеним положенням, зміст стажування молодого вчителя визначався типовими програмами, розробленими на основі типової програми щодо конкретних умов роботи молодого фахівця, індивідуальних планів стажування. Завдання стажування визначалися в спеціально розробленій програмі. У програмах стажування випускників вищих педагогічних навчальних закладів було виокремлено такі розділи, як: «Навчальна робота», «Методична робота», «Робота класного керівника», визначено заходи, спрямовані на адаптацію молодого спеціаліста до умов діяльності у навчальному закладі (робота з класним журналом, підготовка календарного та поурочного планів, співбесіди та відвідування уроків вчителя-наставника, заступника директора та директора тощо).

Розділі «Методична робота» передбачав: участь у заняттях районного, міжшкільного або шкільного методичного об'єднання; самостійне вивчення окремої актуальної проблеми педагогіки, підготовки доповідей або написання рефератів з цієї проблеми; роботу над методичною літературою, складання анотацій, тез, конспектів з прочитаного; вивчення навчального обладнання і технічних засобів, що є в розпорядженні школи і райметодкабінету; відвідування уроків досвідчених учителів, керівників шкіл, проведення відкритих уроків (для вузького кола педагогів) тощо.

У період стажування випускники повинні були придбати практичні навички, необхідні для методичної роботи, вміння застосовувати теоретичні знання в конкретній практичній діяльності, вдосконалювати наявні педагогічні навички та вміння, вивчати передовий педагогічний досвід і опановувати сучасними методами й засобами навчання, виховання і розвитку школярів. Серед заходів стажування слід зазначити визначення та опрацювання молодими фахівцями методичної теми, залучення їх протягом року до роботи в методичних об'єднаннях, до участі у семінарах-практикумах тощо.

Стажування повинно було здійснюватися за такими напрямками: робота з випускниками в період їх навчання у вищому навчальному закладі; керівництво

стажуванням за місцем розподілу; аналіз результатів стажування. Відповідно до типового положення був розроблений інструктивний лист, але у ньому не йшлося про зміст і форми роботи за цими напрямками, не зазначалось про те, як повинна здійснюватися підготовка випускників до стажування [176]. Подібні невизначеності призводили до того, що вищі навчальні заклади й школи по-різному трактували вище зазначені документи, тому мало місце дублювання й формалізму в роботі з молодими фахівцями.

За час проходження стажування молодий фахівець повинен був виконати свою індивідуальну програму і подати звіт за місцем роботи. Захист результатів стажування здійснювався на засіданні методичного об'єднання, предметної кафедри (методичної комісії) навчального закладу. Оскільки кожен молодий педагог проходив стажування за індивідуальним планом, то його підсумки підбивала спеціальна комісія, яка формувалася міським чи районним відділом народної освіти спільно з освітянами педагогічного навчального закладу, в якому навчався випускник.

На сьогодні стажування є важливим етапом методичного становлення випускника педагогічного навчального закладу, що відбувається на базі загальноосвітніх закладів і контролюється Методичними центрами (методкабінетами) районних управлінь освіти згідно з «Положенням про стажування молодих спеціалістів, які закінчили вищі навчальні заклади» (лист Міністерства освіти №31–М від 27.03.1974, нині чинний) та наказом директора загальноосвітнього навчального закладу. Керівник навчального закладу призначає для молодого вчителя наставника з кращих учителів відповідного фаху. Наставник допомагає особі, що проходить стажування, планувати навчально-виховну роботу, розробляти поурочні планів тощо. Результати стажування розглядає наприкінці навчального року адміністрація школи, їхні зміст і терміни визначаються індивідуальним планом стажиста.

Незважаючи на те, що в положенні було зазначено про керівництво процесом стажування випускників, яке здійснювалося згідно з положенням, типовою програмою, індивідуальним планом стажування і в тісному контакті з радами

молодих спеціалістів, проблема керівництва цим процесом довгі роки залишалась актуальною [569, 570, 581, 586, 588, 598, 605].

Аналіз періодичних видань свідчить, що завдання щодо питань організації та керівництва стажуванням вирішували також профспілкові й комсомольські організації. Допомогати вчителям-початківцям зобов'язані були не тільки ті, хто прийняв до школи нове поповнення педагогів, а й ті, хто підготував їх. Після вручення дипломів не переривався зв'язок педагогічного навчального закладу зі своїми випускниками. У багатьох школах широко й небезуспішно практикувалося прикріплення до молодих учителів викладачів педагогічного навчального закладу, який готував майбутнього вчителя. Науковці педагогічного інституту виїжджали на місця, вивчали досвід роботи колишніх студентів. Директори шкіл інформували інститут про роботу молодих вчителів. Учителі зверталися до науковців зі своїми питаннями та пропозиціями. При наукових кафедрах педагогічних закладів організовувалися усні та письмові консультації за спеціальними, методологічними і методичними питаннями. Велику допомогу молодим учителям надавали конференції, які проводилися для молодих вчителів, в яких брали участь також керівники шкіл та науковці та педагоги інституту.

Педагогічний досвід свідчить, що проблема стажування в закладах освіти ефективно вирішувалась за умов організації наставництва.

Слід зазначити, що головною умовою здійснення наставництва завжди була готовність наставника до передачі досвіду молодому фахівцю професійних знань, умінь і навичок. У процесі спілкування з досвідченим колегою учитель-початківець не тільки переймав його досвід, зразки, прийоми праці, а й формував власний стиль професійної діяльності.

Шкільний досвід свідчить про те, що досвідчені педагоги, заслужені майстри навчання та виховання дітей, залюбки погоджувалися допомагати своїм молодим колегам, запрошували їх до себе на уроки, вказували на позитивні сторони, допомагали розібратися в помилках і недоліках, консультували з методичних питань. У деяких школах кращі вчителі читали для молоді лекції, в яких розкривали «секрети» своєї майстерності, молодим учителям доручалася робота над рефератами на певну тему, з якими вони повинні були виступити на засіданні педагогічної ради.

Аналіз змісту і форм роботи наставника з молодим учителем дозволяє зробити узагальнення щодо їхньої спільної діяльності з метою прискореного професійного становлення педагогів-початківців: складання індивідуального плану роботи молодого вчителя з урахуванням його потреб і можливостей; взаємовідвідування уроків і позакласних заходів з їх подальшим обговоренням; спільні відвідування уроків досвідчених колег і ретельний їх аналіз; спільне складання календарно-тематичних планів, конспектів уроків; допомога молодому вчителю у розробці уроків, позакласних заходів; надання рекомендацій щодо самоосвіти; ознайомлення з науково-популярною літературою; обговорення новинок педагогічної літератури, творчих здобутків інших вчителів; допомога в роботі з дітьми та їх сім'ями; залучення молодих вчителів до методичної роботи.

Таким чином, педагогічне шефство (наставництво) давало можливість управляти процесом професійного становлення молодого педагога, розвивати їхні професійні здібності, набувати педагогічної майстерності, що неможливо без педагога-майстра, шкільного наставництва, як головної умови професійного становлення молодого учителя.

Педагог-наставник повинен був усіляко сприяти, зокрема і особистим прикладом, розкриттю професійного потенціалу молодого спеціаліста, залучати його до участі в громадському житті колективу, формувати у нього суспільно значущі інтереси, сприяти розвитку професійних складових, його творчих здібностей, професійної майстерності, виховувати в ньому потребу в самоосвіті й підвищенні кваліфікації, прагнення до оволодіння інноваційними технологіями навчання та виховання [188].

Виходячи з того, що під час педагогічної діяльності практично кожен учитель постійно перебуває в ролі консультуючої особи або у ролі того, кому необхідна консультація, то варто наголосити на тому, що серед індивідуальних форм роботи важливості набували не тільки наставництво, але й індивідуальні консультації. Цілком зрозуміло, що консультантами виступали не тільки працівники методичних служб, але й найдосвідченіші педагоги з високим рівнем фахової кваліфікації та великим практичним досвідом педагогічної діяльності. Як правило, індивідуальні консультації заздалегідь планувалися, складався графік їх проведення, однак досвід

такої роботи свідчить, що найчастіше потреба в консультації у молодого фахівця виникала спонтанно. Найчастіше така спонтанність пояснювалася тим, що в школах відбувалося відвідування й аналіз уроків молодих учителів за участі адміністрації школи, педагогів-наставників, методистів відділів освіти, унаслідок чого виникало багато питань, для вирішення яких молодим фахівцям необхідно було отримати позапланову консультацію [611].

Проаналізовані під час дослідження науково-педагогічна література, архівні джерела свідчать, що на початку 1980-х рр. творчий потенціал сформованої шкільної системи освіти був в основному вичерпано, тому виникла необхідність вносити зміни в систему методичної роботи вчителів, яка була поставлена на наукову і систематичну основу, підвищення кваліфікації стало обов'язковим для всіх учителів [388, с. 58, 99].

Упровадження реформи середньої загальноосвітньої школи (1984) сприяло оновленню змісту вищої (та середньої – педагогічні училища) педагогічної освіти, що виявлялося в опануванні методики розвивального навчання, упровадженням інновацій педагогів-новаторів. Саме в цей період виникає новаторська педагогіка, яка була орієнтиром для методичної підготовки майбутніх учителів у педагогічних ВНЗ та методичної діяльності молодих учителів. Цю думку можна проілюструвати методичними ідеями педагогів-новаторів: Ш. Амонашвілі (концепція гуманної педагогіки), І. Волкова (колективна співтворчість учителя й учнів як умова успішного навчання дитини та засіб її творчого розвитку; розвиток індивідуальних здібностей лежить через самостійну діяльність учнів під керівництвом учителя), Є. Ільїна (педагогіка співробітництва, викладання на основі педагогічного спілкування), М. Гузика, С. Лисенкової (формування творчого мислення дитини; методика перспективного навчання учнів початкових класів з використанням опорних схем при коментованому управлінні навчальним процесом, система управління випереджувальним навчанням молодших школярів; виховання успіхом; для успішного навчання дитини обов'язковим є постійний контроль з боку батьків за організацією навчальної роботи вдома), С. Логачевської (диференційоване навчання, розвитку та виховання), В. Шаталова (блочна подача нового матеріалу; методика роботи з опорними конспектами, принцип відкритих перспектив,

орієнтований на розвиток творчого мислення школярів, система індивідуального самоаналізу), І. Іванова, М. Щетиніна (колективного творчого виховання, метод «занурень»).

У цей період опрацьовано десятки нових підходів як до методичної роботи освітян, так і до методичної підготовки майбутніх учителів у педагогічних ВНЗ. Із 1985/86 навчального року введено нові навчальні плани педагогічних інститутів, які передбачали 5-річний термін навчання, неперервну педагогічну практику студентів із I по V курс; збільшення годин на різні види навчальних педагогічних практик, упровадження літньої педагогічної практики (8 тижнів); курсу «Вступ до спеціальності», «Методика виховної роботи» тощо [1, 2].

Отже, упровадження реформи середньої загальноосвітньої школи (1984) було взаємопов'язано з підготовкою майбутніх учителів у педагогічних закладах освіти й здійснювалося за таких умов: посилення методичної підготовки вчителя; приведення змісту методичної підготовки у відповідність з її формами та методами; обліку і вивчення сформованості професійних потреб і запитів педагогів; підвищенні рівня професійного розвитку творчого потенціалу особистості; інтенсифікації методичної підготовки вчителя з позицій оптимізації; посилення проблемного навчання майбутніх педагогів.

Історико-теоретичний аналіз діяльності педагогічних ВНЗ із методичної підготовки майбутніх учителів засвідчив, що за радянських часів ця система мала тенденції до вдосконалення змісту, методів і форм, відбувалася їх активна взаємодія з методичними установами, органами народної освіти та шкільними закладами. На жаль, у 1985–1988 рр. система освіти зазнала критики, об'єктами якої до кінця 80-х років стали: бюрократизм, надцентралізація, процентоманія, низький професійний рівень вчителів, управлінців і багато іншого.

Спираючись на проведені дослідження можна стверджувати, що чинна у вісімдесяті роки ХХ ст. система підготовки майбутніх учителів була не в змозі забезпечити високий рівень їх професійного становлення та розвиток педагогічної майстерності, тому основні зміни на етапі оновлення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в Україні з 1984–1996 рр. пов'язані як з процесами модернізації шкільної практики, так і з новою державною політикою

в галузі вищої освіти, яка відкривала шлях до більшої самостійності ВНЗ різних форм власності. Все активніше поширювалася орієнтація на творчу навчальну діяльність студентів, диференційований підхід і педагогіку співробітництва, однак відсутність стандартизованих вимог до навчально-методичного забезпечення і неспроможність викладачів до інноваційних змін гальмували цей процес [130, 208].

У цей період В. Прокопчук досліджує проблему методичної освіти студентів педагогічних інститутів України у 1945–1991 роках, А. Линенко – формування готовності студентів педагогічних ВНЗ до професійної діяльності, В. Луговий аналізує та узагальнює тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні [282, 296, 458, 459].

Упродовж 90-х років ХХ ст. професія вчителя в країні втрачає престиж, тому проблема підвищення рівня освіти була тісно пов'язана з її ключовою фігурою – учителем [272, с. 373], його професійною компетентністю, яка, перш за все, спиралась на його методичну підготовку як у педагогічному закладі освіти, так і в післядипломний період.

Розв'язати тугий вузол проблем, що виникли в системі народної освіти, спробувало керівництво країни в роки перебудови. Перебудова освіти на всіх рівнях передбачала, по-перше, радикальну реформу на основі нової філософії освіти; по-друге, підтримку та матеріальне стимулювання педагогічного новаторства; по-третє, інтеграцію освіти, науки і виробництва. Реалізація перебудови народної освіти в Україні відбувалась у межах державної національної програми «Освіта» [483, с. 309–327].

У цей період складається унікальна система методичної роботи з педагогічними кадрами, що будувалася на демократичних засадах і була спрямована на інноваційну діяльність освітян. На етапі перебудови оновлюється зміст методичної роботи, він охоплює напрями, поєднані в цілісну систему: нормативний, психолого-педагогічний, інформаційний, інноваційний, технологічний, дослідницький, управлінський.

Основні зміни на етапі оновлення професійної підготовки майбутніх учителів в Україні зумовлені як процесами модернізації шкільної практики, так і новою

державною політикою в галузі вищої освіти, яка відкривала шлях до більшої самостійності ВНЗ.

Наприкінці 90-х років ХХ ст., на жаль, очевидною стала реальність докорінної перебудови системи науково-методичної роботи освітян, яка все більше не відповідала потребам сьогодення, засвідчувала свою нежиттєздатність.

Зазначене вище свідчить, що методична допомога молодому вчителю на етапі перебудови 1990–1999 рр. здійснювалася у складних умовах як оновлення суспільства, так і науково-методичної роботи в цілому, а проблема формування вчителя нової генерації не залишалась поза увагою науковців.

На думку О. Сидоренка, криза цієї системи виявлялась передусім у тому, що прогресувала тенденція віддалення системи освіти від реального життя, наявним також було відставання змісту і форм науково-методичної роботи від потреб педагогів, педагогічних колективів, запитів суспільства [396].

Без сумніву, проблема професійного зростання молодого вчителя завжди непокоїла педагогічну громадськість. Поповнення загальноосвітніх навчальних закладів молодими фахівцями, випускниками педагогічних навчальних закладів, які переважно характеризувалися достатнім рівнем професійно-педагогічної підготовки, освіченості, але не достатнім рівнем методичної підготовки.

Аналіз архівних джерел, педагогічної літератури, нормативних і директивних документів, періодичних видань, дисертацій, монографій дозволяє стверджувати, що методична робота з молодими вчителями та методична підготовка майбутніх учителів за своїм змістом, формами і методами здійснення видозмінювалася залежно від змін політичних, економічних і соціальних умов розвитку суспільства країни, освітньої парадигми та вимог до фахового рівня учителів.

Звідси і випливає необхідність аналізу рівня теоретичної та практичної підготовки студентів як майбутніх педагогів, а також виявлення причини відставання підготовки фахівців у навчальних закладах від тих вимог, які пред'являються до вчителя на сучасному етапі розвитку школи. На жаль, нові програми, дисципліни до певної міри будуть сприяти посиленню педагогічної спрямованості навчально-виховного процесу в ЗВО, оскільки вони не можуть

передбачити всі проблеми практичної діяльності вчителів закладів загальної середньої освіти.

Отже, вивчення історії зародження, становлення й розвитку процесу методичної роботи з молодими фахівцями та методичної підготовки майбутніх учителів, організаційних форм та основних напрямів змісту методичної діяльності вчителів свідчить про те, що вони є відображенням реальної потреби в удосконаленні методичної підготовки вчителя й становлять великий науковий інтерес, оскільки допомагають використовувати апробовані на практиці принципи, зміст, організаційні форми та методи і на цій основі проектувати не тільки її подальший розвиток, але й систему методичної підготовки майбутніх учителів у педагогічних закладах освіти.

Дослідженням доведено, що вирішення проблеми методичної підготовки майбутніх учителів у сучасному педагогічному ЗВО буде ефективним за умов звернення до ретроспективу проблематики становлення та розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи в зарубіжній і вітчизняній науковій думці.

Сучасним ученим Н. Дем'яненко досліджено проблему загальнопедагогічної підготовки вчителя в педагогічних закладах освіти України XIX – першої чверті XX ст. Автором теоретично обгрунтовано поняття, сутність, зміст, структуру, цілісний процес становлення й розвитку загальнопедагогічної підготовки та визначено основні її етапи :

1800–1859 рр. – становлення основ загальнопедагогічної підготовки вчителя в діяльності російських імператорських університетів та університетських педагогічних інститутів; 1860–1869 рр. – розвиток змісту загальнопедагогічної підготовки в системі педагогічних курсів при імператорських університетах і в університетській освіті; 1870–1904 рр. – загальнопедагогічна підготовка в автономно функціонуючих закладах вищої освіти; 1905–1916 рр. – розбудова змісту загальнопедагогічної підготовки в умовах активного формування мережі закладів вищої педагогічної освіти України в складі Російської імперії; 1917–1919 рр. – розвиток загальнопедагогічної підготовки у вищих навчальних закладах періоду національно-визвольних змагань українського народу; 1920–1924 рр. –

загальнопедагогічна підготовка соціального вихователя в інститутах народної освіти (ІНО) та на вищих трирічних педагогічних курсах в умовах «нової економічної політики»; 1924–1928 рр. – розвиток педагогіки колективу в загальнопедагогічній підготовці ІНО та педагогічних технікумів періоду «соціалістичної індустріалізації» й «курсу на колективізацію сільського господарства» [114, с. 12]. Науковцем доведено, що специфіка кожного з названих етапів визначається: соціально-економічними умовами, рівнем розвитку освіти, формуванням мережі вищих закладів педагогічної освіти, якістю розроблення проблеми загальнопедагогічної підготовки вчителя в теорії і на практиці, суб'єктами реалізації її мети та завдань.

Науковці Н. Глузман, В. Горецький, М. Львов, Л. Никітіна, О. Сосновська, К. Ткаченко та інші виділяють певні етапи розвитку змісту методичної підготовки майбутніх учителів.

Перший етап характеризується вичленовуванням з дидактики приватних методик (до середини ХІХ ст.), оскільки для вирішення питань методичної підготовки вчителя положень загальної дидактики було недостатньо, і наприкінці ХVІІІ ст. з'являються приватні методики.

Для *другого етапу* притаманне оформлення приватних методик навчання окремих навчальних дисциплін (предмета) як наукових дисциплін педагогічної галузі, що являє собою окрему теорію навчання (приватну дидактику), тобто їх предмета (середина ХІХ ст. – початок ХХ ст.). Предметом методики стає вивчення закономірностей і прийомів навчання, розвитку і виховання нових поколінь, збагачення навчального предмета дидактичними засобами. На думку науковців (М. Львов, В. Горецький, О. Сосновська), на цьому етапі визначається і функція методики: підготовка матеріалів для навчання; розробка методів і прийомів роботи вчителя; вивчення діяльності учнів щодо засвоєння навчального матеріалу [301; с. 16–20; 334; 335, с. 3].

Третій етап (30-ті – 50-і рр. ХХ ст.) характеризується диференціацією змісту методик; в ній виділяють загальну і спеціальну (приватну), наукову і практичну.

Загальна методика розглядалась як наукова дисципліна і містила правила та принципи, за якими пропонувалося вести викладання й була призначена «для методистів-науковців, методистів-практиків і для тих учителів, які цікавляться

теоретичним основами своєї спеціальності. Загальна методика мала сприяти правильному розвитку практичної методики і цим впливала на шкільну практику [33, с. 38–40].

Спеціальна методика розглядала застосування правил і принципів при викладанні різних предметів і була приватною (предметною) дидактикою.

Наукова методика була покликана розробити принципи і «науково виправдати методи» навчання (обґрунтувати доцільність їх використання), так, пошуки універсальних методів навчання природознавству було здійснено К. Ягодовським, О. Половинкиним, К. Сонгайло, П. Завітаєвим, М. Скаткіним та інші [29; 200; 365; 508; 509].

Під *практичною методикою* розумілись вказівки про прийоми навчання конкретному предмету, які спрямовувалися на вчителів-початківців.

На думку С. Бархударова, Г. Рожкової, О. Рассудової, Н. Ларіохіної практична методика «потрібна переважно починаючому або малодосвідченому вчителю, який ще не знайомий із загальновідомими прийомами викладання і повинен насамперед засвоїти на практиці методи, які вже виправдали себе» [33, с. 38–40; 336].

Четвертому етапу (кінець 50-х – кінець 70-х рр. ХХ ст.) властиве уточнення предметного змісту методики.

Диференціація методики на наукову та практичну, загальну і спеціальну активізувала на цей період скептичні репліки з приводу методики як науки. У цьому зв'язку поставало питання про те, чи має методика як наука свій зміст? Відповідаючи на це питання, методисти Т. Байбара, К. Гончарова, В. Добромислов, Г. Ковальчук, Ф. Кисельов, В. Маркин, Л. Нарочна, М. Скаткін, О. Текучев та інші підкреслювали таке :

по-перше, методика має свій предмет, відмінний від педагогіки, психології та інших наук, її можна визначити як «теорію виховно-освітньої роботи» з конкретного навчального предмета. М. Скаткін розглядає дидактику і методику як відносно самостійні педагогічні дисципліни, що мають загальний об'єкт – процес навчання, але різні предмети. Предмет методики навчання, на думку автора, більшою мірою зумовлений конкретним змістом навчального предмета [510, с. 124];

по-друге, прикладний характер методики передбачає поєднання теорії та практики, що в підсумку впливає на шкільну практику;

по-третє, методика містить такі змістовні лінії: зміст навчання й особливості засвоєння учнями предмета, методи і прийоми навчання, структуру уроку, методи дослідження [125, с. 19–27; 316, с. 137, 150–152; 509; 556].

П'ятий етап (1980-х рр. ХХ ст.) характеризується конкретизацією методичних умінь в аспекті методичної підготовки майбутніх учителів.

У педагогічних навчальних закладах 1980-х років виокремлювався єдиний комплекс дидактичних умінь (загальних для всіх методичних дисциплін), покликаний, з одного боку, сприяти «вдосконаленню методичної підготовки вчителя в теоретичному плані», формуючи у нього узагальнений підхід до рішенням приватно-методичних питань, з іншого боку, «створювати основу для прояву ним у практичній роботі методичної творчості, яка дозволить подолати формалізм і стереотип в навчанні» [474, с. 4–5]. Цей комплекс дидактичних умінь був зорієнтований на урок, оскільки саме в ньому відображаються всі компоненти навчального процесу: цілі, зміст, методи, засоби та форми навчання.

На думку Т. Рамзаєвої, Н. Істоміної, М. Соловейчик, сформованість умінь проводити логіко-дидактичний аналіз програм, підручників та інших дидактичних матеріалів шкільного курсу, вміння планувати діяльність, реалізовувати намічену програму, здійснювати самоконтроль за результатами її виконання дозволить забезпечити готовність студентів до методичної роботи в школі [474, с. 4–5].

Шостий етап (90-ті рр. ХХ ст. – донині) характеризується розвитком методичного мислення в майбутніх вчителів, їх творчої методичної діяльності.

Реалізація ідей розвивального особистісноорієнтованого навчання в школі, розвиток інноваційного руху, варіативність і відкритість освіти актуалізували увагу до методичної підготовки майбутніх учителів, зокрема до підвищення її теоретичного рівня і засвоєння загальних способів методичної діяльності (Н. Істоміна).

Із метою посилення зв'язків між теоретичною і практичною підготовкою студентів, викладачі читали лекції на курсах підвищення кваліфікації для вчителів початкових класів, рецензували шкільні підручники й навчальні програми,

поширювали зв'язки з органами народної освіти через функціонування базових шкіл, кращих учителів запрошували до викладання у ВНЗ. На факультетах створювалися методичні кабінети, основна діяльність яких передбачала ознайомлення студентів з досвідом роботи вчителів і сучасними науково-педагогічними досягненнями початкової школи, що, у свою чергу, сприяло методичній підготовці майбутніх учителів початкової школи, розвитку в них методичного мислення і творчої методичної діяльності [208].

Історико-педагогічний аналіз щодо теорії початкової освіти (теорія наочності, спостереження, їх узагальнення) засвідчив, що вона була започаткована К. Ушинським.

Підготовку майбутніх учителів початкової школи другої половини ХХ – початку ХХІ ст. було досліджено Л. Коваль. Науковцем встановлено, що у вищій педагогічній школі України вона починається з 1956 р., і має чотири етапи:

- становлення вищої педагогічної освіти (1956–1971);
- удосконалення вищої педагогічної освіти в умовах реформування початкової школи (1972–1984);
- оновлення процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи (1985–1995);
- розвиток професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на сучасному етапі (1996–2008).

Історико-педагогічний аналіз дозволив встановити, що зважаючи на велике розмаїття ідейно-теоретичних педагогічних положень, висунутих педагогами й науковцями в різні історичні періоди, було закладено підвалини для розвитку системи методичної підготовки майбутніх вчителів у педагогічному ВНЗ, оскільки вони були прихильниками змін щодо ефективного навчання і виховання, їх об'єднувала боротьба з педагогічним традиціоналізмом, стереотипністю, вони вважали найголовнішим чинником ефективного педагогічного процесу професійно-методичну підготовку вчителя, яка завжди спрямовувалась на оновлення професійними знаннями, оволодіння новими ідеями, формування методичних умінь і методичного мислення, розвиток потреби в постійному вдосконаленні фахової

майстерності; подолання стереотипів практичної діяльності; творче зростання та самореалізацію фахівця, від якої залежить якість освіти.

На жаль, науково-педагогічний досвід минулого щодо професійної підготовки майбутніх учителів свідчить про не досконалу систему методичної підготовки майбутніх педагогів, а методичні знання, навички й уміння майбутні вчителі отримували в період їх педагогічної діяльності, саме тому в різні історичні періоди проблема методичної роботи молодих учителів у загальноосвітніх навчальних закладах завжди залишалася не розв'язаною.

Проблема методичної підготовки майбутнього вчителя залишається актуальною, оскільки жоден вищий педагогічний навчальний заклад досі не може повною мірою підготувати своїх випускників до розв'язання низки методичних проблем, з якими вони можуть стикатися під час діяльності в сучасному закладі загальної середньої освіти.

Урахування історичного досвіду щодо змісту і форм методичної роботи освітян та перегляд наявних форм, методів і підходів щодо методичної підготовки майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах слугує методологічною основою дослідження. Для розробки дієвої системи методичної підготовки майбутніх вчителів початкової школи в сучасному педагогічному ЗВО було проаналізовано накопичений педагогічний досвід щодо напрямів, змісту й форм методичної діяльності вчителів, виявлено актуальні методичні проблеми молодих фахівців і виокремлено можливі шляхи їх розв'язання, враховано наявний позитивний досвід методичної підготовки в педагогічних закладах вищої освіти.

Отже, вирішення досліджуваної проблеми значною мірою залежить від бажання й уміння освітян, перш за все, педагогічного навчального закладу, вивчати й використовувати позитивний історико-педагогічний досвід як методичної роботи освітян, так і досвід методичної підготовки майбутніх учителів, наукові засади якого дають можливість розробити сучасну систему методичної підготовки майбутніх учителів, зміст якої базується на історико-педагогічних дослідженнях, сучасних документах про освіту.

1. 2. Методологічні підходи до організації методичної підготовки майбутніх учителів

У пошуках способу вирішення проблеми методичної підготовки майбутніх учителів було проаналізовано низку наукових праць щодо методології наукової, практичної, навчальної діяльності.

Методологія педагогічного дослідження широко представлена багатьма українськими та зарубіжними вченими: питання філософії, загальної методології досліджено Н. Адаменко, В. Андрущенко, М. Бердяєв, І. Бех, Л. Губерський, Ю. Дашковський, І. Єгорова, О. Івакін, С. Клепко, А. Коршунов, І. Надольний, С. Порев, Л. Хомічак [6; 38; 44; 142; 170; 202; 231; 419; 629] та інші; проблеми методології в педагогічних та історико-педагогічних дослідженнях розкривають І. Беленок, В. Беловолов, С. Беловолова, Ф. Ваніскотт (F. Vaniscotte), Г. Волинка, Б. Гершунський, І. Ковальченко, В. Краєвський, В. Кремень, С. Крисюк, М. Култаєва, Д. Ламберт (D. Lambert), В. Луговий, В. Полонський, О. Сухомлинська, С. Фейман-Немсер (S. Feiman-Nemser), Є. Хриков [5; 35; 45; 89; 185; 211; 240; 244; 245; 249; 259; 260; 296; 438; 546; 683; 688; 695] та ін.

Наукові розвідки свідчать, що теоретико-методологічні засади методичної роботи освітян, як домінантної складової педагогічної дії, репрезентовані в працях таких учених: Ю. Бабанський, Є. Барбіна, А. Зубко, В. Ільїн, Н. Клокар, А. Кузьмінський, І. Луценко, О. Новіков, Д. Новіков, І. Осадченко, В. Попова, Н. Протасова, М. Скаткін та ін. Вивченню змісту науково-методичної роботи освітян присвятили свої праці сучасні науковці, зокрема Л. Даниленко, А. Єрмола, А. Зубко, О. Коваленко, Н. Комаренко, Ф. Кравченко, О. Сидоренко, Л. Таланова, І. Харламов та ін. Методологічні й теоретичні аспекти управління та організації методичної роботи позначені в дослідженнях Ю. Бабанського, В. Беспалько, М. Поташника, П. Худомінського та ін.

Методологічні засади фахової підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах досліджували вчені, які розглядали такі аспекти, як загально-педагогічна підготовка (О. Абдулліна, Н. Андрійчук, В. Беловолов, С. Беловолова, О. Дубасенюк, І. Гавриш, Н. Дем'яненко, В. Докучаєва, В. Євдокимов,

С. Золотухіна, І. Зязюн, О. Іонова, Н. Кузьміна, А. Ліненко, В. Лозова, О. Мороз, Л. Рибалко, В. Сластьонін, М. Сметанський, Л. Хоміч, М. Фіцула та ін.); формування педагогічної культури та професійної спрямованості (В. Гриньова, Н. Гузій, Я. Левченко, Г. Пономарьова, В. Попова та ін.), методична підготовка вчителів (А. Волощук, Б. Джекоб (В. Jacob), Г. Жигadlo, М. Криловець, А. Молдажанова, В. Моторіна, В. Прокопчук, В. Санданова, М. Соловейчик, С. Стрижак, Л. Таланова та ін.); методична підготовка вчителів початкової школи (К. Авраменко, І. Артем'єва, М. Вашуленко, П. Гусак, Л. Коваль, О. Комар, О. Мірошніченко, Л. Петриченко, О. Савченко, Н. Сінопальнікова та ін.).

Незважаючи на багатоаспектність методології наукових досліджень, невирішеним лишається питання теоретико-методологічних засад щодо дослідження процесу розвитку теорії і практики підготовки майбутніх учителів початкової школи до методичної діяльності в закладі загальної середньої освіти. Це питання є дуже значущим при отриманні результатів подальшого наукового пошуку щодо проблеми розвитку теорії та практики підготовки майбутніх учителів до методичної роботи як важливої складової їх педагогічної діяльності. Слід зазначити, що в системі зв'язку педагогічної науки та педагогічної практики освітян одна з функцій педагогічного досвіду полягає в тому, що він надає емпіричний матеріал досліднику для наукового вивчення, оскільки саме в ньому виникають непередбачені ситуації та проблеми, які стають об'єктами наукового дослідження.

Дослідження генези ідей методичної підготовки майбутніх учителів, його сучасного стану в педагогічному просторі надало можливість виявити найбільш доцільні методологічні підходи до розв'язання проблеми теоретичної та практичної методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Методологічний підхід науковці (О. Антонова, О. Дубасенюк, С. Вітвицька, В. Загвязинський С. Лісова та ін.) визначають як принципову методологічну орієнтацію дослідження, як точку зору, з якої розглядається об'єкт вивчення, як поняття, що керує загальною стратегією дослідження, як методологічні засади дослідження, які дозволяють виокремлювати проблеми педагогіки та визначити стратегію й основні способи їх розв'язання, цілісно та в діалектичній єдності

проаналізувати всю сукупність найбільш значущих освітніх проблем і встановити їх ієрархію; прогнозувати найбільшу ймовірність отримання об'єктивного знання.

До основних методологічних підходів належать такі:

– *історичний*, суть якого полягає в тому, що він дозволяє аналізувати педагогічні проблеми в контексті їх генези, сучасного стану тощо; він вимагає від дослідження поєднання вивчення історії об'єкта (генетичний аспект) і теорії (структури, функції, зв'язків, об'єкта в його сучасному стані), а також перспектив його розвитку.

Із огляду на мету й завдання дослідження, науковому пошуку сприяє ретроспективний логіко-системний аналіз теорії та практики методичної підготовки вчителя, в основі якого – філософсько-світоглядна дослідницька позиція автора, що ґрунтується на аналізі процесу розвитку методичної освіти вчителів у різні історичні періоди та ролі методичної роботи педагога, як запоруки її якості.

Історичний підхід до проблеми дослідження дозволяє виявити особливості розвитку системи методичної роботи саме з молодими вчителями, що дає можливість під час дослідження здійснювати формування в майбутніх учителів методичних знань, навичок, умінь, недостатній рівень яких завжди визиває труднощі у фахівців-початківців під час їх професійного становлення. Зазначений підхід базується на історичному принципі, який зумовлюють вимоги наступності, урахування досвіду, традицій, наукових досягнень минулого [156, с. 43–44].

Прихильники історичного підходу щодо методичної роботи спеціаліста бачать своє завдання в тому, щоб дослідити, які саме напрями, зміст та форми цього аспекту педагогічної діяльності вчителя існували в різні історичні періоди.

Історичний підхід створює підстави для прогнозування сучасних процесів, явищ щодо методичної підготовки майбутніх учителів із урахуванням історико-педагогічних досягнень освітян.

Змістовний аспект ретроспективного логіко-системного аналізу полягає у вивченні, систематизації й узагальненні провідних ідей методичної роботи вчителів за урахування конкретних історичних умов, у яких проходило їх виявлення й розвиток. Це сприяє усвідомленню того, що не всі надбання педагогів минулого втратили своєї актуальності й наукового значення, дозволяє глибше зрозуміти

тенденції і закономірності виникнення багатьох ідей, явищ і процесів, об'єктивно оцінити їх з позицій конструктивної критики, схарактеризувати минуле з огляду на сучасний стан підготовки вчителів у педагогічному ЗВО й певним чином зумовити перспективи її подальшого розвитку.

Ретроспективний логіко-системний аналіз забезпечує усвідомлення того, що педагогічною наукою і практикою накопичений багатий досвід, який поступово складався в цілісну систему методичної підготовки вчителя, розриває її системно-наслідкові зв'язки, сприяє удосконаленню як її структури, основних ланок, зміст й організацію, так і системи національної фахової освіти на сучасному її етапі. Тому науковий орієнтир вбачається у зміцненні зв'язків історико-педагогічної науки з реальними проблемами теорії та практики розвитку загальноосвітньої і вищої школи, зокрема організації і змісту методичної підготовки майбутнього вчителя за перехідних умов, у всій складності державотворчих процесів.

Отже, зроблені на основі ретроспективного аналізу наукові висновки, теоретичні узагальнення та виявлені провідні тенденції сприяють створенню системи методичної підготовки вчителя в сучасних умовах.

До загальнонаукової методології слід віднести *інтегрований (інтегративний підхід)*, у межах якого вирішується проблема діалектичного взаємозв'язку, єдності цілей, змісту, етапів навчання, педагогічних умов, форм, контролю, корекції й оцінювання результатів навчальної, науково-дослідної (методичної), практико-педагогічної та позааудиторної методичної діяльності студентів; інтеграції навчальних дисциплін, які мають інтегрований зміст.

Термін «інтегрований (інтеграційний, інтегративний, інтегрувальний) підхід» у педагогіці – це певна позиція дослідника-педагога при побудові навчально-виховного процесу (реального або ідеального) із визначенням його головного елемента.

«Енциклопедія освіти» визначає інтегративний підхід в освіті як підхід, що веде до інтеграції змісту освіти, тобто доцільного об'єднання його елементів у цілісність. Результатом інтегративного підходу в педагогіці можуть бути цілісні знання різних рівнів – цілісність знань про дійсність; про природу з тієї чи іншої освітньої галузі, предмета, курсу, розділу, теми [140, с. 356].

Термін «інтеграція» походить від латинського «integratio» – повний, цілий. Новий тлумачний словник української мови пояснює цей термін як об'єднання чогонебудь у єдине ціле [380, с. 617–618].

У словнику іноземних слів «інтеграція» тлумачиться як об'єднання розрізнених частин у єдине загальне ціле [526, с. 557].

Філософський енциклопедичний словник подає визначення цього поняття як певну сторону процесу розвитку, який пов'язаний з об'єднанням у єдине ціле різнорідних частин і елементів [627, с. 751].

Слід зазначити, що теорія педагогічної інтеграції сформувалася на основі проблеми загальнонаукової інтеграції. Перспективність інтеграції в розв'язанні фундаментальних проблем сучасної педагогічної теорії та практики визнано такими нормативними документами: Державна національна програма «Освіта», Закон України «Про освіту», а також державними стандартами з різних освітніх галузей, Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті, Національною рамкою кваліфікацій [115, 368, 454, 468, 469].

Про актуалізацію інтегративних тенденцій свідчать дослідження теоретичних положень інтересів інтегрованого підходу щодо діяльності педагогічних та освітніх систем (Є. Барбіна, С. Гончаренко, І. Козловська, К. Ленік, О. Савченко, М. Сердюкова).

Проблеми встановлення інтеграційних зв'язків та їх реалізація в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з різних галузей знань була об'єктом дослідження багатьох науковців, загальні аспекти щодо теоретико-методологічних підходів інтеграційних зв'язків розглядалися в працях О. Данилюка, А. Єрьомкіна, С. Клепко, О. Кошової, М. Прокоф'євої, М. Сердюкової, І. Яковлева та ін.

Так, М. Сердюкова вбачає в інтеграції процес зближення й зв'язку наук, який діє поряд з процесом диференціації, що є вищою формою втілення міжпредметних зв'язків на якісно новому рівні навчання [499, с. 45–49].

На думку О. Данилюка, завдання міжпредметної інтеграції певним чином вирішує освітній простір [109].

На проектуванні інтегративного освітнього простору педагогічного закладу освіти наголошує О. Шумакова, О. Ярошинська, В. Ясвин [661, 673, 674].

А. Єрсьомкін на основі аналізу специфіки інтегрованого навчання виділяє основні його функції: діалектичну, психологічну, дидактичну та логічну [141; 145, с. 86–87].

Педагогічну інтеграцію М. Прокоф'єва розглядає як різновид наукової інтеграції в рамках педагогічної теорії та практики, що припускає пояснення, прогнозування й управління конкретним проявом інтеграції всередині педагогіки у межах предмета її пізнання та відповідно до завдань функціонування, як найвищу форму єдності цілей принципів, змісту освіти, як співвідношення укрупнених педагогічних одиниць на основі взаємозв'язку навчальних дисциплін [461].

На переконання І. Яковлева, інтегративно-педагогічна діяльність виступає як необхідна й достатня умова оптимальної підготовки майбутніх педагогів, результатом якої повинен стати фахівець, який володіє універсально-синтетичними знаннями й універсально-функціональною діяльністю, високим рівнем готовності до безпосереднього виконання, інтегративної за своєю суттю, педагогічної діяльності [670].

Н. Пахомова висвітлює сучасні технології реалізації інтеграції складових професійної підготовки, аналізує психолого-педагогічні засади та технології реалізації міждисциплінарної підготовки майбутніх педагогів [412].

На думку М. Прокоф'євої, результатом інтегративно-педагогічної діяльності є інтегративно-цілісна особистість вчителя, важливою фаховою характеристикою якої є її багатовимірність – здатність поєднувати досвід минулого із сьогоденням, передбачати наслідки своїх дій і ставлення до іншої особистості, з'ясовувати причинний зв'язок спостережуваних ним явищ і виявляти свою творчість [461].

Спираючись на дослідження Н. Пахомової, М. Прокоф'євої, І. Яковлева щодо педагогічної інтеграції, слід наголосити, що в дослідженні методична підготовка розглядається як інтегрована категорія, цілісне утворення, що складається із взаємопов'язаних компонентів, функціонування яких приводить до появи нових якостей студентів: методичних знань, навичок, умінь методичної діяльності, методичного мислення, педагогічних цінностей.

Отже, інтегрований (інтегративний) підхід до методичної підготовки майбутніх учителів забезпечує формування в них знань, умінь, компетенцій, що

мають інтегративний характер, несе в собі узагальнювальні наукові конструкції, що впливають із системи педагогічних, психологічних, методичних, спеціальних та інших знань студента і дозволяють успішно здійснювати методичну діяльність.

Як відображення цілісності та інтеграційної суті результату освіти О. Кучай розглядає компетенцію і компетентність [267 С. 44-48].

Слід зазначити, що реалізація інтегрованого підходу в процесі методичної підготовки майбутніх учителів ґрунтується на філософській теорії систем, тому доцільно розглядати їх у єдності цілей, змісту, етапів навчання, педагогічних умов, форм, контролю, корекції й оцінювання результатів навчальної, науково-дослідної (методичної) та практичної методичної діяльності студентів.

Упровадження інтегрованого (інтеграційний) підходу в реалізацію системи методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи дасть можливість очікувати такі результати, як формування в особистості майбутнього вчителя цілісної системи методичних знань і вмінь, розвиток їх творчих методичних здібностей та потенційних можливостей. Це стає можливим за умов створення фахового освітнього середовища, упровадження в навчальний процес педагогічного ЗВО дисциплін «Методична майстерність учителя», «Робота з батьками», що мають інтегрований зміст, оскільки поєднує знання й уміння з таких дисциплін як фахові методики викладання, «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності» тощо.

Зрозуміло, що теоретико-методичні знання майбутніх учителів початкової школи мають бути поєднані з педагогічною практикою, яка дає можливість формувати методичні навички й уміння, отримувати досвід методичної діяльності. Крім цього, навчальний процес має інтегруватися з позааудиторною методичною діяльністю студентів.

Отже, урахування інтегрованого підходу щодо методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи дасть можливість розглядати кожен її компонент як цілісне утворення.

Інтегративний вияв професіоналізму відображає *компетентнісний підхід*, під яким розуміється метод моделювання результатів вищої освіти як норм її якості, що поєднує елементи професійної та загальної культури (рівень освіченості, достатній для самоосвіти й самостійного вирішення пізнавальних проблем), а також

досвіду педагогічної діяльності та педагогічної творчості, що конкретизується в певній системі знань, умінь, готовності до професійної діяльності.

Теоретичні засади компетентнісного підходу в освіті обґрунтовані у працях І. Бежа, Н. Бібік, Б. Гершунського, І. Зимньої, О. Іонової, В. Краєвського, В. Лозової, А. Маркової, О. Овчарук, Н. Побірченко, О. Пометун, А. Хуторського та ін. Учені стверджують, що він підсилює практичну спрямованість освіти, підкреслює роль особистісного досвіду студентів, умінь практично реалізувати професійні знання, розв'язувати завдання, що виникають під час навчання та проходження педагогічної практики.

Так, Н. Побірченко визначає, що компетентністний підхід можна розглядати не лише як засіб оновлення змісту освіти, але і як механізм приведення його у відповідність з вимогами сучасності [434, с. 24].

На думку А. Маркової, професійно-компетентна людина успішно розв'язує завдання навчання й виховання, готує для суспільства випускника з бажаними психологічними якостями, який задоволений професією; досягає бажаних результатів у розвитку особистості; має й усвідомлює перспективу свого професійного розвитку; відкритий для постійного професійного навчання; збагачує фаховий досвід завдяки особистому творчому внеску; соціально активний у суспільстві; відданий педагогічній професії, прагне підтримувати навіть у складних умовах її честь і гідність, професійну етику; готовий до якісної та кількісної оцінки своєї праці, уміє сам це робити [318].

Учені О. Антонова, В. Грачов, О. Дубасенюк, С. Вітвицька, С. Лісова, О. Поясик, О. Максимович, О. Ярошинська та інші вважають, що компетентністний підхід орієнтується на професійну компетентність як якість особистості майбутнього фахівця, що характеризує рівень його інтеграції в середовище діяльності за фахом.

Отже, педагогічна компетентність учителя – це єдність його теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності.

У дослідженнях останніх років також значна увага приділяється видам професійно-педагогічної компетентності, з-поміж яких виокремлюються: спеціально-професійна компетентність. На думку Н. Глузмана, Н. Істоміної,

В. Краєвського та інших, вона передбачає наявність прикладних знань з предмета, знання класичних і сучасних методів, прийомів, засобів навчання, технології професійної педагогічної діяльності за спеціальністю, здатність їх застосовувати, модифікувати, конкретизувати.

Н. Кузьміна визначає професійно-педагогічну компетентність учителів як сукупність таких компонентів: спеціальна компетентність; методична компетентність у галузі способів формування знань, умінь і навичок учнів; психолого-педагогічна компетентність; рефлексія професійної діяльності [253, с. 90].

На важливості формування професійної компетентності вчителя засобами історико-педагогічного краєзнавства наголошує М. Левківський [273, с. 137–146].

О. Ярошинська підкреслює, що використання компетентнісного підходу при проектуванні освітнього середовища професійної підготовки вчителя дозволить розширити умови, ресурси, функціональні можливості учасників середовищної взаємодії та забезпечить досягнення високої якості професійної підготовки, результатом якої є сформована, творча, ініціативна, професійно і соціально відповідальна особистість майбутнього педагога, готова до постановки та вирішення різноманітних суспільних і професійних завдань, конкурентоспроможна на ринку праці, здатна до постійного професійного зростання, професійної мобільності [673].

Таким чином, проблема професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів досліджувалась за різними її аспектами, а саме:

- зміст і структура предметних компетентностей (Н. Міщук, О. Пометун, А. Хуторський та ін.);
- умови й етапи формування компетентностей (В. Грачов, В. Веселова, Н. Матяш, А. Митяєва, О. Савченко та ін.);
- критерії діагностики рівня сформованості компетентностей (Я. Гаєвець, Л. Петухова, С. Скворцова та ін.);
- методика формування професійно-методичної компетентності: науково-методичної, дидактико-методичної, інформаційно-методичної як провідного виду професійної компетенції (І. Акуленко, О. Зубков, К. Красикова, Н. Кузьміна, А. Кузьминський, О. Мірошніченко, Н. Тарасенкова та ін.);

– формування методичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи (О. Борзенкова, І. Вікторенко, Я. Гаєвець, Н. Глузман, Н. Істоміна, О. Маркушевська, Л. Петухова, Т. Рамзаєва, Т. Руденко, С. Скворцова та ін.).

Отже, дослідження проблеми щодо професійної компетентності дає підстави для виокремлення методичної компетентності вчителя.

Деякі вчені розглядають методичну складову як дидактико-методичну компетентність (Н. Глузман, Л. Коваль, Т. Руденко та ін.), пов'язуючи її з викладанням певного навчального предмета. На думку Т. Руденко, специфічним виявом методичної компетентності виступає не тільки предметно-методична та дидактико-методична компетентність, але й творчо-методична, науково-методична [480].

На сьогодні одностайної думки щодо визначення змісту поняття «методична компетентність учителя» не існує. Користуючись різною термінологією: «науково-методична компетентність», «методична компетентність», «дидактико-методична компетентність» та «професійно-методична компетентність», – науковці майже однаково розуміють сутність цієї категорії. Це система спеціально-наукових, науково-методичних, дидактико-методичних знань, умінь і досвіду розв'язування методичних завдань, що виникають під час педагогічної діяльності: проведення занять за різними навчальними комплектами (С. Скворцова), використання в навчальному процесі сучасних інформаційних і навчальних технологій та методик (В. Імбер, Л. Петухова); виявлення проблем і методичних задач, спроможність ефективно їх розв'язувати; здатність до самореалізації та постійного самовдосконалення (О. Зубков).

Визначаючи методичну компетентність як найважливіший компонент професійно-педагогічної компетентності, що встановлює залежність розвитку цієї компетентності від якості діяльності, Н. Кузьміна виокремлює в структурному плані методичної компетентності три компоненти: професійні знання, професійні вміння, особистісні якості, які забезпечуються дидактичними, організаційно-аналітичними й особистісними особливостями педагога.

Зазначимо, що науковці [233, 478, 564, 693] наголошують на методичних знаннях і вміннях фахівців, таких як: знання сучасних ефективних освітніх

технологій, структури навчально-пізнавальної та педагогічної діяльності; уміння враховувати умови впровадження передових педагогічних технологій, прогнозувати результати навчання та виховання учнів; здійснювати науково-методичну діяльність та педагогічну рефлексію, що визначається як процес звернення до власного досвіду, його осмислення та критичне оцінювання певної педагогічної мети (J. Richards, R. Schmidt) і становить самоаналіз зроблених кроків, оцінку отриманих результатів і співвіднесення їх з поставленою метою для отримання кращих результатів у майбутній діяльності, формулювання висновків і побудови нових планів [693].

Наукові розвідки засвідчили, що методична компетентність є системним утворенням, окремим видом професійно-педагогічної підготовки, який охоплює три сфери: мотиваційно-теоретичну, практико-прикладну та рефлексивну. Отже, в умовах реформування системи професійної освіти перехід до компетентнісної парадигми означає забезпечення спроможності майбутнього вчителя відповідати новим запитам ринку праці, бути компетентним у реалізації Державного стандарту загальної середньої освіти.

Професійна підготовки майбутніх вчителів на основі компетентнісного підходу сприяє визначенню напрямів підготовки до їхньої методичної діяльності: оволодіння ґрунтовними знаннями про загальні закономірності навчання, виховання та розвиток особистості школяра й уміннями їх реалізовувати; вирішувати складні методичні завдання та конструктивно взаємодіяти з колегами, учнями, їх батьками; займатися самоосвітою, мотивувати до педагогічної творчості, здійснювати методичну рефлексію, яка пов'язана з орієнтацією на саморозвиток і самозміни особистості вчителя.

Цілком зрозуміло, що реалізація основних наукових положень компетентнісного підходу в процесі фахової підготовки студентів педагогічного ЗВО забезпечує вирішення актуальних проблем щодо методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи, запобігає їх виникненню під час професійного становлення.

У ході науково-педагогічного пошуку встановлено, що наукове підґрунтя методичної підготовки майбутніх учителів закладає *системний підхід*, основні

положення якого розглядали А. Алексюк, С. Виговська, О. Глузман, О. Іонова, В. Лекторський, П. Лузан, В. Луговий, М. Прокоф'єва, І. Сопівник, Е. Юдін та ін.

Суть системного підходу полягає в комплексному дослідженні систем, вивчення їх як єдиного цілого з узгодженим функціонуванням усіх елементів.

Застосування системного підходу орієнтує на розкриття цілісності об'єкта, вияв його внутрішніх елементів та зв'язків між ними; аналіз явищ і процесів у певній системі, що дає можливість упорядкувати їх та розглядати як єдине ціле, у взаємодії та зв'язку між собою.

У працях дослідників наводяться такі трактування системного підходу: синтез розгляду різних сторін явища або об'єкта (А. Холл); адекватний засіб дослідження і розробки не будь-яких об'єктів, що довільно називаються системою, а лише таких, котрі є органічним цілим (С. Оптнер); вираження процедур подання об'єкта як системи та способів їх розробки (В. Садовський); один із головних напрямків методології спеціального наукового пізнання та соціальної практики, мета і завдання якого полягають у дослідженнях певних об'єктів як складних систем тощо [402, с. 30–32; 491, с. 77–203; 641, с. 252–286; 691, с. 30–32].

На думку О. Кустовської, системний підхід сприяє формуванню відповідного адекватного формулювання суті досліджуваних проблем у конкретних науках і вибору ефективних шляхів їх вирішення [265].

Науковці П. Лузан, І. Сопівник, С. Виговська наголошують на тому, що в процесі системного аналізу з'ясовуються не лише причини явищ, а й вплив результату на причини, які його породили [297, с. 51–54].

За твердженням О. Іонової, системний підхід як спосіб наукового пізнання лежить в основі всіх системних досліджень і дозволяє скласти цілісне, інтегроване уявлення про досліджуваний об'єкт [182].

Окрім вищезазначеного, системний підхід вимагає реалізації принципу єдності теорії, експерименту, практики.

Результати проведених науковцями досліджень свідчать про те, що нині існує необхідність, потреба і можливість розгляду системної підготовки студентів педагогічного ЗВО до методичної роботи у закладі загальної середньої освіти.

Слід зазначити, що системний підхід дає можливість значно розширити рівень наукового пізнання, тому що на його основі стає можливим досягнення найширшого синтезу наукових знань, створення цілісного уявлення про досліджувані об'єкти.

Аналіз науково-педагогічних джерел вищезазначених науковців свідчить, що системний підхід – це категорія, яка не має єдиного визначення, оскільки трактується надто широко й неоднозначно.

Системний підхід дозволяє визначити структурні елементи системи методичної підготовки майбутніх учителів, здійснити їх аналіз, визначити систему принципів, розкрити зміст і обґрунтувати вибір дидактичного та методичного забезпечення процесу методичної підготовки.

Цілком зрозуміло, що основним поняттям системного підходу є поняття «система», тому при розробці заходів методичної підготовки вони спиралися на характерні ознаки для всіх наявних систем (за П. Лузан, І. Сопівник, С. Виговська), а саме:

– цілісність, не можна звести властивості системи до суми властивостей її складових елементів, а з властивостей останніх не випливають властивості системи;

– структурність, будь-яку систему можна схарактеризувати на основі наявних зв'язків і відношень між її елементами, тобто на основі її структури; поведінка системи зумовлюється поведінкою її окремих елементів і властивостями структури;

– взаємозалежність системи й середовища, оскільки система формує та виявляє свої властивості в процесі взаємодії з середовищем, у якому вона функціонує й у взаємовідносинах з якими відбиває свою цілісність;

– ієрархічність, будь-яка система може бути елементом системи більш високого порядку, у той час як її елементи можуть бути системами більш низького порядку;

– множинність опису, через принципову складність системи її адекватне пізнання вимагає побудови значної кількості різних моделей, кожна з яких описує чи відображає лише певний аспект системи [297, с. 51–54].

Упровадження спроектованої під час дослідження системи методичної підготовки майбутнього педагога та формування в нього методичної компетентності

дозволяє виявити закономірності й зв'язки між окремими компонентами професійно-педагогічної системи, оскільки методична підготовка є самостійною системою й одночасно елементом педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів.

Реалізація системного підходу передбачає визначення того, як реалізується процес методичної підготовки майбутнього педагога, як відбувається формування методичної складової, взаємодіють і взаємопов'язані її структурні компоненти на різних рівнях структурної ієрархії, забезпечується цілісність процесу фахової підготовки. Цей підхід дозволяє виявити загальні властивості та якісні характеристики окремих елементів, які складають систему методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи (мета, завдання зміст, форми, методи процесу підготовки фахівців) і розглядаються не ізольовано, а у взаємодії.

Системний підхід до методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи у дослідженні ґрунтується на принципах:

- випереджального навчання – зазначення випереджальної фахової мети та формування відповідальності за її досягнення; готовності до методичної діяльності;

- функціональності – спільного розгляду структури системи та функцій із пріоритетом функцій над структурою;

- ієрархії – урахування супідрядності та ранжування складових системи методичної підготовки майбутніх учителів;

- організованості та управління – певна упорядкованість у побудові системи методичної підготовки та цілеспрямованість її функціонування;

- єдності – розгляд системи методичної підготовки як єдиного цілого та як сукупності взаємопов'язаних її частин;

- розвитку – здатність до розвитку, накопичення методичних інновацій, з урахуванням динаміки навколишнього фахового середовища;

- єдності теорії та практики, завдяки чому педагогічне дослідження носить практико орієнтований характер [500; 631; 669, с. 55–57].

Системний підхід до організації методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи має здійснюватися на різних рівнях, через різні її форми й види

(участь у педагогічних «читаннях», відвідування відкритих уроків, засідань методичних об'єднань вчителів, методичних семінарів, педагогічних майстерень, творчих зустрічей, учительських студій, майстер-класів, практикумів, участь у роботі проблемних (творчих) груп, тренінгах, педагогічних роздумах, панорамах творчих педагогічних ідей, реалізація самоосвітньої діяльності тощо), що сприяє створенню певних умов для розвитку власної методичної системи майбутнього вчителя й методичного зростання в короткий термін у закладі загальної середньої освіти.

Слід зазначити, що загальнонауковою методологією вивчення об'єкта дослідження є *системно-діяльнісний підхід*, який указує на певний компонентний склад людської діяльності. Серед найсуттєвіших її компонентів такі: потреба – суб'єкт – об'єкт – процеси – умови – результат. Саме такі компоненти створюють можливість дослідити будь-яку сферу людської діяльності, структуру системи, яка реалізується у функціях, що дозволяє розглядати систему методичної підготовки майбутнього вчителя як структурно-функціональну цілісність, в якій кожний елемент (підсистема, компонент) має певне функціональне призначення, яке має узгоджуватися із загальними цілями системи в цілому. Рівень цілісності системи залежить від рівня відповідності її структури і функцій головній меті системи професійної підготовки вчителів [277, с. 57].

У проведеному дослідженні системний підхід використовується у взаємозв'язку з діяльнісним, тому важливе місце в науково-педагогічній розвідці посідає *діяльнісний підхід*, який можна застосовувати для вивчення феномена методичної діяльності майбутніх учителів початкової школи.

Зазначений підхід спрямований на те, щоб організувати діяльність суб'єкта, яка забезпечить йому активність у пізнанні, праці, спілкуванні, своєму розвитку, який відбувається саме в діяльності [366].

Методологічною основою діяльнісного підходу є теорія діяльності, саме тому цей підхід виявляється у прагненні дослідників використовувати положення теорії діяльності в методиці й інтерпретації змісту своїх праць. Суть підходу полягає в тому, що досліджується наявний процес взаємодії людини з навколишнім світом, який забезпечує виконання певних життєво важливих завдань.

Зазначений підхід представлено в сучасній професійно-педагогічній науці дослідженнями таких учених, як С. Виговська, С. Кримський, В. Лекторський, П. Лузан, О. Новіков, І. Сопівник, Ю. Фокін, А. Хуторської та ін.

Так, С. Кримський наголошує, що «діяльність, як форма активності, характеризує здатність людини чи пов'язаних із нею систем бути причиною змін у бутті. Діяльність людини може розглядатися в загальному значенні цього слова – як динамічна система взаємодії людини із зовнішнім середовищем, а також у вузькому, конкретному – як специфічна професійна, наукова, навчальна тощо форма активності людини, у якій вона досягає свідомо поставлених цілей, що формуються внаслідок виникнення певних потреб» [248].

На думку науковців О. Леонтьєва, П. Лузана, І. Сопівник, С. Виговської, діяльність є системою процесів, що відображають відношення суб'єкта до дійсності, а її дії спрямовані на зміни об'єкта діяльності у процесі діяльності [279, 297].

Із вищезазначеного випливає, що будь-яка діяльність здійснюється завдяки певної кількості взаємопов'язаних дій – одиниць діяльності, внаслідок чого досягається конкретна мета діяльності.

Так, І. Лернер запропонував класифікацію методів навчання за рівнем включення в продуктивну (творчу) діяльність серед яких виокремлено інформаційно-рецептивні, репродуктивні, проблемного викладу матеріалу, евристичні, дослідницькі [280, с. 170–171].

На думку Ю. Фокіна, відповідно до діяльнісної мети навчання, методи навчання повинні бути орієнтовані на вирішення дидактичних завдань та забезпечення засвоєння суб'єктом навчання певних елементів освоюваних видів діяльності.

Науковець вважає, що при діяльнісному підході найбільш важливими стають дії суб'єкта навчання, оскільки саме від них залежить те, що буде засвоєно в досліджуваному об'єкті [635; 636, с. 96].

Так, О. Новіков розглядає питання методології навчальної діяльності як опис її організації, визначивши основні характеристики навчальної діяльності (особливості, принципи, умови), її логічну структуру (суб'єкт, об'єкт, предмет, результат, форми, засоби, методи) і тимчасову структуру процесу її здійснення

(ієрархію навчально-освітніх проектів, навчальне завдання як мінімальну тимчасову «одиницю» навчальної діяльності, оцінку, самооцінку і рефлексію її результатів) [338, с. 35–45].

На думку науковця, навчальна діяльність завжди спрямована на суб'єктивно новий (для кожної конкретної особистості) результат, а в разі продуктивної роботи виникає необхідність її організації, тобто застосування методології.

Із позиції майбутнього вчителя, діяльнісний підхід припускає свободу вибору під час навчання, що передбачає, по-перше, створення умов його особистісної самоактуалізації та особистісного зростання; по-друге, формує активність самого студента, готовність до навчальної діяльності, вирішення проблемних завдань; по-третє, єдність зовнішніх і внутрішніх мотивів : зовнішній – це мотив досягнення, а внутрішній –пізнавальний.

Слід зазначити, що мета методичної діяльності вчителя зумовлена саме певною професійною потребою, задоволення якої потребує дій.

Отже, із позиції діяльнісного підходу мета професійного навчання полягає в організації та управлінні цілеспрямованою навчальною роботою, опануванні певною фаховою діяльністю в цілому. Діяльнісний підхід до методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи означає виявлення й опис тих способів дії, які повинні призвести до розкриття змісту навчального матеріалу й повноцінного засвоєння відповідних знань через діяльність, що забезпечить продуктивне навчання [680]. При такому підході зміст фахового навчання не зводиться до змісту матеріалу, який засвоюється, а доповнюється діяльністю, передбаченою як освітнім процесом вищої школи, так і практикоорієнтованою діяльністю, майбутньою професією [572, 583, 589, 591].

За твердженням А. Хуторського, відбувається зміна традиційного сенсу змісту освіти, тож про нього можна говорити як про «діяльнісний зміст освіти», оскільки навчальний матеріал стає не предметом засвоєння, а зовнішньою складовою освіти – освітнім середовищем для самостійної діяльності студентів [648, с. 187–190; 649].

На думку І. Брітченко, В. Стрельнікова, сучасна педагогіка пропонує середовищний підхід як теорію і технологію безпосереднього управління (через середовище) процесами виховання і розвитку особистості, як систему дій суб'єкта

управління, спрямованих на перетворення середовища в засіб проектування й діагностики результату навчання і виховання [543, с. 192–214].

Основні положення *середовищного підходу* в освіті було розроблено Ю. Мануйловим, який дає визначення середовищного підходу, характеризує його методологічні основи тощо [314].

Наукові пошуки на основі середовищного підходу проводили О. Артюхіна, В. Биков, І. Брітченко, В. Желанова, І. Коновальчук, Л. Макар, О. Мітіна, В. Стрельников, О. Ярошинська, В. Ясвін та ін.

Як констатує О. Мітіна, цінність середовищного підходу полягає в тому, що вже на етапі навчання у педагогічному закладі освіти поглиблюються уявлення студентів про можливість визначення свого місця у професійному просторі на основі цілісного знання про середовище [342].

О. Ярошинська зазначає, що саме середовищно орієнтований підхід дає змогу перенести акцент у діяльності викладача з активного педагогічного впливу на особистість студента в контекст формування «освітнього середовища», в якому відбувається його професійне становлення: чим більше і повніше особистість використовує можливості середовища, тим успішніше відбувається її вільний і активний саморозвиток [672, с. 104–109].

На думку О. Ярошинської, середовищний підхід, виявляючи умови включення студента як суб'єкта в освітній процес, застосовуючи весь арсенал педагогічних засобів, дозволяє розробити технологію, яка враховуватиме вплив на всі аналізатори, сприятиме цілісності та гармонійності впливу на особистість.

За визначенням Ю. Мануйлова, середовищний підхід припускає розгляд процесу розвитку особистості залежно від умов навколишнього середовища й взаємодії особистості з нею. Він розглядає систему такої взаємодії із середовищем, яка б забезпечила її перетворення в засіб діагностики й проектування освітньо-виховного результату. Середовищний підхід у фаховій підготовці пов'язаний з ідеєю включення освітньої установи в професійне, педагогічне середовище (і навпаки). Він формує діалектику еволюційної взаємодії внутрішньої та зовнішньої складових освітнього середовища. Освітнє середовище професійної підготовки, стаючи фактором розвитку фахівця, поглиблює інноваційний характер діяльності

освітньої установи, яка, у свою чергу, підсилює динаміку інноваційної діяльності майбутніх педагогів [313, с. 182–186].

Вивчення педагогічних праць вищезазначених дослідників дозволяє стверджувати, що всі науковці одностайні в тому, що середовищний підхід здійснюється через спеціально проєктоване середовище, в якому здійснюється не тільки підготовка, але й розвиток і формування особистості майбутнього фахівця.

Отже, впровадження ідей середовищного підходу в процес професійної підготовки приводить в дію механізм фахового зростання майбутнього вчителя відповідно до створеної власної траєкторії саморозвитку.

Середовищний підхід до методичної підготовки майбутніх педагогів у дослідженні розглядається, по-перше, як *умова* подолання труднощів уходження майбутнього педагога в професійну діяльність на початковому етапі, по-друге, як *інструмент* освоєння та розширення професійного середовища, по-третє, як *спосіб* інтеграції теоретико-педагогічного й практичного методичного знання в процесі підготовки фахівця в галузі освіти.

Суть середовищного підходу в проведеному дослідженні полягає в тому, щоб формувати сучасного вчителя через фахове освітнє середовище, яке оточує його, шляхом організації сприйняття цього середовища, що вдосконалюється самими студентами за допомогою педагогів.

Для нашого дослідження середовищний підхід виявляється актуальним ще й тому, що дає можливість окреслювати середовище як фахове, яке актуалізує й мотивує пізнавальні потреби майбутнього вчителя, а головне – потребу бути визнаним як особистість педагога, що під час дослідження можливо було за умови, коли фахове освітнє середовище сприймається студентами як доброзичливе, сприятливе, володіє потенціалом, актуальним для розвитку системи методичної підготовки студентів.

Методологія середовищного підходу розглядає методичну підготовку майбутніх учителів початкової школи як динамічну систему, яка розкриває свої можливості в умовах взаємодії із фаховим освітнім середовищем, що здатне позитивно впливати на особистість студента й може слугувати основою для створення середовища, яке цілеспрямовано розвиває особистість учителя.

Феноменологічний характер фахового освітнього середовища визначається його потенціалом, функціями, чинниками, що діють у середовищі, наявними структурними компонентами, сукупність яких впливає на якісні характеристики методичної підготовки студентів і його стан у часі та просторі. Фахове освітнє середовище доповнює нормативні вимоги освітніх стандартів до сучасного вчителя, розширює можливості їх виконання в процесі методичної підготовки.

Процес методичної підготовки студентів в умовах фахового освітнього середовища характеризується розширенням можливостей завдяки використанню освітнього-педагогічного потенціалу компонентів середовища; інтегрованими формами навчання; широкому впровадженню технологій взаємодії, спілкуванню та співпраці всіх учасників (студентів, педагогічних і науково-педагогічних працівників, методистів і керівників педагогічної практики, учителів та керівників закладів загальної середньої освіти та учнів, фахівців управлінь освіти тощо); застосуванням сучасних засобів навчання студентів, які сприяють відкритості та забезпечують подолання ізолюваності методичної підготовки студентів.

Середовищний підхід у професійній підготовці відкриває можливість вільного вибору студентом змісту й форм методичної діяльності, причому, такої, яка дозволила б йому досягнути найбільшого успіху, найвищого самовираження.

Необхідно враховувати, що середовищний підхід надзвичайно важливий у певні періоди становлення фахівця, наприклад, у період адаптації до закладу загальної середньої освіти та освітнього процесу педагогічного ЗВО.

Варто наголосити, що середовищний підхід до методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи найбільш ефективний як за умов створення фахового освітнього середовища, так і фасилітуючої позиції педагога. Тому під час дослідження не тільки викладач мав займати позицію педагога-фасилітатора, але й створювалися педагогічні умови для розвитку здібностей до фасилітуючої взаємодії в майбутніх учителів.

Саме тому в проведеному дослідженні реалізується *фасилітаційний підхід*, який є одним із сучасних методологічних підходів і сприяє реалізації суб'єкт-суб'єктної парадигми освіти та передбачає гнучке використання різноманітних стилів навчання, співробітництво викладача й майбутніх учителів.

Фасилітаційний підхід у педагогіці досліджували О. Димова, С. Масич, В. Нестеренко, О. Фісун та ін. Науковці визначають різні шляхи, які дозволяють забезпечити становлення в учителів шкіл фасилітуючої позиції. Одним із таких шляхів вони зазначають доцільно організовану науково-методичну роботу школи [122, 321, 370, 632].

Таким чином, методична підготовка майбутніх учителів початкової школи передбачає формування в них позиції педагога-фасилітатора.

Для реалізації фасилітаційного підходу застосовується певна методика, спрямована на розвиток у майбутніх учителів фасилітуючої позиції, зокрема: стимулювання в них ціннісного ставлення до школярів, їх батьків, колег, до себе та інших учасників педагогічного процесу; озброєння студентів знаннями про суть педагогічної фасилітації й фасилітуючої позиції вчителя; забезпечення опанування сучасними педагогічними технологіями, методиками, прийомами та способами педагогічної роботи, які дозволяють забезпечити фасилітаційний супровід навчально-виховного процесу, способами розбудови суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

У зв'язку з цим методична підготовка майбутніх вчителів має бути зорієнтована на стимулювання в майбутніх педагогів подальшого розвитку таких професійно-особистісних характеристик, як потреба в постійній самоосвіті, здатність своєчасно змінювати пріоритетні цінності навчально-педагогічної взаємодії, які зумовлюють відбір змісту освіти тощо [311].

Під час наукового пошуку встановлено, що в процесі здійснення методичної підготовки, з метою формування фасилітуючої позиції в майбутніх учителів початкової школи, важливо створювати атмосферу щирої зацікавленості в кожному студенті, у його думці, групи однодумців-учасників навчально-виховного процесу професійної підготовки, а також забезпечувати систематичний контроль отриманих результатів, а за необхідності вносити своєчасні й відповідні зміни в організацію та зміст цієї роботи.

За умов упровадження рефлексивного компоненту, як важливого складника методичної підготовки майбутнього вчителя, від викладача вимагається його фасилітуюча позиція.

Така форма педагогічного спілкування полягає в колективному обговоренні певної проблеми, що має на меті колегіально наблизитися до результату (знайти рішення, запропонувати ідеї тощо) за допомогою відповідних стратегій, спрямованих запитань і спеціальних прийомів педагога-фасилітатора.

Оптимальним підходом до організації методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи, які працюватимуть у новій українській школі, вважаємо *акмеологічний підхід*, що узгоджується із сучасними інноваційними методами організації навчально-методичної підготовки.

Суть акмеологічного підходу в сучасній системі педагогічної освіти полягає в орієнтації майбутнього вчителя на постійний саморозвиток і самовдосконалення, мотивації на професійні досягнення, прагнення до високих результатів, життєвих успіхів; створенні необхідних умов для самореалізації творчого потенціалу, організації творчої методичної діяльності на всіх етапах навчання та неперервної освіти в подальшому, виявленні особистісних ресурсів майбутнього вчителя для досягнення вершин у професійній діяльності.

Важливе значення для нашого дослідження має розкриття змісту поняття «професійний саморозвиток майбутнього вчителя».

Так, О. Бодалєв, А. Деркач, В. Зазикін, Н. Кузьміна, Л. Орбан та інші наголошують, що в основу саморозвитку й самоорганізації покладено потреби людини в нових досягненнях, її прагнення до успіху й вдосконалення, активної життєвої позиції, позитивного мислення, віра в свої можливості, розуміння суті життя [58, 117, 118, 119, 120, 252, 253, 254].

Л. Мітіна розглядає професійний саморозвиток як зростання, становлення, інтеграцію та реалізацію у професійній діяльності професійно значущих особистісних рис та здібностей, професійних знань і вмінь. Автор вважає, що засобами професійного саморозвитку є самовиховання, самоосвіта, самовдосконалення в поєднанні з практичною професійною діяльністю [345].

Під саморозвитком майбутнього вчителя Я. Москальова розглядає вмотивований, цілеспрямований, поступовий процес особистісного становлення та трансформації фізичних, психічних, духовних сил, якостей, здібностей студента педагогічної спеціальності на основі взаємодії внутрішньо значущих й активно

сприйнятих зовнішніх факторів і який спрямований на усунення перешкод у самовдосконаленні, самозростанні та реалізацію власного потенціалу в інтересах особистого життя та професійно-педагогічної діяльності [361].

О. Пехоти характеризує саморозвиток як здатність усвідомлювати власну відповідальність за процес професійного розвитку та вмінням його регулювати, сприймати себе як суб'єкта професійного розвитку, що виявляється в бажанні та здатності постійно аналізувати, коригувати та вдосконалювати власне професійне зростання, прагнення до самостійності у виборі методів та прийомів організації навчально-виховного процесу [428].

На думку Н. Уйсімбаєвої саморозвиток майбутнього вчителя – це процес усвідомленого цілеспрямованого розвитку себе як педагога, який включає самостійне вдосконалення своїх знань, умінь, особистісних і професійних якостей, що забезпечують особистісне зростання та ефективність майбутньої професійної діяльності [621].

У нашому дослідженні ми спираємось на тлумачення поняття «саморозвиток майбутнього вчителя», яке запропоноване О. Пехотою та Н. Уйсімбаєвою і будемо розуміти його як цілеспрямований процес професійного самовдосконалення шляхом методичної діяльності. Наголосимо, що до поняття саморозвитку майбутнього вчителя дотичні «професійна самоосвіта» і «професійне самовдосконалення».

Отже, акмеологічний підхід призначений забезпечити підготовку майбутнього вчителя до ефективної методичної діяльності не лише шляхом формування системи методичних знань і вмінь, а й унаслідок актуалізації творчого потенціалу особистості, реалізовувати на практиці творче самовдосконалення; свободу самовираження в професійно-методичній діяльності.

Акмеологічні психолого-педагогічні дослідження, проведені деякими вченими (О. Антонова, А. Бодальов, С. Вітвицька, А. Деркач, В. Зазикін, Н. Кузьміна, Л. Орбан, Л. Паутова, С. Пожарський, Л. Рибалко та ін.), свідчать, що цей підхід спирається на такі акмеологічні чинники, як високий рівень мотивації, потреба у досягненнях, прагнення самореалізації.

Так, у дослідженні Л. Рибалко зазначається, що протягом усіх років навчання майбутніх учителів реалізується акмеологічний підхід, забезпечуючи наступність

процесу професійно-педагогічної самореалізації на різних етапах особистісно-професійного становлення майбутнього вчителя (адаптаційного, моделювального, безпосередньо практичного); модель науково-методичної системи забезпечення готовності майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самореалізації базується на виявленні суттєвих положень акмеологічного підходу й відбиває мету та завдання професійно-педагогічної самореалізації особистості [476].

На думку О. Антонової, суть акмеологічного підходу у дослідженні природи обдарованості полягає у вивченні особистості як цілісного феномена в єдності її суттєвих характеристик (індивід, особистість, індивідуальність, суб'єкт життєдіяльності); орієнтації людини на постійний саморозвиток і самовдосконалення, мотивації високих досягнень, прагненні високих результатів, життєвих успіхів; організації творчої діяльності особистості на всіх етапах її неперервної освіти, створенні необхідних умов для самореалізації творчого потенціалу. На переконання автора, за умов застосування акмеологічного підходу домінуючу роль відіграє проблематика розвитку творчих здібностей фахівців, із урахуванням різних аспектів їх підготовки і вдосконалення. При цьому творчий потенціал визначається як об'єктивними можливостями, так і внутрішньоособистісними чинниками, серед яких провідну роль відіграють здібності й особисте ставлення особистості до творчої діяльності [16].

Реалізація акмеологічного підходу до методичної підготовки майбутніх учителів передбачає: надання повноцінної інформації про сутність, цінності, цілі й результати методичної діяльності та професійного саморозвитку; демократичний стиль спілкування, створення психологічної атмосфери співпраці й співтворчості; орієнтацію на положення діяльнісного, інтегративного, фасилітаційного підходів; інноваційність, практична орієнтованість методичної підготовки; здійснення методичної рефлексії [117,119].

За умов застосування акмеологічного підходу домінуючу роль відіграє проблематика розвитку творчо-методичних здібностей майбутніх учителів з урахуванням різних аспектів їх теоретичної підготовки та практичного вдосконалення. При цьому творчо-методичний потенціал визначається як об'єктивними можливостями, так і внутрішньоособистісними чинниками, серед

яких провідну роль відіграють педагогічні здібності та особисте ставлення майбутнього вчителя до фахової діяльності, рефлексивно-творча активність суб'єкта в процесі його особистісного зростання й вдосконалення в процесі професійної діяльності [80, с. 52–61].

Результатами впровадження акмеологічного підходу в зміст методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи є: високий рівень їх готовності до методичної діяльності в закладі загальної середньої освіти, підвищення рівня методичної компетентності, інтенсивність методичної діяльності, володіння сучасним змістом і засобами розв'язання професійно-методичних завдань.

Отже, методична підготовка майбутніх учителів, побудована на засадах акмеологічного підходу, має певні переваги, а саме : сприяє посиленню професійної мотивації студентів, стимулює їх творчий потенціал, виявляє та підтримує особистісні ресурси для досягнення успіхів у методичній діяльності педагога, надає можливість систематично відстежувати методичне зростання майбутнього фахівця.

Аналіз і синтез теоретичних положень, поглядів науковців на проблему дослідження, виділення методологічних підходів, дозволили визначити напрями, що дало змогу виявити певний аспект аналізованих освітніх явищ, розробити та обґрунтувати методологічний принцип випереджального професійного зростання.

Отже, в контексті дослідження стратегія методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи ґрунтувалась на інтеграції методологічних підходів і принципів, які є основою конструювання системи методичної підготовки майбутніх учителів, її функціонування й розвитку. В її основу покладено принципи і підходи, які не суперечать один одному, а навпаки, взаємодоповнюють, визначають мету, зміст, способи організації та управління діяльністю студентів. Що забезпечило вибір тактики наукового дослідження, зміст методичної підготовки, а також відповідні форми, методи і засоби, які використовувалися під час педагогічного експерименту.

Основні положення розділу викладені в публікаціях автора [569, 570, 572, 581, 582, 586, 588, 598, 599, 600, 604, 605, 609, 611].

РОЗДІЛ 2

ТЕОРЕТИЧНІ ПИТАННЯ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

2.1. Аналіз проблем методичного становлення молодих учителів, напрямів та форм їх методичної роботи

Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується модернізацією як галузі в цілому, так і системи методичної роботи педагогів, яка відбувається на різних рівнях: державному, регіональному, обласному, місцевому, районному, на рівні закладів загальної середньої освіти. Оскільки успішне виконання завдань розвитку національної освіти значною мірою залежить від наполегливої методичної роботи педагогів, то у зв'язку з цим майбутньому вчителю, під час навчання у ЗВО, необхідно оволодіти певними знаннями, навичками, уміннями щодо методичної діяльності в закладі загальної середньої освіти.

На етапі інтеграції України до європейського освітнього простору провідним напрямом державної освітньої політики щодо підготовки педагогічних працівників визнається створення умов для формування особистості вчителя, тому пріоритетним завданням, що стоїть перед педагогічними ЗВО, є підготовка вчителя нової генерації, яка не можлива без урахування його особистісних якостей, без формування в нього власного ефективного стилю професійної діяльності та педагогічної творчості. У свою чергу система методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи висуває певні вимоги до формування в них власного ефективного стилю методичної діяльності, серед яких : осмислення елементів змісту початкової освіти на основі компетентнісного підходу: формування знань, умінь, ставлень, досвіду репродуктивної, творчої, оцінювальної діяльності, що є сутністю компетентнісного підходу, що у майбутньому забезпечить здатність особистості успішно навчатися, здійснювати професійну діяльність, відчувати себе частиною суспільства); змісту методичної діяльності педагогів; розуміння проблем, що існують у практиці шкільної освіти, пошук способів їх альтернативного розв'язання; здійснення педагогічної рефлексії; відповідальність за прийняття

методичних рішень і результати навчання учнів; уміння аналізувати й обґрунтовувати власну методичну діяльність, прагнення до самореалізації на основі внутрішньої професійної мотивації; орієнтація на діалогову методичну взаємодію, саморозвиток і самовиховання в процесі педагогічного спілкування.

У зв'язку з цим модернізація вітчизняної системи педагогічної вищої освіти потребує створення належних умов, які сприятимуть реалізації системи методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи, основним завданням якої буде навчання й виховання сучасного конкурентоспроможного фахівця, який не тільки усвідомлює основні цілі педагогічної праці, але й здатний до творчої методичної діяльності в закладі загальної середньої освіти. Про це свідчить низка освітянських документів і державних програм. Так, у Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття) зазначено, що «головна увага має бути зосереджена на підготовці нового покоління педагогічних працівників», тому підвищення загальної культури, рівня науково-методичної підготовки працюючої сьогодні багатотисячної громади освітян є невідкладним і надзвичайно важливим завданням, розв'язанню якого покликана сприяти і система вищої педагогічної освіти [115].

Цілком зрозуміло, що за умов практичної реалізації Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про загальну середню освіту», Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, Державної національної програми «Освіта» (Україна XXI століття), Національної рамки кваліфікацій, Державного стандарту початкової освіти, Концепції «Нова українська школа» особливого значення набуває проблема підвищення науково-методичного рівня вчителів, упровадження в навчально-виховний процес досягнень психолого-педагогічної науки й передового педагогічного досвіду [115, 116, 368, 369, 379, 454, 455, 462].

Зазначимо, що проблема якості й ефективності науково-методичної роботи в закладах загальної середньої освіти стала наріжним каменем у реформуванні освітніх систем, саме тому її вирішення залежить від рівня методичної підготовки майбутніх учителів у педагогічних закладах вищої освіти. Очевидно, що за умов оновлення національної освіти, пріоритетним завданням, яке стоїть перед закладами вищої освіти педагогічного спрямування, буде підготовка вчителя – головної фігури вдосконалення не тільки змісту освіти, але й науково-методичної роботи. Саме тому

виникає необхідність переглянути пріоритетні чинники системи професійної підготовки майбутніх учителів, оскільки вимогою сьогодення є формування педагогів нової генерації, які мають забезпечити черговий етап у розвитку освіти та суспільства.

Із вищезазначеного випливає, що сьогодення вимагає від роботи молодого вчителя (навіть у перші роки професійної діяльності) не просто перенесення фахових знань, навичок, умінь, здобутих під час навчання в педагогічному ЗВО в безпосередню практичну діяльність, але й методичної творчості, інновацій, педагогічної рефлексії власної діяльності, володіння навичками та вміннями науково-методичної роботи, що, у свою чергу, забезпечить його професійне становлення в прискорені терміни.

Аналізуючи проблему становлення молодих спеціалістів, дослідники розглядають її, перш за все, з погляду фахової підготовки в педагогічних закладах вищої освіти (О. Абдулліна, В. Бондар, С. Вершловський, І. Зязюн, А. Кузьмінський, Ю. Кулюткін, Л. Лесохіна, О. Мороз, В. Омеляненко, В. Онушкін, Т. Полякова, В. Сластьонін, С. Стрижак та ін.), де закладається база з опанування навичками й вміннями методичної роботи як складової професійної культури вчителя.

Однак, урахувавши специфіку роботи закладу загальної середньої освіти, новоприбулим педагогам, як правило, бракує знань і досвіду в питаннях саме методичної підготовки, про що свідчать дослідження таких науковців, як І. Анненкова, С. Бережна, Л. Білієнко, С. Вершловський, Б. Дьяченко, М. Заброцький, І. Зязюн, Є. Ільїн, Т. Кисельова, А. Кузьмінський, Л. Коновалова, Г. Касабекова, Н. Кузьміна, Л. Лесохіна, Л. Литвин, Л. Литвинюк, С. Максименко, О. Мороз, В. Орлов, С. Петрусенко, Т. Полякова, В. Радул, В. Рогожкин, О. Сидоренко, М. Сметанський, М. Стурова, Т. Щербан та ін.

Аналізу проблеми професійного становлення молодого вчителя в системі методичної роботи школи присвячені роботи науковців, які розглядають окремі аспекти, зокрема досліджено: шляхи і методи професійного становлення учителів (О. Абдулліна, Ю. Бабанський, І. Зязюн, Н. Кічук, Н. Кузьміна, А. Маслоу, П. Підкасистий, С. Рубінштейн, В. Сластьонін та ін.); проблеми особистісного саморозвитку (Л. Виготський, Ю. Кулюткін, В. Маралов, Л. Рибалко, Г. Сухобська);

організацію методичної роботи в загальноосвітньому навчальному закладі (Ю. Бабанський, Т. Гришина, Г. Данілова, І. Жерносек, Н. Калініченко, П. Худомінський та ін.); розвиток творчого стилю діяльності педагога засобами методичної роботи школи (Н. Дудніченко, Б. Дьяченко, Т. Люріна, М. Поташник, Т. Потоцька, О. Савченко, С. Сисоєва та ін.) тощо.

Під час дослідження встановлено таке: однією з найважливіших цілей підвищення методичного рівня молодих учителів є формування в них умінь самоорганізації методичної діяльності, що передбачає цілепокладання учителя своєї діяльності, володіння комплексом самоосвітніх умінь, здатності до самоаналізу, самоконтролю, самооцінки і самокорекції власної діяльності. Цей напрям методичної діяльності молодого вчителя формує в нього потребу співвідносити власні прийоми й результати з досвідом передових учителів, учителів-новаторів. Тому важливо, щоб учитель-початківець урахував особливості індивідуального стилю діяльності, можливість творчого перенесення передових ідей у власну педагогічну практику.

На думку С. Вершловського, Б. Гершунського, Л. Горбунової, Е. Зеєра, Ю. Колюткіна, Л. Лесохіної, В. Онушкіна, однією з умов прискореного професійного становлення молодого вчителя завжди була його методична підтримка на різних рівнях. Успішна педагогічна діяльність молодого педагога залежить не тільки від його професійної підготовки й особистих якостей, а й від того, у який колектив він потрапить, які умови праці йому створять, яку методичну допомогу надаватимуть і як стимулюватимуть його ініціативність і творчість [159, 466, 467, 469].

Серед педагогічних умов професійного становлення молодих учителів у загальноосвітньому навчальному закладі С. Петрусенко визначає такі: створення сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі, спрямованого на співтворчість учителів з різним стажем роботи; організація педагогічної школи наставництва; залучення молодих фахівців до науково-методичної діяльності в межах роботи цільової комплексної школи молодого вчителя, що є досить вагомою умовою для особистісного зростання вчителя-початківця, дає можливість розкрити свій творчий потенціал, визначити свою позицію у професійній

діяльності [426].

Аналізуючи проблему організації методичної роботи з молодими учителями, О. Сидоренко наголошує на тому, що найважливішою умовою підвищення ефективності системи методичної роботи з ними є систематичне одержання вчителем об'єктивної інформації про структуру, зміст і значення методичної роботи в педагогічній діяльності. Цю інформацію вчитель отримує в процесі підготовки в педагогічному навчальному закладі, під час самоосвітньої діяльності, спілкування з викладачами, учителями, одногрупниками [501].

Зміст науково-методичної роботи з молодими учителями досліджували українські науковці Є. Березняк, Б. Дьяченко, А. Єрмола, І. Жерносек, Н. Комаренко, С. Сидоренко, А. Соколовська та інші, які пов'язують його з такими пріоритетними напрямками: підвищення методологічного та теоретичного рівня викладання; оволодіння окремими методиками навчання і виховання; підвищення педагогічної, психологічної та загальнокультурної кваліфікації педагогів, включення основних державних нормативних документів про освіту у зміст методичної роботи.

Характеризуючи зміст методичної роботи науковці приділяють значне увагу питанням практичного характеру, бо саме їх вирішення виконувало подвійну функцію: з одного боку, сприяло усвідомленню специфіки методичного знання, творчому вирішенню методичних завдань, удосконалювало культуру методичного мислення, формувало інтерес до дослідницької діяльності, з іншого – створювало для молодих фахівців відповідну атмосферу для вирішення складних педагогічних завдань. Таке позитивне фахове середовище сприяло ефективному становленню й розвитку професіоналізму молодих педагогів, а необхідною умовою функціонування фахового освітнього середовища була розробка та впровадження програм професійного становлення молодого вчителя.

Різноманітні форми методичної роботи аналізуються в роботах Є. Березняка, М. Бочкарьової, С. Крисюка, Л. Кулакової, С. Молчанова, Н. Мішурова, Л. Одинцової, В. Платонова, А. Ситника та ін. Серед ефективних форм науково-методичної роботи з молодими фахівцями науковці виокремлюють: наставництво, методичну допомогу молодому вчителю з боку колег щодо формування власного педагогічного досвіду; групові й індивідуальні консультації; школу молодого

вчителя, методичні семінари, вивчення педагогічної літератури; аналіз, оцінювання й узагальнення власного досвіду, що сприяє вдосконаленню його гностичних і прогностичних умінь, застосування яких завжди передбачає певні труднощі для учителів-початківців. Особливого значення набуває процес вивчення передового педагогічного досвіду колег, який, на думку багатьох науковців, має бути керованим.

Однак у багатоаспектному дослідженні Г. Вершловського, Ю. Кулюткіна, Л. Лесохіної, В. Онушкіна процес професійного становлення молодого вчителя розглядається через власне відношення до професії, стажування, самоосвіти, наставництва, вивчення й упровадження досвіду інших вчителів, через планування діяльності як основи самоорганізації [73, 74, 75, 76, 77, 263, 281, 462, 466, 467].

Незважаючи на систематичні наукові дослідження, упровадження їх позитивних результатів у навчально-виховний процес закладів загальної середньої освіти завжди було пов'язано з існуванням комплексу проблем, які заважали досягненню високих показників у справі підвищення методичного рівня молодих фахівців. Так, В. Афанасов, Є. Ільїн, Т. Полякова виділяють типові дидактичні труднощі та їх причини під час педагогічної діяльності молодих учителів, пропонують систему заходів, яка попереджує їх виникненню (курси підвищення кваліфікації вчителів, щорічні серпневі конференції, з'їзди освітян, узагальнення та популяризація передового досвіду роботи вчителів, шкільні, міжшкільні методичні об'єднання, самоосвіта, яка переважно реалізується за допомогою педагогічного друку тощо) [20, 174, 440].

На вирішення проблеми професійного становлення випускника педагогічного закладу освіти в період стажування, як важливого етапу професійного становлення молодого вчителя, спрямовані дослідження багатьох науковців (Н. Грановська, Є. Березняк, С. Вершловський, Т. Гриб, І. Карпюк, Г. Касабекова, І. Круглова, О. Лебедєв, Ю. Львова, В. Потапов, О. Сидоренко та ін.), які єдині в розумінні того, що стажування є найбільш доцільною формою організації роботи з молодими вчителями. Вона сприяє ліквідації слабких сторін професійної підготовки в педагогічному закладі освіти, однак вимагає управління на різних рівнях методичних служб, супроводу наставництвом.

Основним завданням стажування, як зазначає І. Карпюк, є формування практичних навичок професії учителя, пошук методів і прийомів співвідношення теоретичних знань і методичних умінь, їх втілення в педагогічну практику. Автор наголошує на ролі наставника під час стажування, організації практичної методичної допомоги молодим фахівцям та їх наставникам (виїзди до шкіл викладачів ВНЗ, представників закладів підвищення кваліфікації учителів (заклади неперервної освіти), відділів освіти (управлінь освіти), проведення зональних (кущових) семінарів для стажерів з їхніми наставниками, школи педагогічної майстерності, тижнів молодого вчителя, індивідуальних консультації в предметних кабінетах ВНЗ тощо) [196, 197].

Г. Касабекова визначає взаємопов'язані критерії, від яких залежить успішність професійного становлення молодого вчителя в період стажування, серед яких: орієнтування на об'єкт діяльності; змістовна сторона діяльності стажиста; готовність до моделювання педагогічного процесу; розуміння місця стажиста в системі відносин колективу школи; надання допомоги стажисту. Автор надає конкретні науково-педагогічні та практичні рекомендації для молодих учителів, доводить, що діяльність, до якої включено стажера, є засобом вирішення протиріч у процесі його становлення [198].

Теоретичний аналіз численних досліджень засвідчив, що занурення молодого фахівця в систему педагогічної діяльності закладу загальної середньої освіти за всі часи вимагало підтримки досвідченого педагога-наставника, готового надати практичну й теоретичну допомогу на робочому місці та сприяти підвищенню його професійної майстерності.

Вітчизняні науковці розглядають педагогічне наставництво як ефективну умову професійного становлення сучасного молодого вчителя (Т. Чувакова), як елемент системи неперервної педагогічної освіти (С. Вершловський, І. Ісаєв, В. Кан-Калик, Н. Кузьміна, Н. Калиниченко, Л. Лесохіна, В. Онушкін, В. Сухобська та ін.), як індивідуальну форму методичної роботи (О. Капченко, Н. Лісова, Л. Литвинюк, Н. Матвеева, О. Онаць та ін.).

Так, досліджуючи проблему стажування і наставництва С. Вершловський, Т. Гриб, І. Круглова, О. Лебедев, Ю. Львова зазначають про необхідність

педагогічного керівництва діяльністю стажиста, наголошують на важливості визначення найдосвідчених вчителів-наставників як безпосередніх керівників стажування, на створенні необхідних умов для виконання програми стажування, на підбиття підсумків стажування та розробці заходів з її подальшого вдосконалення. Автори пропонують конкретні шляхи та методику роботи педагогів-наставників, директора школи та його заступників, методистів районних методичних комісій і інститутів вдосконалення вчителів з молодими педагогами.

Проблема підтримки молодого фахівця з боку досвідченого педагога-наставника, здатного надати йому практичну фахову допомогу, підвищити його теоретичну і професійну компетентність аналізується в дослідженнях Ю. Кулюткіна, О. Лапіної, В. Лизинського, А. Ситник та ін. На думку науковців, саме наставництво є ефективним шляхом підвищення професіоналізму випускника педагогічного навчального закладу, інтенсифікації процесу його фахового становлення і формування у вчителя-початківця стійкої мотивації до самовдосконалення і самореалізації.

Про актуальність наставництва як індивідуальної форми методичної роботи, як педагогічного процесу свідчать публікації в сучасних періодичних виданнях, серед яких слід згадати такі : Б. Тевлін «Допоможемо становленню вчителя: система роботи в школі з молодими вчителями» («Сільська школа України», 2004); Т. Чувакова «До питання про педагогічне наставництво для вчителів-початківців» (Наукові записки Ніжинського державного університету імені М. Гоголя, 2006); І. Круглова «Наставництво в підвищенні професійної компетентності молодого вчителя» та Н. Журавльова «Деякі функції наставника в процесі адаптації учителя-початківця до професійної діяльності» («Педагогічна освіта і наука» : науково-методичний журнал, 2007); «Положення про наставництво» (Практика управління закладом освіти : щомісячний професійний журнал, 2009); А. Міловзорова «Система наставництва (коучінга) у професійній адаптації молодих фахівців» («Біологія» : наук.-метод. журнал, 2011); О. Кононко «Наставництво як форма організації соціального простору початківця» (Практика управління закладом освіти : щомісячний професійний журнал, 2012) тощо [152, с. 28–29; 224, с. 24–34; 250; 348, с. 2–8; 463, с. 52–53; 555, с. 3–13; 654, с. 97–99]. У зазначених статтях науковці

звертаються до аналізу системи керівництва за участі наставника, яка забезпечує в методичній роботі вчителя-початківця цілеспрямованість, комплексність, послідовність, перспективність, оптимальність тощо.

Істотний внесок у розробку дослідження про роль наставника в професійній адаптації та професійному становленні молодого вчителя внесли Ю. Львова, А. Мороз, В. Сластьонін, В. Сухомлинський та ін.

Так, В. Сухомлинський наголошує: «Чим більше ви вивчаєте й спостерігаєте досвід своїх старших колег, тим необхідніші вам самоспостереження, самоаналіз, самовдосконалення, самовиховання. На основі самоспостереження й самоаналізу народжуватимуться власні педагогічні ідеї» [550, с. 137].

На думку Ю. Львової, «вдале, здорове, корисне наслідування – це не тільки повторення того, як було, це насамперед з'ясування, чому було так, а не інакше. Засвоєння цього породжує самостійний пошук свого шляху, веде до оригінальності педагогічного почерку» [302 с. 40].

Дослідженням встановлено, що професійне наставництво можна розглядати як інструмент оптимізації педагогічного процесу, спрямований на професійне становлення та розвиток молодого вчителя на засадах партнерства. Окрім надання практичної методичної підтримки, завдання наставника полягає в тому, щоб допомогти молодому вчителю пристосуватися до реальних умов праці, сформуванню позитивного ставлення до своєї професії, відчути психологічний комфорт і фахову успішність в умовах освітнього середовища навчального закладу, розвинути власний методичний стиль.

Аналіз науково-педагогічної літератури, періодичних видань, архівних матеріалів свідчить, що важливу роль у забезпеченні теоретичного зростання молодого вчителя і практико-методичного його вдосконалення відіграє цілеспрямована самоосвіта, свідомо дидактико-методична підготовка та методична діяльність з удосконалення своєї особистості як фахівця [586, 598, 607, 614, 619]. Проблему самоосвіти молодих учителів досліджували А. Айзенберг, Л. Борисова, С. Вершловський, В. Кулюткін, Л. Лесохіна, О. Мороз, В. Онушкін, А. Сітнік, В. Сластьонін, В. Сухомлинський та інші. На їх думку, педагогічна самоосвіта вчителя передбачає самостійне оволодіння сукупністю педагогічних цінностей, ідей,

сучасних технологій, ситуацій творчості, загальною культурою. Науковці розглядають самоосвіту вчителя як добровільну, активну, ціннісно-смыслову, мотиваційну, творчу професійну діяльність, спрямовану на освоєння сучасних педагогічних ідей і технологій, що забезпечує особистісно-професійне зростання педагога, підвищення якості освіти та виховання учнів, визначають умови ефективної організації самоосвітньої роботи, аналізують проблему мотивації молодих учителів щодо їх самоосвіти.

У науково-педагогічних працях Т. Браже, Ю. Кулюткіна, Г. Сухобської самоосвіту визнано однією з найбільш динамічних форм підвищення методичного рівня фахівця. А. Айзенберг, розглядає самоосвіту як самостійне читання, як вибір літератури для самостійного засвоєння знань, пов'язаних з потребами суспільства.

Упродовж багатьох років В. Сластьонін, досліджуючи проблему самоосвіти молодих учителів шкіл Української РСР, отримав результати, які підтвердили, що не всі вчителі працюють над підвищенням фаху, частина з них не приділяє належної уваги опрацюванню найбільш актуальних педагогічних проблем. Автор наголошує, що в окремих школах керівники не створюють належних умов для самоосвіти молодих учителів, не завжди здійснюють належного контролю за нею, не вирішують питання про забезпечення вчителів літературою, періодичними виданнями, необхідними для самоосвіти. Серед позитивного досвіду щодо змісту й форм самоосвіти В. Сластьонін називає такі: молоді вчителі стежать за найновішими відкриттями в науці, техніці, за досягненнями в педагогіці, психології і тій науці, основи якої вони викладають; удосконалюють свої знання в процесі підготовки до уроків і позакласних заходів; працюють над темами творчого характеру, які визначаються потребами педагогічного колективу школи, системою методичної роботи [522, с. 149–150].

На основі аналізу залежності результатів педагогічної праці молодих учителів від рівня їх самоосвіти, пізнавальних інтересів, методичної роботи школи науковцем було зроблено висновки про зростання показників праці, що певною мірою визначається самоосвітньою педагогічною роботою вчителя: якість знань учнів значно вища в тих молодих учителів, які систематично займаються самоосвітою; характер самоосвіти нерідко визначає методи роботи вчителя, отже, чим вищий

рівень самоосвіти педагога, тим більш обґрунтований його вибір методів навчання й виховання, ефективність їх застосування.

Наукове обґрунтування методики самоосвітньої професійної діяльності молодого спеціаліста (визначення її мети, змісту, напрямів діяльності, форм організації) наводиться С. Вершловським, Ю. Кулюткіним, В. Онушкіним. Вони встановили, що деякі молоді вчителі недооцінюють значення теоретичної підготовки з психології і педагогіки, обмежуються лише роботою над питаннями теорії та методики викладання відповідного предмета, недостатньо ведуть роботу над монографічною літературою, іноді опрацювання окремих методичних тем зводиться до читання ними журнальних і газетних статей.

Під час дослідження встановлено, що серед ефективних форм організації самоосвітньої діяльності молодого вчителя можна виокремити: участь у роботі методичних семінарів, педагогічних конференцій з обміну досвідом; тематичний добір методичної літератури; вивчення теорії і практики освітян, передового педагогічного досвіду; опрацювання нової інформації з навчального предмета; оновлення методичних знань; участь у роботі методичного об'єднання, яке здійснює спеціальне навчання і консультування.

Прискореному методичному становленню молодих учителів сприяють заняття у школі молодого вчителя (ШМВ), методичне керівництво якими здійснюють методичні ради районних (міських, обласних) методичних кабінетів, методичні комісії закладів загальної середньої освіти. Основна мета роботи школи молодого вчителя – надання необхідної допомоги молодим спеціалістам в оволодінні методикою викладання свого предмета, розвитку вмінь використовувати в роботі досягнення сучасної освіти.

Так, І. Жерносець, Ю. Петрусенко, О. Сидоренко під ШМВ розглядають форму підвищення кваліфікації молодих учителів з педагогічним стажем роботи до 3-х років, яка покликана формувати в них майстерність, творчу індивідуальність, а вся її робота має спрямовуватися на прискорене педагогічне становлення фахівця. Керівник ШМВ має скласти навчальний план і програму занять, розраховану на 3 роки й запрошувати вчителів з періодичністю раз на місяць. До занять доцільно

залучати фахівці з різних предметів, науково-педагогічних працівників педагогічних закладів [149].

Дослідження О. Сидоренка свідчить, що школи молодих спеціалістів за структурною організацією є ті ж самі методичні об'єднання, завданнями якої визначено : забезпечення потреб молодих учителів у безперервній освіті; сприяння формуванню індивідуального стилю творчої діяльності педагогів; допомога молодим учителям щодо впровадження сучасних педагогічних підходів, передових педагогічних та інформаційних технологій в освітній процес [500].

Ефективність роботи ШМВ залежить від регулярності проведення занять, а також системи індивідуальних і групових завдань для молодих учителів у період між засіданнями. Їхня тематика як правило складається з урахуванням труднощів, що виникають у навчально-виховній роботі молодого фахівця, а також оцінювання ним ефективності різних шляхів вивчення передового педагогічного досвіду.

Вищезазначену думку підтверджують дослідження Ю. Петрусенко, який наголошує, що заняття в ШМВ мають відбуватися за такими формами : проведення лекцій, семінарів, ділових ігор, засідання круглого столу, дискусії, конкурси, захисти проєктів тощо, які сприяють опануванню молодими вчителями практичних умінь і навичок із вирішення проблемних ситуацій, дозволяють висловлювати власну думку й відстоювати позицію з окремих питань педагогічної діяльності, виявляють прогалини у знаннях. На кожному занятті слід широко використовувати різноманітні вправи й тренінги, спрямовані на допомогу молодим учителям із опанування вмій і навичок регулювати свій емоційний стан.

Проведені під час дослідження аналіз й узагальнення дозволили визначити основні напрями роботи школи молодого вчителя, серед яких такі :

– здійснення заходів із поглиблення педагогічних знань щодо методології навчання й виховання, вивчення директивних матеріалів, документів Міністерства освіти і науки України (наприклад, дидактико-методичні семінари за участі науково-педагогічних працівників ЗВО);

– поглиблення науково-теоретичної підготовки з предмета та методики його викладання, поповнення знань із суміжних предметів;

- аналіз практичного досвіду вчителів навчального закладу, в якому працює молодий фахівець, формування в нього посадових умінь і навичок тощо;
- практичні заняття, семінари-практикуми, на яких здійснюється моделювання й обговорення запропонованих моделей уроків, позаурочних заходів, доцільність упровадження дидактичних матеріалів;
- взаємовідвідування та аналіз уроків молодих учителів;
- відвідування уроків і позакласних заходів, які проводяться досвідченими вчителями;
- вивчення узагальненого передового педагогічного досвіду фахівців, шляхів його творчого використання; упровадження окремих ефективних методик;
- засідання круглого столу, під час якого відбуваються співбесіди з керівником ШМВ, методистом РМК, вчителями та іншими фахівцями тощо;
- глибоке вивчення навчальних програм і підручників, розуміння їхніх особливостей і необхідності виконання з позиції Концепції «Нова українська школа»;
- удосконалення методики викладання навчальних дисциплін;
- методика використання засобів навчання, дидактичних матеріалів; практичне застосування методів активізації навчальної діяльності учнів;
- систематичне інформування про нові методичні рекомендації, публікації про зміст і методи навчально-виховної роботи тощо.

Такі напрями методичної діяльності дають можливість наповнити конкретним змістом кожне заняття ШМВ, що сприяє досягненню поставлених цілей і вирішенню конкретних методичних завдань зі становлення педагога-початківця.

Становленню та розвитку професіоналізму молодого вчителя на кожному етапі сприяють певні форми роботи в системі післядипломної освіти. Досліджуючи форми методичної роботи з молодими вчителями, науковці акцентують увагу на оптимальному їх поєднанні, наголошують на процесі управління методичною роботою, диференційованому й творчому підході до неї.

Так, у ході дослідження Б. Дьяченко з'ясовано, що молоді вчителі високо оцінили такі внутрішньошкільні форми методичної роботи, як участь у роботі методичних об'єднань, індивідуальна робота із заступником директора школи,

керівником методичного об'єднання, вчителем-наставником. Отже, очевидна орієнтація молодих учителів на індивідуальні види роботи, які дозволяють на практиці опанувати основи професії. Ефективною формою роботи з молодими вчителями, яка забезпечує їх самореалізацію у професії, слід зазначити й індивідуальні та колективні консультації в районному, міському методичному кабінеті, зміст яких визначається з урахуванням спеціальності молодих учителів, рівня їхньої підготовки, запитів, а також труднощів, з якими вони стикаються.

Із метою формування в молодих спеціалістів потреби в безперервній самоосвіті, допомоги в творчому впровадженні в навчально-виховний процес досягнень педагогічної науки та передового педагогічного досвіду, сприяння формуванню індивідуального стилю творчої діяльності, мотивації їх до творчої методичної діяльності в практиці методичної роботи, – все частіше використовуються нетрадиційні форми та методи [137, 8–12; 138; 139; 506].

На рівні методичних кабінетів молоді вчителі віддали перевагу таким формам роботи, як участь у творчих групах і майстернях, професійно-педагогічних конкурсах. Це свідчить про те, що методичні кабінети дають можливість молодим учителям опановувати майстерність і виявляти свої знання та вміння у творчій діяльності.

Результативною в ракурсі окресленої проблеми є організація методистами відділів (управлінь) освіти методичного декадника (тижня), під час якого можуть проводитись різні заходи: відвідування відкритих уроків і позакласних заходів молодих учителів; проведення ділових та інтелектуальних ігор, диспутів, конкурсу «Молодий учитель року», участь у проблемних семінарах, дискусіях, «круглих столах». Слід зазначити, що важливим у роботі з молодими вчителями є заохочення їх до науково-методичної роботи, використання моральних стимулів – колективних та особистісних (подяки, грамоти, подарунки, надання додаткових днів відпочинку під час канікул) [283].

Під час наукового пошуку встановлено, що від форми методичного заходу, рівня його підготовки й проведення в закладі загальної середньої освіти в молодих педагогів складається перше враження, що мотивує до самоосвіти й створення власної педагогічної системи, впливає на їх професійну діяльність, формує

розуміння щодо особистості вчителя, її соціальної ролі, бажання досягти високого рівня професійної (методичної) майстерності, яка неможлива без опанування педагогічною технікою.

У своїх працях учені Т. Гавакова, А. Зязюн, І. Кривонос, О. Мороз, В. Омеляненко, Л. Рувинський розглядають педагогічну техніку як сукупність раціональних засобів, умінь та особливостей поведінки вчителя, спрямованих на ефективну реалізацію обраних ним методів і прийомів навчально-виховної роботи з окремим учнем чи класним колективом відповідно до поставленої мети виховання та конкретних об'єктивних і суб'єктивних передумов.

О. Козленко, надає рекомендації щодо покращення організації методичної роботи школи в аспекті розвитку педагогічної техніки молодого вчителя, теоретично доводить основні ідеї та положення зазначеної проблеми, обґрунтовує модель технології поетапного розвитку педагогічної техніки молодого вчителя в умовах професійної діяльності як складової педагогічної майстерності [213].

Орієнтація науковців на методичну роботу закладів загальної середньої освіти сприяла впровадженню в навчальні плани педагогічних навчальних закладів такої дисципліни, як «Основи педагогічної майстерності», науково-методичний супровід якої забезпечують підручники: «Педагогічна майстерність» (1987) та навчальний посібник «Краса педагогічної дії» (1997) за редакцією І. Зязюна; «Перші кроки до майстерності» (1992) авторів О. Мороз, В. Омеляненко та ін. [242, 358, 400, 418].

Вирішуючи проблеми науково-методичної роботи педагогів-початківців науковці Є. Белокоз, П. Галузо, І. Карпюк, С. Сергійко, В. Тарантей заклали основи для створення галузі педагогіки, іменованої педагогікою молодого вчителя. Саме педагогіка молодого вчителя покликана вивчати сутність і закономірності професійного становлення молодих учителів (до 4 років) і студентів старших курсів, особливості розвитку різних груп студентів та молодих учителів з метою розробки на цій основі теоретичних і методичних проблем вдосконалення їх професійно-педагогічної діяльності. При цьому фаховий розвиток на новому професійному й особистісному рівні здійснюється переважно за рахунок особистісних зусиль і власної творчої діяльності, а зовнішній вплив має на меті організацію умов для стимулювання активної діяльності самої особистості.

При вивченні професійного становлення молодих спеціалістів в умовах школи В. Тарантеєм визначені системний, компетентнісний та особистісноорієнтований підходи до організації цього процесу, який сприяє розвитку професійно-особистісних рис, професійної активності, творчої самореалізації [453].

Так, професійне становлення молодих спеціалістів автор розглядає як системну організацію їхньої діяльності, що передбачає створення умов для сприятливого входження педагогів у професію завдяки роботі методичних служб і суспільних об'єднань досвідчених педагогів. Особистісноорієнтована стратегія професійного розвитку молодих спеціалістів дозволяє індивідуалізувати педагогічний супровід, спрямований на розкриття, реалізацію внутрішнього потенціалу, саморозвиток і самореалізацію педагогів-початківців шляхом використання особистісно і практико-орієнтованих технологій підвищення їх кваліфікації.

В. Тарантей довів, що здійснення самовдосконалення й самореалізації під час професійної діяльності неможливо без вироблення в молодих вчителів власного стилю педагогічної діяльності як своєрідного інтеграційного утворення професійних методів, якими вони володіють на рівні наукової теорії та індивідуального стилю діяльності.

Наведена думка підтверджується дослідженнями науковців, які вивчали проблему формування в молодих вчителів власного стилю педагогічної діяльності (В. Беспалько, К. Гриб, Г. Зеєр, А. Ситник). Так, В. Беспалько, підкреслює, що в результаті реалізації методичних заходів особистісного росту, як правило, у молодого вчителя спостерігається зростання саморефлексії, розширення власних мотивів, які рухають діяльність людини, тобто відбувається свідоме здійснення самовдосконалення й самореалізації під час професійної діяльності [43, с. 12–17].

Як свідчить теорія і практика шкільної освіти, від молодого фахівця сьогодні вимагається впровадження педагогічних інновацій як важливого практичного напрямку науково-методичної діяльності. Саме тому науковці досліджують проблему формування готовності молодого вчителя до інноваційної діяльності в умовах модернізації освіти, з'ясовують проблеми впливу методичних форм діяльності на формування інноваційного мислення молодих педагогів.

Теоретико-методологічні засади підготовки вчителів до інноваційної діяльності закладено в працях українських учених В. Біблера, І. Волощук, В. Докучаєвої, І. Жерносека, О. Козлової, В. Малихіною та ін.

Проблема впливу методичних форм діяльності на формування інноваційного мислення молодих педагогів досліджувалася І. Волощук, яка наголошує на тому, що молодий учитель не може прийняти інновацію як звичайну методичну інструкцію, він повинен самостійно дійти до інноваційного рішення навчальної проблеми [82]. Автором доведено, що методична робота школи з формування готовності молодого вчителя до інноваційної діяльності має циклічний, цілеспрямований і керований характер, вона спрямована на методичну підтримку й інноваційний розвиток молодих фахівців, тому основним призначенням методичної роботи школи під час дослідження було створення механізму суб'єктно-партнерських взаємин для взаємоадаптації молодих фахівців на підставі гармонійного поєднання роботи з вивчення, узагальнення й упровадження психолого-педагогічної діяльності та стимулювання творчих пошуків педагогів-початківців [82].

Серед низки досліджень слід виокремити роботу О. Козлової «Підготовка вчителя до інноваційної діяльності в системі післядипломної освіти», у якій автор пропонує методичну систему роботи школи з формування готовності молодого вчителя до інноваційної діяльності базувати на принципах цілісності, системності, діалогічного й імітаційно-ігрового спілкування, гуманізації педагогічного процесу, особистісно-діяльнісного підходу до вирішення педагогічних завдань [214].

І. Волощук, запропоновано модель формування готовності молодого вчителя до інноваційної діяльності засобами методичної роботи школи, зміст якої об'єднує в своїй структурі методологічні підходи, цілі, зміст, форми й методи, стимули та засоби, технології, науково-методичний і психологічний супровід, методичне навчання в таких видах методичної діяльності, як : науково-методична рада, школа молодого вчителя, предметні кафедри, проблемні лабораторії, творчі групи; діяльність інноваційного спрямування й моніторинг рівня готовності молодого вчителя до інноваційних дій [82].

Однак, незважаючи на розроблені науковцями системи й моделі формування в молодих учителів і студентів готовності до будь-якої фахової діяльності, все ж таки залишається багато проблем, які заважають їх професійному становленню.

Аналізуючи проблеми молодого фахівця, Н. Калиниченко пише: «Із перших днів роботи молодого вчителя на його плечі звалюється безліч справ: підготовка до уроку, навчальний кабінет, класні журнали, перевірка зошитів, неслухняні діти, зустріч з батьками, обов'язки класного керівника тощо. І якщо йому своєчасно не прийде на допомогу директор чи його заступник або досвідчений колега, він може розгубитися, а інколи навіть втратити інтерес до своєї професії» [188].

У роботі «Шляхи до професійного вдосконалення» Н. Кухарев наголошує, що молоді вчителі часто припускаються помилки: на основі календарного плану складають робочий план лише на один урок, не враховуючи систему взаємодії з учнями на більш тривалий термін. Як наслідок, вони обмежують свою роботу відбором інформації на один урок, ігноруючи прогностичну систему діяльності [266].

На жаль, проблема методичної підготовки фахівців залишається актуальною й донині, тому доцільним, на нашу думку, є відновлення виїздів представників педагогічних ЗВО до закладів загальної середньої освіти, управлінь освіти з метою ознайомлення з труднощами молодих учителів і надання науково-методичної допомоги для вирішення проблеми фахового становлення випускника, але головне призначення такої взаємодії є аналіз цих проблем з метою підвищення рівня методичної підготовки студентів.

Співпраця дисертанта з управліннями освіти м. Харкова дала можливість проаналізувати сучасний стан методичної роботи з молодими вчителями. Результати проведеного аналізу засвідчили, що роботою з молодими спеціалістами опікуються призначені методисти районних методичних кабінетів, які підтверджують наявні труднощі молодих вчителів під час стажування.

Під час наукового пошуку було встановлено найбільш характерні методичні проблеми молодих учителів, серед яких слід виділити такі :

– низький рівень сформованості методичних знань, умінь і способів дій із володіння методиками навчання й виховання дітей, а саме: організація розумової

діяльності учнів на уроці (переважання «інформаційної» моделі навчального процесу, невизначеність в термінології); систематичне повторення матеріалу; виділення головної думки на уроці та правильного визначення обсягу знань для засвоєння учнями; порушення логіки викладання та наукового стилю пояснення і закріплення навчального матеріалу; обґрунтування вибору форм організації навчальної діяльності (домінування фронтальних форм організації навчальної роботи учнів); нераціональність використання часу під час уроку; реалізація диференційованого та діяльнісного підходу до навчання; здійснення контролю навчальних досягнень учнів (відсутність чіткої системи під час опитування та оцінювання);

– утруднення при здійсненні обґрунтування доцільності використання методу чи прийому, а також форм і засобів навчання; аналізу змісту навчального матеріалу та логіки конструювання уроку, викладанні матеріалу; формулювання мети уроку, визначенні його макро- і мікроструктури, використання засобів наочності (якщо використовуються, то неефективно); здійснення самоаналізу уроку;

– недостатній рівень знань про методичну роботу вчителя та загальноосвітнього навчального закладу, змісту та напрямів методичної діяльності.

Проведений дисертантом аналіз методичних проблем молодих учителів свідчить про необхідність здійснення їх методичної підготовки в педагогічних ЗВО з метою пропедевтики вищезазначених проблем, які виникають під час їх педагогічної діяльності.

Отже, сучасна теорія і практика свідчить, що проблема вдосконалення методичного рівня молодого вчителя була і залишається важливою соціально-педагогічною проблемою, оскільки у педагогічних ЗВО не передбачена спеціалізована підготовка фахівця до такого напрямку професійної діяльності, як методична робота в закладі загальної середньої освіти.

Аналіз праць науковців засвідчив, що вони є, безумовно, вагомою, широкою теоретичною базою для дослідження проблеми методичної підготовки майбутніх учителів, дозволяють глибоко дослідити зазначену проблему, виокремити форми, засоби, шляхи й напрями вдосконалення змісту методичної складової педагогічної

підготовки фахівців, створювати фахове освітнє середовище для їх професійного становлення; умови для закріплення й розвитку позитивної мотивації, ситуацій успіху, реалізувати інтеграцію методичної діяльності з науковою працею та вивченням передового педагогічного досвіду й використанням інноваційних технологій [584].

Усебічний аналіз методичної діяльності молодих учителів дозволив під час дослідження цілеспрямовано вдосконалювати зміст, напрями, форми, методи, засоби методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи, розробляти цілісну методичну систему для подальшого оволодіння ними фаховою майстерністю та прискореного професійного становлення.

2.2. Наукове обґрунтування питання методичної підготовки майбутніх учителів

2.2.1. Суть поняття методичної підготовки майбутніх учителів у педагогічних дослідженнях

Протягом останніх десятиліть виконано чимало наукових розвідок, присвячених проблематиці нашого дослідження, зокрема розв'язанню проблеми методичної роботи молодих учителів і намагання змінити підходи до методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи під час їх навчання в педагогічному закладі вищої освіти.

Аналізуючи проблему професійного становлення молодих спеціалістів, сучасні дослідники розглядають її, перш за все, з погляду професійної підготовки в педагогічних навчальних закладах (О. Абдулліна, В. Бондар, І. Волощук, І. Зязюн, Є. Ільїн, А. Кузьмінський, В. Омеляненко, В. Сластьонін, С. Стрижак та ін.), оскільки саме тут закладається база щодо опанування навичками й уміннями методичної роботи як складової професійної культури.

Наявна в педагогічних закладах вищої освіти методична підготовка вчителя, за умов оновлення освіти, вимагає серйозних якісних змін, які визначають черговий

етап її розвитку, тому виникає необхідність дослідження й розв'язання проблеми методичної підготовки вчителя, створення якісно нового науково-методичного супроводу для її реалізації.

Аналіз наукових пошуків учених (К. Авраменко, Н. Андрійчук, Н. Глузман, Н. Гузій, М. Демков, М. Вессель, Л. Коваль, Л. Хомич та ін.), які виокремлюють різні аспекти методичної складової професійної підготовки майбутніх учителів та етапи розвитку їхнього змісту, дозволив установити, що результати професійної підготовки, зокрема методичної, викликають невдоволення як з боку працівників системи освіти, так і з боку вчених-методистів, які досліджують цю проблему. Не повною мірою задоволені характером і якістю методичної підготовки й самі студенти, які виявляються не готовими до реалізації різних нових технологій і методик, досить консервативні щодо впровадження інновацій у процес навчання школярів.

Сучасний стан підготовки майбутніх учителів у педагогічних ЗВО, підходи до модернізації навчання висвітлені у працях Н. Бібік, І. Богданової, В. Бондаря, О. Біди, С. Гончаренко, Н. Глузман, В. Гриньової, Н. Кічук, Л. Коваль, О. Комар, Н. Кузьміної, А. Линенко, І. Пальшкової, Л. Петухової, О. Савченко, Н. Сінопальнікова, В. Сластьоніна, С. Скворцової, Л. Хомич, А. Хуторського та ін. Науковці наголошують, що якісна методична підготовка майбутніх учителів має складатися з теоретичного та практичного компоненту навчального процесу, фахової позааудиторної діяльності, процесу самовдосконалення, які мають бути в діалектичній єдності.

Дослідження щодо проблеми методичної підготовки майбутніх учителів у педагогічному закладі були виконані К. Авраменко, І. Беленок, І. Волощук, Н. Глузманом, Н. Грицай, В. Земцовою, Л. Коваль, М. Криловцем, Я. Левченко, О. Мітіною, В. Моторіною, Л. Орловою, Л. Петуховою, Л. Талановою, К. Ткаченко, М. Фіцулою та ін. Вони вважають, що методичну підготовку студентів необхідно націлювати на формування в них умінь аналізувати, порівнювати, критично оцінювати, досліджувати методи, прийоми та засоби навчання, які вони можуть використовувати під час навчальних занять та в період проходження педагогічної

практики, а також під час їх педагогічної діяльності у закладі загальної середньої освіти.

У дослідженнях останніх років значна увага приділяється проблемі методичної (дидактико-методичної) компетентності майбутніх учителів (І. Акуленко, Н. Бібік, Н. Глузман, І. Зимня, О. Зубков, Л. Коваль, А. Кузьминський, Н. Кузьміна, О. Лебєдева, Т. Руденко, С. Скворцова, Н. Тарасенкова та ін.).

Виходячи з того, що компетентність у перекладі з латинської «competentia» означає коло питань, у яких людина добре обізнана, має знання та досвід, то під професійною компетентністю вчителя розуміється «володіння необхідними знаннями, навичками й уміннями, що визначають його спроможність здійснювати діяльність [416, с. 62].

Використання в сучасній педагогічній літературі та практиці термінів «компетентність» і «компетенція» тісно пов'язане з процесом переорієнтації освіти зі «знаннєвого» на компетентнісний підхід [139, 163, 267, 276, 647, 691, 689, 697], що є необхідною умовою модернізації і приведення його результатів у відповідність до міжнародних стандартів. Слід зазначити, що проблема цих дефініцій зводиться до чисельності та відсутності загальноприйнятого визначення дефініції, вживається два варіанта тлумачення співвідношення цих понять: вони або ототожнюються, або диференціюються. С. Лейко аналізує погляди науковців на проблему запровадження компетентнісного підходу, робить теоретичний аналіз понять «компетенція» й «компетентність», встановлює взаємозв'язок між цими поняттями й обґрунтовано їх розмежовує [276].

На нашу думку, найбільш повним є визначення Л. Дьячкової: «Компетентність – це комплекс кваліфікаційних вимог, що пред'являються до професійної діяльності, сукупність дій (процедур, повноважень, прав), передбачуваних для здійснення представником конкретної професії» [139, с. 46–50].

Під визначенням терміну «методична компетентність» науковці розуміють систему предметно-педагогічних і психологічних знань та вміння використовувати їх у процесі викладання певних дисциплін, отже, розглядають методичну компетентність пов'язуючи її з викладанням певного навчального предмета.

Так, методична (дідактико-методична) компетентність розглядається Т. Гуціною, Н. Кузьміною, Т. Руденко як інтегративне особистісне утворення, що відбиває рівень володіння педагогом способами формування знань, навичок, умінь учнів.

У науковій літературі значно менше розробленою є проблема формування методичної компетентності вчителя початкової школи (О. Борзенкова, Н. Глузман, Л. Коваль, Н. Міщук, С. Скворцова та ін.). Натомість саме методична компетентність учителя початкової школи заслуговує найбільшій увазі, оскільки він має розумітися не тільки на методиках викладанні багатьох предметів. Для ефективної реалізації Державного стандарту початкової загальної освіти та впровадження Концепції «Нова українська школа» важливим є високий рівень методичної компетентності учителя початкових класів. Серед актуальних вимог до нього можна зазначити: розуміння місця початкової освіти в системі безперервної освіти; відкритість для спілкування і співпраці з учнями та їх батьками, колегами; організація діяльності дітей і власної діяльності; потреба в інноваційній діяльності, педагогічний пошук; усвідомлення своєї педагогічної діяльності як головної сфери особистісного самовизначення, самооцінка професійного саморозвитку, отже, здатності до педагогічної рефлексії.

Під час проведення дослідження ми спиралися на визначення О. Гунзи, О. Жигайло, О. Ігна С. Скворцової, які розуміють методичну компетентність учителя як властивість особистості, що виявляється в здатності ефективно розв'язувати стандартні та проблемні методичні задачі [151, 513, 514, 171, 172]. Ця властивість ґрунтується на теоретичній і практичній готовності до проведення занять за різними навчальними комплектами, що виявляється в сформованості системи дидактико-методичних знань і вмінь з окремих розділів і тем курсу, окремих етапів навчання та досвіду їх застосування (дидактико-методичних компетенцій). С. Івашньова у своєму визначенні методичної компетентності наголошує: «Вона є багатокомпонентним явищем, що базується на знаннях різних галузей наук (психології, педагогіки, андрагогіки, досвіду професійної та самоосвітньої діяльності, уміннях і навичках) і характеризується як усвідомлена здатність і готовність учителів якісно реалізовувати методичну роботу (дидактичну,

виховну, організаційно-управлінську), проявляти самостійність мислення, мати свідоме і відповідальне ставлення до результатів професійної діяльності» [171].

О. Гунза та О. Жигайло пропонують виділити групи методичних компетентностей, що забезпечують реалізацію фахової функції з :

- аналітико-синтетичної діяльності;
- планування й конструювання;
- організації й керування діяльністю учнів у процесі навчання математики;
- оцінювання власної діяльності й діяльності учнів [151, с. 184–189].

Слід зазначити, що С. Скворцова вводить у науковий обіг термін нормативної складової методичної компетентності вчителя, обґрунтовуючи це тим, що сучасний етап розвитку початкової освіти характеризується оновленням її нормативного забезпечення у вигляді ієрархічно підпорядкованої системи нормативних документів : «Державний стандарт загальної початкової освіти», навчальні програми для 1–4 класів загальноосвітньої школи. Тому сучасний учитель початкових класів має добре знати їх зміст, ефективно застосовувати у навчально-виховній діяльності з метою достеменною реалізації цілей, завдань, змісту навчання, повинен спрямувати свою діяльність на досягнення Державних вимог щодо рівня загальноосвітньої підготовки молодших школярів. Тому нормативну складову методичної компетентності вчителя початкових класів у галузі викладання предмета, автор вважає керуючою по відношенню до інших і трактує як готовність користуватися нормативними документами початкової освіти; як здатність реалізовувати цілі і завдання навчання предмета в початковій школі, визначені Новою редакцією Державного стандарту загальної початкової освіти та новою програмою, а базис нормативної складової методичної компетентності становлять знання, вміння й досвід методичної діяльності [116, с. 3–65, 511, 512, 513, 514].

Дослідженням встановлено, що єдиної загальноприйнятої структури методичної компетентності вчителя початкових класів не існує, науковці виокремлюють різні її складові :

- нормативно-методична складова (С. Скворцова);

– методичні культура, мислення, творчість і мобільність вчителя (І. Артем'єва, О. Зубков, Н. Істоміна, Н. Кічук, Т. Рамзаєва, Г. Саранцев, О. Савченко, М. Смирнова, М. Соловейчик, О. Таможня);

– знання і навички з теорії, технології і методики навчання предмета; володіння методичною термінологією; методичні вміння: аналізу, реалізації педагогічної діяльності, планування тощо; дидактичні і творчі здібності, уміння застосовувати наявні знання в практичній діяльності; досвід розв'язання навчальних методичних задач; досвід квазіпрофесійної та професійної діяльності; критичне методичне мислення (О. Ігна, К. Костюченко, Л. Ткаченко та ін.).

Аналіз різних підходів до визначення поняття «методична компетентність» дозволив зробити висновок, що методична компетентність є системною цілісністю взаємозв'язаних компонентів, а саме: *методичної грамотності*, яка ґрунтується на особистісно-осмислених методичних знаннях, відповідних навичках, уміннях; методичному мисленні, яке взаємопов'язане з педагогічним, креативним і соціальним мисленням; *методичної рефлексії* як важливого стимулі до самовдосконалення майбутніх учителів засобами самопізнання, саморозвитку, самоосвіти та самовиховання; *методичної культури*, що репрезентує інтегровану єдність системи методичних цінностей: знань, мотивів, досвіду, майстерності, творчості.

Цілком зрозуміло, що виникає необхідність переглянути пріоритетні напрями методичної підготовки майбутніх учителів у педагогічному закладі вищої освіти.

Для більш глибокого вивчення проблеми дослідження, обґрунтування сутності методичної підготовки майбутнього вчителя, виокремлення її теоретичної та практичної складової слід розглянути суть таких понять, як: «метод», «методика», «методична підготовка», «методична діяльність вчителя».

У педагогічних словниках, підручниках з педагогіки «метод» розглядається як спосіб досягнення мети, розв'язання конкретного завдання, система правил і прийомів підходу до вивчення явищ і закономірностей природи, суспільства і мислення [94, с. 205–206; 420].

Так, термін «метод» в українському педагогічному словнику тлумачиться як «шлях дослідження», «спосіб пізнання» (від грець «μέθοδος» («шлях через»)),

спосіб організації практичного й теоретичного освоєння дійсності, зумовлений закономірностями розглядуваного об'єкта [94].

Із вищезазначеної дефініції випливає термін «метод навчання», під яким у педагогіці і методиці розуміється спосіб упорядкованої взаємопов'язаної діяльності вчителя (викладача) і учнів (студентів), спрямований на вирішення завдань освіти, виховання і розвитку в процесі навчальної діяльності [8, 9, 24, 280, 417, 432].

Так, А. Алексюк визначає метод навчання як спосіб спільної діяльності вчителя і учнів, який передбачає оволодіння учнями соціальним досвідом людства та організацію і керівництво вчителя навчально-пізнавальною діяльністю учнів [8].

За В. Онищуком, поняття «метод навчання», як основний спосіб досягнення певної дидактичної мети (засвоєння поняття, ідей, теорій, навичок, умінь), органічно вміщує в себе: навчальну роботу педагога (викладання); навчально-пізнавальну діяльність учнів (учіння); специфіку їхньої діяльності щодо досягнення цілей навчання [392, с. 37–41].

Отже, сукупність методів, спрямованих на досягнення певної мети, можна розглядати як методику. Слово «методика» походить від давньогрецького слова «μέθοδος» («шлях через»), що означає «шлях дослідження», «спосіб пізнання».

Як визначає тлумачний словник, з навчальної точки зору, методика – це вчення про методи викладання певної науки, предмета [380, с. 617–618].

За визначенням Українського педагогічного словника, методика навчального предмета – це галузь педагогічної науки, яка досліджує закономірності його вивчення [94, с. 205–206]. Тому, методика навчання окремої навчальної дисципліни (предмета) розглядається як галузь педагогічної науки, що становить окрему теорію навчання (приватну дидактику), яку науковці розглядають як спосіб організації практичної та теоретичної діяльності учасників навчання, зумовлений закономірностями та особливостями змісту навчального предмета.

Відповідно терміну «методика навчання» можна виокремити поняття «методична підготовка», яке у дослідженні визначається як накопичення майбутніми вчителями під час навчання у ЗВО та самоосвіти, знань, навичок, умінь, а також набутий у процесі практичної діяльності власний педагогічний досвід.

Науковці (К. Авраменко, Т. Амельченко, Н. Бахмат, І. Беленок, М. Вашуленко, Н. Грицай, А. Молдажанова, О. Мітіна, Н. Міщук, В. Моторіна, М. Криловець, Я. Левченко, Л. Орлова, В. Санданова, С. Скворцова, С. Стрижак, О. Таможня, К. Ткаченко, І. Шумілова та ін.) зазначають, що методична підготовка майбутніх учителів – це ядро фахової педагогічної підготовки педагога. На їх думку, методичну підготовку слід розглядати значно ширше, ніж тільки вивчення студентами курсів з методики викладання природознавства, математики, української мови тощо.

Методична підготовка фахівця в широкому сенсі, за твердженням Г. Щедровицького, означає оволодіння сукупністю методів навчання, «створення процедур навчальної діяльності та виділення їх найбільш ефективних прийомів» [663, с. 47–66].

Г. Жигadlo вважає, що, визначаючи суть поняття методичної підготовки, доцільно брати за основу загальну мету освіти, яке виступає своєрідним орієнтиром і дає змогу окреслити конкретні цілі та завдання і побудувати відповідний алгоритм досягнення даних цілей та завдань [150].

К. Авраменко у дослідженні довела, що сутність методичної підготовки полягає в діалектичній єдності всіх її компонентів: теоретичного (методики викладання навчальних дисциплін), практичного (проходження різних видів педагогічної практики) та аутометодичного (самостійна робота, саморегуляція методичних знань та умінь, авторизація педагогічного досвіду, запровадження у власну педагогічну діяльність інновацій і сучасних освітніх технологій) [4].

На думку І. Шумілової, методична складова ґрунтується на уміннях використовувати методи, прийоми й форми навчання учнів, керувати власною поведінкою під час роботи з учнями, управляти навчально-пізнавальною діяльністю учнів, використовувати нові методи в роботі, оптимізувати методики з питань формування компетентностей в учнів, використовувати методи і прийоми активізації їх діяльності, використовувати прийоми педагогічної майстерності, бачити їх прояв у формах і методах. Науковець наголошує, якість і результати навчально-виховного процесу загальноосвітнього навчального закладу залежать

насамперед від учителя, його теоретичної підготовки, педагогічної та методичної майстерності [662, с. 170, 179].

На підставі аналізу науково-педагогічної літератури було визначено, що існують різні підходи до визначення суті поняття «методична підготовка майбутнього вчителя», які розглядається науковцями як :

–самостійна динамічна й комплексна система, що відбиває зміст, структуру та функції (М. Криловець, Л. Орлова, Л. Таланова та ін.);

–підсумок, який визначає рівень засвоєння методичних та інтегративних знань і вмінь, сформованості професійно-методичних навичок (К. Авраменко та ін.);

–форма творчої діяльності, яка інтегрує різні види творчості (І. Беленок);

–процес і результат щодо набуття й використання об'єктивних знань окремої галузі науки з фаху, оволодіння методиками викладання дисциплін у загальноосвітньому навчальному закладі та системою міждисциплінарних знань з різних галузей наук на теоретичному, практичному й особистісному рівнях; також формування та творчого використання вмінь і навичок, необхідних майбутньому вчителю для здійснення ефективної методичної діяльності, яка орієнтована на формування методичної культури вчителя (О. Мітіна, В. Моторіна, С. Стрижак, Л. Таланова). Однак О. Мітіна підкреслює, що цей процес передбачає методичну діяльність студентів у фаховому середовищі [346].

Аналіз різних підходів до визначення поняття «методична підготовка» свідчить, що в наукових джерелах його універсальне визначення відсутнє. У процесі наукового пошуку встановлено, що серед фахівців сформувалося уявлення про методичну підготовку студентів педагогічних ЗВО як узагальнено-інтегративний етап їх професійної підготовки.

Узагальнюючи проаналізовані підходи науковців щодо визначення поняття «методична підготовка», зазначено, що воно є багатоаспектним як за своїм змістом, так і за структурою, тому розглядається як складова професійної підготовки, функція, форма, процес, система, вміння, сукупність дій, діяльність (вид діяльності) тощо.

Сучасні педагоги-дослідники й освітяни-практики все частіше вживають термін «науково-методична робота», «науково-методична діяльність».

Так, М. Фіцула наголошує, що здійснюючи науково-методичну підготовку майбутніх учителів у ЗВО, варто враховувати вимоги сучасної школи до зазначеного напрямку діяльності освітян, реалізація якого «збагачує їх педагогічними знахідками, дає змогу молодим учителям оволодівати педагогічною майстерністю, підтримує в педагогічному колективі дух творчості, прагнення до пошуку» [634, с. 414].

У нашому дослідженні під методичною підготовкою майбутніх учителів розуміється процес оволодіння студентами основами методичної діяльності, який передбачає цілісну систему дій, заходів, спрямованих на інтеграцію теоретичних і практичних складових, є важливим чинником якісної професійної діяльності та передбачає набуття фахових знань, навичок, умінь, формування на їх основі методичних дій, які є базовими для здійснення методичної роботи в процесі педагогічної діяльності вчителів у закладі загальної середньої освіти [580].

Відповідно метою здійснення методичної підготовки майбутніх учителів є: формування позитивної мотивації до методичної підготовки і діяльності, методичних знань, умінь здійснювати методичну діяльність і рефлексію; збагачення власного методичного досвіду, вдосконалення методичної майстерності, що передбачає надання реальної, дієвої допомоги щодо реалізації актуальних завдань освіти, формування методичного мислення, активізація творчого потенціалу особистості фахівця, постійне оновлення науково-методичних знань у фаховому освітньому середовищі.

Методична підготовка майбутніх учителів як цілісна система передбачає розв'язання таких завдань:

- опанування методологічними й теоретичними основами викладання та сучасними досягненнями психолого-педагогічної науки;
- створення необхідних умов для розвитку ініціативи й творчості;
- сприяння впровадженню творчих практико-методичних здобутків студентів;
- вивчення та використання передового педагогічного досвіду вчителів;
- збагачення методичного арсеналу студентів сучасними педагогічними технологіями, методиками, прийомами, способами успішного навчання й виховання;

- підготовка до інноваційної, науково-методичної й аналітико-прогностичної діяльності;
- формування готовності до роботи з обдарованими дітьми;
- формування інтересу й уміння займатися творчо-методичною діяльністю;
- створення умов і формування інтересу до самоосвіти;
- формування методичних умінь та стійких професійних цінностей і поглядів.

Виокремлені завдання свідчать про те, що оновлення фахової підготовки вчителів у педагогічних ЗВО вимагає, перш за все, зміни змісту методичної підготовки майбутніх вчителів початкової ланки, оскільки з неї починається реформування загальної середньої освіти. Важливим джерелом оновлення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи є праці таких науковців, як: Т. Амельченко, М. Богданович, В. Бондар, Н. Бібік, Т. Байбара, М. Вашуленко, Н. Глузман, П. Гусак, Л. Коваль, І. Пальшкова, Л. Петухова, О. Савченко, Н. Сінопальнікова, С. Скворцова, Л. Хомич та ін. Вони розв'язують загальнопедагогічні та методичні аспекти вдосконалення цієї галузі; дидактико-методичну складову змісту методичної підготовки майбутніх учителів досліджували Г. Абросімова, К. Авраменко, Т. Амельченко, Н. Бахмат, Н. Воскресенська, Л. Коваль, В. Краєвський, Н. Максименко, О. Маркушевська, В. Моторіна, В. Санданова, Г. Саранцев, Н. Черв'якова та ін.

Так, на переконання Л. Коваль, оновлення саме змісту дидактико-методичної складової професійної підготовки майбутніх учителів, забезпечує перебудову навчального процесу в педагогічному ЗВО в контексті актуальних тенденцій (наприклад, упровадження нових державних стандартів початкової школи), які спрямовуються на задоволення практичних запитів шкільної освіти [208, 209]. На думку Г. Абросімової, Н. Воскресенської, Н. Максименко, О. Маркушевської, О. Мірошніченко чинна сьогодні система дидактико-методичної підготовки студентів педагогічного закладу вищої освіти все ще спрямована переважно на теоретичне осмислення сутності навчально-виховного процесу закладу загальної середньої освіти, на засвоєння обсягу знань, і не приділяє належної уваги розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя, його людським особистісним якостям,

комплексам властивостей особистості, що забезпечують високий рівень розвитку професійних умінь майбутнього вчителя [3, 83, 306, 319, 349].

Вивчення наукових здобутків вчених (К. Авраменко, І. Беленок, П. Гусак, Г. Жигadlo, О. Комар, М. Криловець, А. Молдажанова, В. Моторіна, В. Санданова, С. Стрижак, Л. Таланова та ін.) дозволило проаналізувати різні підходи до змісту методичної підготовки майбутніх учителів. Науковці називають такі складові :

- організаційні засади методичної підготовки майбутніх учителів та впровадження їх у навчально-виховний процес (С. Стрижак);

- встановлення вимог до розробки системи методичних знань майбутнього вчителя (В. Моторіна);

- необхідність забезпечення процесу формування професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя навчально-методичними матеріалами (Я. Левченко);

- важливість методичних знань і вмінь як основи формування професійно-методичної компетентності майбутніх учителів у контексті педагогічної діяльності вчителя (Н. Грицай, І. Вікторенко, Н. Міщук);

- визначення засобів реалізації системи методичної підготовки вчителя, застосування комплексу навчально-методичних завдань на аудиторних заняттях з дисциплін, організація самостійної роботи студентів з метою розв'язання навчально-методичних завдань (О. Таможня);

- розробка різних типів вправ для відпрацювання приватних і спеціальних прийомів методичних умінь (К. Ткаченко);

- єдність дидактичної і методичної підготовки, що становить цілісну систему, системотвірним ядром якої є теорія діяльності вчителя (А. Молдажанова, В. Санданова).

На думку науковців, майбутній учитель повинен оволодіти системою методичних знань, навичок, умінь, серед яких головними є, перш за все, дидактико-методичні (досконале знання вимог, які висуваються до змісту загальної середньої освіти; володіння методикою викладання предметів на високому рівні, навчання учнів з урахуванням їх вікових та індивідуальних особливостей, креативне використання методичних інновацій, дидактичні знання та використання їх у своїй

практичній діяльності тощо). Учені, також, наголошують на зміщенні акценту змісту методичної підготовки зі знань майбутнього фахівця на розвиток його творчих якостей і вмій щодо методичної діяльності.

Наковці Л. Никітіна, С. Поздєєва наголошують на тому, що необхідна зміна щодо спрямування методичної підготовки майбутнього педагога на нові напрями в її змісті: на науковий, творчий, фасилітуючий, рефлексивний, що саме й вимагає реальна освітня практика закладів загальної середньої освіти, яка пов'язується з реалізацією її державних стандартів [372, 373, 374, 375, 376, 377, 435].

При розробці змісту методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи ми спиралися на визначення терміну «методична робота» авторів Ю. Бабанського, В. Симонова, М. Фіцули, положення про методичну роботу вчителів, рекомендації щодо організації і проведення методичної роботи з педагогічними кадрами в системі післядипломної педагогічної освіти» та положення про методичний день учителя [22; 23, с. 101; 473; 25, с. 38; 503; 504, с. 245–277; 633, с. 11; 634].

Так, за визначенням Ю. Бабанського, методична робота – система взаємопов'язаних заходів, «спрямованих на всебічне підвищення кваліфікації та професійної майстерності кожного вчителя» [23, с. 101].

В. Симонов під методичною роботою розуміє «спеціальний комплекс практичних заходів, які базуються на досягненнях науки та передового педагогічного досвіду й спрямований на всебічне підвищення компетентності й професійної майстерності кожного педагога. Цей комплекс орієнтований, насамперед, на розвиток і підвищення творчого потенціалу педагогічного колективу в цілому, а в кінцевому рахунку – на підвищення якості та ефективності освітнього процесу: зростання рівня освіченості, вихованості та розвитку учнів». [503, с. 245–277].

На думку М. Фіцули, «у процесі методичної роботи підвищується науковий рівень учителя; покращується його підготовка до засвоєння змісту нових програм і технологій, їх реалізації; відбувається постійне ознайомлення з досягненнями психолого-педагогічних наук і методик викладання навчальних дисциплін, вивчення та впровадження у шкільну практику передового педагогічного досвіду;

контролюється творче виконання перевірених рекомендацій, збагачення новими, прогресивними й досконалыми методами і засобами навчання; удосконалюються навички самоосвітньої роботи вчителя; надається кваліфікована допомога з теорії та практичної діяльності» [634, с. 414].

За твердженням Г. Щедровицького, у професійній діяльності педагога існує «особлива педагогічна діяльність – узагальнення досвіду навчання, яка полягає в складанні процедур навчальної діяльності та виділення їх найбільш ефективних прийомів» [663, с. 47–66]. Таку діяльність науковець визначає як «інженерно-педагогічну», однак в теорії та практиці навчання вона частіше визначається як методична діяльність, основне призначення якої в широкому сенсі – обслуговування практики навчання. Він вважає, що практика навчання в свою чергу є «педагогічним виробництвом», при цьому методична діяльність має супутній характер, вона не відділена від навчальної діяльності педагога.

Сумнів викликає коректність такого підходу Г. Щедровицького до характеристики методичної діяльності, зокрема ототожнення її з педагогічним виробництвом, та наголошення на тому, що вона має супутній характер. Безумовно, такі твердження носять дискусійний характер, оскільки на нашу думку методична діяльність це творчий процес, від якого залежить якість освіти в цілому.

Суперечливим залишається і питання щодо суті методичної діяльності. Науковець характеризує її так : «Спочатку вчитель хоче просто навчити своїх учнів і для цього здійснює всі свої дії, і, якщо це не вдається йому з першого разу, він повторює їх, додаючи нові, більш ефективні елементи, відкидаючи ті, які не працюють, і так повторюється знову і знову, поки практична задача навчання не буває вирішена» [663, с. 47–66]. Разом з тим автор підкреслює, що методична діяльність виконує не тільки навчальну функцію «просто навчити своїх учнів», виконавську «здійснює свої дії», але й рефлексивну «не вдається..., повторює..., відкидає ...», пошукову «додаючи нові, більш ефективні елементи », «повторюється знову і знову». Таким чином, методична діяльність, на думку автора, виступає свого роду індикатором між задумом педагога, його методичними можливостями і практичним втіленням в процесі навчання учнів.

На наше переконання, високий рівень методичної підготовки майбутніх учителів до методичної діяльності в закладі загальної середньої освіти має запобігти фаховим проблемам, молодий фахівець йтиме шляхом спроб і помилок, він буде обґрунтовувати кожен свою методичну дію.

Ми погоджуємося з думкою І. Драч про те, що саме діяльнісний підхід до методичної підготовки має мотивувати майбутнього вчителя вже під час навчання у педагогічному закладі, коли «студент повинен «проживати» ситуації тут і зараз, а не готуватися до майбутньої професійної діяльності шляхом формування чергового набору умінь» [132, с. 23].

Під методичною діяльністю в загальноосвітньому навчальному закладі, до якої необхідно ретельно готувати майбутніх учителів, слід розуміти методичну роботу, що збагачує освітян педагогічними знахідками, дає змогу оволодівати педагогічною майстерністю, підтримує в педагогічному колективі дух творчості та прагнення до пошуку. У рекомендаціях МОН України щодо організації і проведення методичної роботи з педагогічними кадрами в системі післядипломної педагогічної освіти (2002) наголошується на такому її визначенні: «Методична робота – це цілісна система взаємозв'язаних дій і заходів, яка ґрунтується на досягненнях науки, передового досвіду й конкретному аналізі роботи вчителів і спрямована на всебічне підвищення професійної майстерності кожного вчителя; збагачення і розвиток творчого потенціалу педагогічного колективу навчального закладу в цілому, а в кінцевому підсумку – на вдосконалення навчально-виховного процесу (поліпшення якості рівня навчальних досягнень учнів, їхньої вихованості, розвитку, готовності застосовувати свої знання у житті) [395, 463, 538].

До запропонованого визначення варто додати, що це усвідомлена, цілеспрямована, планомірна та неперервна робота педагога, спрямована на вдосконалення його теоретико-методичної підготовки, необхідної для практичної діяльності, вивчення та використання у своїй професійній діяльності сучасних педагогічних технологій, методик, прийомів і способів ефективного навчання і виховання, результатом якої є формування творчої методичної активності, розвиток ініціативи, узагальнення й поширення передового педагогічного досвіду.

Методична робота з педагогічними працівниками планується та здійснюється відповідно до листа МОН України «Про Рекомендації щодо організації і проведення методичної роботи з педагогічними кадрами в системі післядипломної педагогічної освіти». У зазначеному документі наголошується, що участь у методичній роботі має бути професійним обов'язком кожного педагогічного працівника [473].

М. Фіцула зазначає, що методична робота спонукає вчителя до засвоєння змісту нових програм і технологій їх реалізації, ознайомлення з досягненнями психолого-педагогічних дисциплін і методик їх викладання, вивчення і впровадження передового педагогічного досвіду, вдосконалення навичок самоосвітньої роботи. Вона забезпечує надання вчителю кваліфікованої допомоги з теорії та практичної діяльності [634].

Аналіз зазначених М. Фіцулою напрямів методичної роботи у сучасній школі свідчить про високий рівень вимог до майбутніх педагогів. Саме тому «підготовка студентів до науково-методичної роботи в закладі загальної середньої освіти має спиратися на зміст, щодо кожного із напрямів:

1) поглиблення філософсько-педагогічних знань, спрямованих на відродження й розвиток національної освіти в Україні, вивчення педагогічної теорії, методики навчання і виховання, психології, етики, естетики, поглиблення науково-теоретичної підготовки з предмета і методики його викладання;

2) вивчення діалектики і принципів розвитку української національної школи; збагачення педагогічних кадрів надбаннями української педагогіки, науки, культури; вивчення теорії та досягнень науки з викладання предметів, володіння сучасними науковими методами; вивчення й практична реалізація оновлених програм і підручників, розуміння їх особливостей;

3) освоєння методики викладання додаткових предметів; випереджувальний розгляд питань методики вивчення складних розділів навчальних програм з проведенням відкритих уроків, використанням наочних посібників, ТЗН, дидактичних матеріалів;

4) освоєння і практичне застосування теоретичних положень загальної дидактики, методики і принципів активізації навчальної діяльності учнів, формування у них наукового світогляду з урахуванням вимог етнопедагогіки;

5) систематичне інформування про нові методичні рекомендації, публікації щодо змісту й методики навчально-виховної роботи, глибоке вивчення відповідних державних нормативних документів;

б) упровадження досягнень педагогіки, психології та окремих методик і передового педагогічного досвіду...» [634, с. 415].

У зв'язку з вищезазначеним та упередженням розчарування майбутніх учителів обраною професією, О. Савченко рекомендує «розкривати складну палітру педагогічної діяльності як мінливу, цікаву й неоднозначну за різними варіантами досягнення педагогічних цілей вже під час навчання». Науковець наголошує, що майбутній учитель не повинен діставати уявлення про лаковану, абстрактну школу, а набувати якнайбільше знань про реальний стан сучасного шкільництва [485, с. 3–7].

Отже, назріла необхідність аналізу процесу методичної підготовки майбутнього вчителя у педагогічному ЗВО та зміни її мети, завдань і змісту відповідно до вимог щодо методичної роботи в закладі загальної середньої освіти.

Підсумовуючи вищезазначене, наголосимо, що головним завданням сучасного закладу вищої педагогічної освіти є формування вчителя, здатного бачити й творчо розв'язувати професійні проблеми, оскільки успішність його фахової адаптації до умов роботи конкретного закладу загальної середньої освіти, процесу самовизначення й самореалізації в цій професії залежить від його готовності та спроможності саме до методичної діяльності, яка включає такі складові: *управлінсько-методична діяльність* (уміння визначати головну мету і завдання уроку й позаурочних заходів; реалізовувати технологічні функції управління: планування, організацію, координацію, контроль, корекцію, облік, аналіз); *потреба в постійному методичному вдосконаленні* (прагнення й уміння поєднувати традиційні та інноваційні форми методичної роботи; усвідомлення необхідності щодо вивчення та впровадження передового педагогічного досвіду; активна участь у науково-методичній діяльності); *методична майстерність* (прагнення до оновлення змісту методичної роботи; уміння розробляти авторські методичні прийоми навчання та виховання; уміння здійснювати рефлексію власного досвіду роботи).

Вищезазначене впливає з сучасних умов функціонування закладів загальної середньої освіти, які вимагають від педагогічних ЗВО підготовки вчителя, який уміє аналізувати методичні матеріали, міркувати над їх доцільністю, обмірковувати мету своїх дій, бажаних результатів, умов їх досягнення; самостійно конструювати навчальний процес, вільно використовуючи в практичній діяльності теоретичні основи педагогіки; знаходити обгрунтоване рішення будь-якого педагогічного та дидактичного завдання; орієнтуватися на розвиток і саморозвиток учнів, діяльнісний підхід у навчанні школярів тощо.

Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що сучасна методична підготовка майбутнього вчителя – це не натаскування за певним рецептом, а руйнування у нього стереотипів щодо педагогічної діяльності, формування творчого підходу до роботи, активізація повсякденної праці; вона спрямована на підвищення рівня його професійної діяльності та прискорення фахового становлення [572, 583, 589, 591].

Отже, проаналізовані підходи до визначення суті поняття «методична підготовка майбутніх учителів» у теорії та практиці вищої школи, обгрунтування її сутності, виокремлення теоретичної і практичної складових дає підстави стверджувати, що методична підготовка майбутніх учителів є багатоаспектною за своїм змістом і структурою та спрямована на опанування студентами досвідом методичної діяльності, що обумовлено метою, структурою, змістом, формами, методиками навчання, функціями.

2.2.2. Функції методичної підготовки майбутніх учителів

Для реалізації системи методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи необхідно детально уявляти її структуру та пов'язані з нею функції.

У філософському аспекті функція розуміється як відношення двох груп об'єктів, в якому зміни одного з них відповідає зміна іншого. Функція може розглядатися з точки зору наслідків (сприятливих, несприятливих), що викликаються зміною одного параметра в інших параметрах об'єкта (функціональність) або з точки зору взаємозв'язку окремих частин в рамках деякого цілого (функціонування) [409, с. 75; 627, с. 751].

В іншому значенні функція трактується як обов'язок, коло діяльності, призначення, роль [526, с. 557].

Перш ніж визначити функції методичної підготовки майбутніх вчителів, доцільним є аналіз методичної роботи в закладах загальної середньої освіти, оскільки при підготовці педагогічних кадрів саме вони є орієнтирами її реалізації.

Серед функцій методичної роботи в закладах загальної середньої освіти слід відмітити такі :

– мотиваційна, яка передбачає інформування педагогів, їх заохочення до впровадження в практику досягнень науки, передового педагогічного досвіду;

– проектувальна, яка полягає в плануванні методичної роботи, визначенні системи заходів, що забезпечать досягнення найкращих результатів;

– організаційна, передбачає організацію діяльності, пов'язану з удосконаленням структури методичної роботи, змісту діяльності різних її складових;

– діагностична, яка вимагає регулярне вивчення рівня розриву між реальною компетентністю педагогів, що виявляється в узагальненому результаті їх праці, та вимогами суспільства до якості діяльності конкретних працівників освіти в умовах розбудови української національної школи;

– прогностична, яка полягає в прогнозуванні знань та умінь, необхідних педагогам у майбутньому;

– дидактична, що полягає у відновленні частково забутих або втрачених учителями знань після закінчення педагогічного закладу;

– інноваційна, яка вимагає моделювання принципово нових положень навчально-виховної роботи у загальноосвітньому закладі, у вивченні та впровадженні моделей передового досвіду, їх експериментальній перевірці, після якої вони можуть бути використані як зразки для впровадження;

– корекційна, яка вимагає корекції, спрямованої на виправлення в діяльності педагогів недоліків, пов'язаних з використанням застарілих методик, що не відповідають вимогам сучасності;

– аналітична, яка полягає в створенні й підтримці стабільного зворотного зв'язку, в оцінці відповідності наслідків методичної роботи плановим завданням та нормативним вимогам.

Цілком зрозуміло, що методична підготовка майбутнього вчителя реалізується в певних ситуаціях через виконання найрізноманітніших дій, підпорядкованих певним цілям, спрямованих на вирішення тих чи інших методичних завдань. Певна сукупність таких дій призводить до реалізації тієї чи іншої **функції методичної підготовки**, реалізація яких забезпечує її якість.

Не можна не погодитися з думкою К. Авраменко, що якість методичної підготовки забезпечується реалізацією всіх її функцій: культурологічної, аксіологічної, прогностичної, інноваційної, діагностичної, моделюючої, а зміст та структура методичної підготовки вчителів визначається нормативними документами, що регламентують роботу закладів вищої освіти [4].

Слід наголосити, що реалізації зазначених функцій сприяє входженню майбутнього педагога в методичну діяльність, яка починається з процесу засвоєння знань теорії навчання школярів і методики викладання предметів, безпосереднього виконання методичних і науково-методичних завдань, участі в позааудиторних заходах методичного спрямування, організації самоосвітньої методичної діяльності.

На думку М. Львова, теоретико-методична підготовка майбутніх учителів початкової школи покликана виконувати такі функції, як :

– озброєння їх фундаментальними науково-методичними знаннями про процес навчання й виховання молодших школярів;

- свідоме створення власного досвіду викладання;
- формування вмінь відрізнити цінне від псевдоновизни у досвіді інших;
- підготовка до роботи в умовах, що змінюються [301, с. 16–20].

Виходячи з вищезазначеного та відповідно до завдань дослідження, для побудови системи методичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи, спрямованої на формування методичних знань, навичок, умінь, досвіду методичної діяльності, методичного мислення було виокремлено основні функції його методичної підготовки.

Так, *методична функція* включає в себе сутність основних елементів методичної діяльності, забезпечує узгодження й кумулятивний ефект організації різних видів діяльності студентів у ході їх методичної підготовки. При цьому методична функція розкривається не тільки у вигляді впливів з боку викладачів, але й у вигляді професійного інструментарію майбутніх учителів, до якого належить володіння новаціями в проектуванні та плануванні навчання, в оцінюванні навчальних та особистісних досягнень учнів, їхньому педагогічному супроводі, набутті студентами досвіду прийняття ефективних рішень, виокремлюючи орієнтовну основу методичної діяльності.

За допомогою розв'язання методичних задач у студентів з'являється бачення тих проблем, які можуть виникнути при здійсненні методичної діяльності, і головне – студенти набувають досвіду прийняття ефективних рішень відповідно до певних методичних ситуацій. У навчанні студентів не можна передбачити всі можливі методичні проблеми, які очікуватимуть їх під час педагогічної діяльності в школі, тому необхідно виокремити таку орієнтовну основу, загальну систему дій, яку можна використовувати в різних ситуаціях майбутньої професійно-методичної діяльності. Опанування студентами алгоритмом методичних дій забезпечить майбутньому вчителю можливість навчитися працювати в умовах сучасної освітньої політики, яка передбачає зміни в державних стандартах, навчальних програмах, методиках навчання й виховання тощо. Такий алгоритм дозволить їм самостійно прогнозувати можливі зміни в структурі та змісті навчання, цілеспрямовано вносити корективи при впровадженні педагогічних інновацій,

формулювати цілі навчання з урахуванням розвивальних можливостей навчального матеріалу та реальних навчальних можливостей учнів.

Суть *дидактичної функції* полягає в тому, що в процесі методичної підготовки майбутніх учителів за допомогою використання навчально-методичних завдань поліпшується якість предметних, психолого-педагогічних і методичних знань, студенти оволодівають не тільки методичними знаннями, але й методичними вміннями, необхідними для вирішення практичних завдань.

Дидактична функція методичної підготовки майбутніх вчителів сприяє перенесенню набутих знань, навичок та умінь безпосередньо на практичну методичну діяльність, удосконаленню методичних здібностей, роблячи їх активними суб'єктами навчальної діяльності.

За допомогою дидактико-методичних завдань студенти вчаться моделювати будь-яку педагогічну ситуацію, що складається з таких етапів: аналітичного (аналіз й оцінка завдання та усвідомлення самої ситуації, яку необхідно змоделювати); проєкційного (плануванням форм, методів і засобів для моделювання педагогічної ситуації, методична розробка фрагмента уроку); виконавчого (практичне відтворення розробленого методичного проєкту) [328].

У процесі реалізації дидактичної функції методичної підготовки майбутніх вчителів необхідно створювати умови для оволодіння вміннями прийняття методично вірних рішень, коли знання перетворюються на практичні дії.

Важливу роль у розвитку творчо-методичної діяльності та накопиченні методичного досвіду студентів відіграють саме дидактико-методичні задачі, під якими слід розуміти таке завдання, в якому моделюється певний елемент методичної ситуації. Як правило, навчально-методична задача має форму педагогічної конструкції з чітко визначеною методичною проблемою, яку слід вирішити, а її розв'язання передбачає усвідомлення суті проблеми та умов, стосовно яких вона має бути розв'язана [159; 390, с. 6–16; 533, с. 48–51].

Реалізація дидактичної функції в процесі методичної підготовки сприяє підвищенню рівня методичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи, створює на заняттях атмосферу пошуку й творчості, мотивує студентів до професійної самореалізації.

Мотиваційна функція методичної підготовки полягає в усвідомленні студентами мети й завдань методичної підготовки, необхідності предметних, психолого-педагогічних, дидактико-методичних, творчо-методичних знань для успішного оволодіння методичною діяльністю у закладі загальної середньої освіти.

Мотиваційна функція передбачає роботу зі створення сприятливої емоційної атмосфери, що стимулює процес методичної підготовки, розвитку інтересу, почуття обов'язку та відповідальності в навчанні, а також мотивації до оволодіння методично-значущими функціями вчителя [7; 22; 25, с. 38; 27, с. 190; 448; 449]. Ця функція реалізується за рахунок інтеграції когнітивної та ціннісно-сміислової сфер студента, здійснює істотний внесок у стимулювання контактів студентів між собою, а також з викладачами тощо.

Досліджуючи мотиваційну функцію методичної підготовки майбутніх вчителів, Н. Глузман і Ю. Заєць наголошують на методичних задачах, що використовуються в процесі формування методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи, які є навчальними, а точніше – навчально-методичними. Однією з ознак навчально-методичної задачі, на думку науковців, є наявність проблемної ситуації, яка забезпечує виникнення відповідних мотивів до оволодіння методичною діяльністю [91; 92; 158].

На думку авторів, у практиці навчання молодших школярів майбутній учитель стикається з методичними проблемами, розв'язання яких створює «ситуація успіху», оскільки студент може обґрунтувати свої дії при виборі рішення, а знання, отримані ним у межах різних навчальних дисциплін, стають затребуваними, оскільки об'єднуються навколо вирішення практичної методичної проблеми. Отже, студент усвідомлює необхідність предметних, психолого-педагогічних і методичних закономірностей для вирішення методичних проблем, що свідчить про його вмотивованість.

Стимулювальна функція методичної підготовки майбутніх учителів полягає в пробудженні інтересу до методичної діяльності вчителя, знаходженні відповіді на актуальні фахові питання, які зацікавили своєю неоднозначністю, проблематичністю, вона забезпечує інтенсифікацію навчально-пізнавальної, навчально-професійної, проектувальної, науково-дослідної, комунікативно-

діалогічної, ціннісно-орієнтаційної та іншої діяльності студентів у процесі їх методичної підготовки [7, 328].

О. Дусавицький розглядає інтерес як рушійну силу людської поведінки, як своєрідний показник прагнень особистості та визначає три риси, які відображають сутність інтересу (перша риса інтересу відображає діяльнісну природу індивіда, друга характерна риса інтересу відображає пізнавальну природу індивіда і полягає у ступені реалізації особистістю її життєвих відношень; третя характерна риса інтересу виявляється в способі самоствердження індивіда в системі відношень, вона відображає моральний аспект особистості) [137; 138].

Завдяки стимулювальній функції відбувається оволодіння студентами вміннями:

- самостійної постановки завдань з урахуванням об'єктних і суб'єктних чинників;
- вибору інтегрованого змісту з предмета відповідно до особистісних можливостей студента та особливостей учнів;
- застосування сучасних теоретичних і практичних розробок у галузі методики навчання, спрямованих на становлення суб'єктної позиції, методичної культури, формування інноваційноорієнтованого, творчо-методичного мислення;
- впровадження різноманітних видів оцінювання й обліку досягнень учнів;
- здійснення самоідентифікації у професійній діяльності.

Сучасну методичну підготовку студентів слід розглядати як узагальнено-інтегрувальний етап їх професійної підготовки, а інтеграція теоретичної та практичної підготовки майбутніх учителів у реальних умовах педагогічного ЗВО повинна реалізовуватися на основі методології методичної діяльності [575].

Інтегративний характер методичної підготовки майбутніх вчителів зумовлюється синтезом психолого-педагогічних, навчально-методичних, науково-методичних і предметних складових змісту професійної освіти. Саме тому *інтеграційна функція* – одна з провідних функцій методичної підготовки вчителя у ЗВО, яка дає змогу інтегрувати методичні знання й вміння, досвід практичної діяльності, отримані при вивченні різних навчальних дисциплін, проходженні

навчальної педагогічної практики, участі в позааудиторних заходах методичного спрямування, для вирішення методичних проблем.

Отже, реалізація інтегративної функції методичної підготовки майбутніх вчителів початкової школи передбачає як синтез вищезазначених компонентів, так і їх перетворення, використання для вирішення практично-методичних завдань, забезпечує оволодіння студентами компонентами методичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи, що надає їм можливість ефективно здійснювати методичну роботу в закладі загальної середньої освіти, а специфіка їх методичної підготовки сприяє моделюванню ними навчального процесу, оскільки в її змісті виокремлюються всі компоненти: цілі, зміст, форми, методи, технології, засоби.

Виховна функція методичної підготовки полягає у формуванні за допомогою цілеспрямованої методичної діяльності певних фахових якостей і педагогічного світогляду. Вона спрямована на усвідомлення майбутніми вчителями початкової школи її професійної значущості для ефективної педагогічної діяльності в закладі загальної середньої освіти, професійного розвитку і становлення в прискорені терміни.

Так, виховна функція реалізується в процесі викладання курсу історії педагогіки, що, на нашу думку, робить свій внесок у поглиблене засвоєння педагогічних ідей визначних просвітителів минулого і сучасного, різноманітних підходів до методичної діяльності освітян, краще розуміння педагогічних цінностей для подальшого розвитку системи методичної підготовки фахівців.

Також, слід наголосити на спецкурсі «Методична майстерність учителя», який найбільшою мірою сприяє поєднанню психологічних знань з педагогічними, теоретичних методичних знань із практичними методичними вміннями, розвитку професійної спрямованості, педагогічного мислення, мотиваційної сфери майбутніх учителів.

У процесі реалізації виховної функції методичної підготовки в майбутніх учителів розвивається методичне мислення і такі його якості, як варіативність, гнучкість, критичність, дієвість, рефлексивність.

Рефлексивна функція спрямована на вивчення фактичного стану власної методичної діяльності та обґрунтування доцільності застосування способів, засобів, впливів щодо досягнення зазначеної мети; на об'єктивну оцінку отриманих результатів і планування нових методичних досягнень.

У психолого-педагогічних дослідженнях рефлексивна функція розуміється як здатність особистості до осмислення змісту навчання та власної діяльності. Тому педагогічна рефлексія щодо методичної підготовки майбутніх учителів допомагає їм не тільки краще зрозуміти самого себе, а й побачити себе очима учнів та їх батьків, колег, без чого неможливо досягти справжньої педагогічної майстерності.

На думку Н. Глузман, рефлексивно-методична функція може бути визначена як: володіння системою знань та умінь щодо здійснення педагогічної рефлексії (володіння методами і прийомами рефлексії) у навчальному процесі; усвідомлення значущості рефлексії на різних етапах навчання; формування досвіду здійснення рефлексії власної методичної діяльності [91].

Рефлексивна активність студентів під час опанування циклу методичних та педагогічних дисциплін, внесення в його зміст особистісного ставлення підвищують продуктивність педагогічного процесу, причому ефективність оволодіння студентами методичними знаннями, навичками, вміннями досягає рівня рефлексивного проектування стратегічних цілей і моделювання як власної системи методичної освіти так і системи освіти учнів (розробка структури системи, концепції освітньої програми, змісту, організаційно методичних матеріалів), формує методичне мислення і педагогічну культуру, яка передбачає, насамперед, розвинену здатність до методичної творчості у професійній діяльності. Проектування власної освітньої діяльності студента, на думку Н. Тутишкіна, найбезпосереднішим чином пов'язане з рефлексією, тобто з самоконтролем, мисленням наперед, співвіднесенням планованих засобів та їх можливостей з моделлю необхідної діяльності [565]. Отже, рефлексивна функція сприяє формуванню у студентів, на основі рефлексивного досвіду, образу свого «Я» як професіонала.

Контрольно-діагностична функція передбачає встановлення відповідності рівня методичної підготовки студентів вимогам галузевих стандартів, Державного

стандарту підготовки вчителів, а також вимогам реальної педагогічної практики закладів загальної середньої освіти.

Контрольно-діагностична функція стимулює методичну діяльність майбутнього педагога як менеджера навчальної інформації. Метою контрольно-діагностичної функції є своєчасне виявлення, оцінювання та аналіз перебігу процесу методичної підготовки у зв'язку з його продуктивністю. Діагностування як функція управління методичною діяльністю розглядає її результати у зв'язку з шляхами, способами їх досягнення, виявляє тенденції, динаміку формування продуктів дидактико-методичного, методично-творчого навчання. Діагностування включає в себе: контроль, перевірку й оцінювання, накопичення статистичних даних, їх аналіз, виявлення динаміки, тенденцій, прогнозування процесу методичної підготовки, підвищення його якості. Як засіб діагностики рівня методичної підготовки майбутніх учителів можуть бути використані навчально-методичні задачі. Відмінність контрольних методичних задач від навчально-методичних пов'язана з технологією їх подання і розв'язування. Під час навчання методичні задачі використовуються за принципом «від простого до складного». У процесі контролю послідовність їх подання зворотна – від найскладнішого до елементарного. Методичні задачі можуть бути використані як на етапі проміжного, так і підсумкового контролю, у тому числі для самоконтролю студентів.

Слід зазначити, що розглянуті функції, як складові методичної підготовки студентів, співвідносяться з методичними знаннями, вміннями, досвідом методичної діяльності, які значною мірою характеризують особистість майбутнього вчителя початкової школи як фахівця, що має певний рівень методичної підготовки і спроможній ефективно працювати в закладі загальної середньої освіти.

Методика наукового пошуку щодо змісту, форм, напрямів, методів, засобів, функцій методичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи дозволила сформулювати концепцію дослідження, при розробці якої спиралась на концепцію випереджальної освіти, яка передбачає: оновлення змісту педагогічної освіти; орієнтацію на формування методичних знань, навичок, умінь, які дадуть змогу майбутнім учителям успішно самореалізуватися у шкільному середовищі; підтримку

індивідуалізованого та самостійного навчання студентів; партнерство та співробітництво у характері навчальної діяльності; орієнтацію змісту педагогічної освіти на інтеграцію теорії і практики; запровадження технологій ІКТ, як вимоги сьогодення.

На думку К. Коліна, суть випереджальної освіти «полягає в тому, щоб перебудувати зміст та методологію начального процесу в усіх ланках системи освіти таким чином, щоб вона була здатною своєчасно готувати людей до нових умов існування, давати їм такі знання та навички, які дозволили б їм не тільки успішно адаптуватися до нового соціального та інформаційного середовища, а й активно впливати на нього в інтересах збереження і подальшого гармонійного розвитку людського суспільства та оточуючої природи» [216, с. 12–16].

Концепція випереджальної освіти дозволила побудувати під час дослідження *концепцію випереджального методичного зростання майбутніх учителів початкової школи* та систему їх методичної підготовки.

Провідною ідеєю концепції випереджального методичного зростання майбутніх учителів є положення про те, що цілеспрямована, спеціально організована підготовка студентів педагогічних ЗВО до методичної діяльності в загальноосвітньому закладі є передумовою успішної професійної самореалізації вчителів у сучасних закладах загальної середньої освіти та одним із визначальних чинників їхнього подальшого професійно-творчого саморозвитку в процесі педагогічної діяльності [597].

Суть концепції випереджального методичного зростання майбутніх учителів у тому, щоб перебудувати навчальний процес у педагогічному ЗВО таким чином, щоб він дозволив готувати студентів до нових умов функціонування закладів загальної середньої освіти, надавати їм такі знання, навички й уміння, які дозволять успішно адаптуватися в новому шкільному й інформаційному середовищі, активно впливати на нього в інтересах подальшого гармонійного розвитку особистості учнів, а отже, і майбутнього сучасного суспільства.

Головна особливість концепції випереджального методичного зростання майбутніх учителів полягає в тому, щоб змінити, у першу чергу, характер мислення особистості майбутнього педагога, ціннісні пріоритети та форми професійної

поведінки, в основі яких – виважене та відповідальне ставлення до своїх методичних дій, активна професійна позиція, вміння пристосовуватися до соціальних змін і, одночасно, пристосовувати їх до власних фахових потреб.

Слід зазначити, що поглиблення розуміння й усвідомлення важливості випереджального методичного зростання майбутніх педагогів сприяє формуванню позитивної мотивації щодо майбутньої методичної роботи учителів у закладі загальної середньої освіти. Отже, практична зорієнтованість методичної підготовки, вмотивованість студентів щодо необхідності методичної діяльності вчителя в майбутньому передбачає формування в них методичного мислення, власного стилю методичної діяльності, активної педагогічної позиції, певних ціннісних пріоритетів фахівців. Звичайно, важлива роль відводиться формуванню високої методичної культури майбутнього педагога, його готовності до методичної творчості, уміння співпрацювати з колективом колег, учнів та їх батьків.

Таким чином, процес організації добре продуманої, творчої, дієвої і результативної методичної діяльності студентів є одним із найважливіших аспектів вдосконалення процесу професійної підготовки вчителів, поліпшення його методичного забезпечення, упровадження концепції випереджального навчання.

2.2.3. Структурні компоненти методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи

Під час наукового пошуку в структурі методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи було виокремлено і схарактеризовано структурні компоненти, а саме: мотиваційно-цільовий, когнітивний, методично-діяльнісний, аналітико-результативний.

Мотиваційно-цільовий компонент характеризується професійно-педагогічною спрямованістю майбутніх учителів, яка у дослідженні розглядається як властивість, яка виявляється в активному і стійкому прагненні студентів займатися методичною діяльністю, вдосконалюватися в ній, усвідомленні її значення та необхідності реалізації, як важливої складової професійної діяльності.

Він передбачає визначення мети методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи, дозволяє виявляти, а потім і сформувати в них позитивні мотиви щодо їх методичної діяльності.

Так, *мотиваційна складова зазначеного компоненту* відображає наявність професійних мотивів та інтересів до оволодіння методичною складовою діяльності педагога та усвідомлення соціальної значущості цієї професії. Він виявляється в такій якості особистості педагога, як упевненість у собі, забезпечує задоволення від методичної діяльності, передбачає наявність мотивації на досягнення фахового успіху. Отже, мотиваційний компонент процесу методичної підготовки полягає в усвідомленні майбутнім фахівцем педагогічних цінностей, у стимулюванні в нього інтересу до оволодіння різними технологіями навчання, потребі їх упровадження.

Спираючись на дослідження В. Семиченко, зазначимо, що мотиваційну сферу студентів складає комплекс внутрішніх і зовнішніх мотивів, таких як внутрішні: мотив оволодіння методичною компетентністю як професійно значущою якістю, який виникає і розвивається як форма і ступінь професійної спрямованості, прийняття кінцевих результатів методичної підготовки; мотив до здійснення методичної діяльності, який виражається потребами майбутнього педагога, що активізується в процесі безпосередньої методичної діяльності; мотив прояву особистості в умовах безпосередньої методичної діяльності та мотив самоактуалізації, що стимулює студентів до самоосвіти, саморозвитку, самодосконалення, реалізації власного особистостно-методичного потенціалу; зовнішні – заохочення або стимулювання до методичної діяльності [496, с. 33].

Серед мотивів, що спонукають до оволодіння методичною складовою, слід зазначити орієнтацію студентів на різні способи їх взаємодії між собою (під час навчальних занять, виконання самостійної роботи, позааудиторних заходів), між студентами та викладачами, а також учителями базових закладів загальної середньої освіти де вони проходять педагогічну практику, на участь в позааудиторній діяльності науково-методичного спрямування, здійснення самоосвітньої методичної діяльності.

Слід зазначити, що мотивація залежить від цілого ряду чинників і є: найважливішим показником готовності особистості до педагогічної діяльності;

основою для професійного самовдосконалення; рушійною силою фахової діяльності, необхідною умовою успішного розвитку й управління власною методичною роботою у подальшому.

Цільова складова компоненту зумовлена постановкою мети діяльності, плануванням її кінцевих результатів, необхідністю вибору способів, дій у процесі методичної підготовки майбутнього педагога та виступає засобом управління, порівняння результатів діяльності з прогнозованим станом сформованих методичних знань, навичок, умінь.

Отже, мотиваційно-цільовий компонент спрямований на формування у майбутнього педагога позитивної установки на здійснення методичної роботи в закладі загальної середньої освіти, усвідомлення ним значення та необхідності реалізації такого напрямку діяльності як важливої складової діяльності за фахом і покликаний націлювати майбутнього педагога на оволодіння методичними знаннями, навичками, уміннями, якостями, що дозволяють здійснювати методичну діяльність у фаховому освітньому середовищі, самостійний пошук і засвоєння необхідної інформації щодо методичної роботи вчителів.

Аналізуючи професійну підготовку сучасного вчителя початкових класів, М. Вашуленко виокремлює в її структурі когнітивний (методичні знання) і методично-вправнісний (методичні уміння) компоненти [220]. На думку автора, когнітивний компонент у структурі освіти вчителя включає знання освітянських державних програм, документів з питань навчання і виховання, навчальних планів і програм, навчально-методичної літератури: структури, змісту, дидактичного апарату підручників, методичних посібників з предметів, які викладаються в початковій школі. Автор наголошує на важливості знань з основ загальнотеоретичних дисциплін, які необхідні для розв'язання педагогічних і науково-методичних, організаційно-управлінських завдань; методики початкового навчання; методики виховної роботи тощо. Важливими дослідник вважає знання форм і методів проведення наукової та методичної роботи зі спеціальності, вивчення й узагальнення передового педагогічного досвіду [220].

Когнітивний компонент методичної підготовки майбутніх вчителів у даному дослідженні полягає в ознайомленні майбутніх фахівців із сутністю і специфікою методичної роботи як учителів, так закладів загальної середньої освіти у цілому.

Під час дослідження зміст когнітивного компонента включав дидактико-методичну складову підготовки (методичні знання) і практичну (отримання системи умінь та навичок, необхідних для здійснення всіх функцій науково-методичної діяльності та участі майбутніх учителів у різноманітних формах її організації).

Дидактико-методична складова методичної підготовки розглядається науковцями (Г. Абросімова, Т. Амельченко, Н. Бахмат, Н. Воскресенська, І. Шапошникова та ін.) як система навчання, результатом якої є: знання закономірностей і протиріч, принципів, методів, прийомів і засобів навчання; сутності і структури процесу навчання молодших школярів; форм навчання та форм організації навчальної діяльності (індивідуальні, парні, групові, колективні, фронтальні); способів диференціації та індивідуалізації навчання; технології навчання; мети і завдань методичної роботи вчителів, її структури, змісту, форм, напрямів, значення, а також сформовані дидактичні уміння (О. Бульвінська) [65].

Дидактико-методичний напрям виокремлено за результатами дослідження, яке свідчить, що значна більшість педагогів-початківців мають недостатній рівень розвитку методичної підготовки, в основі якої лежать дидактичні знання, тож основні труднощі виникають у них саме під час організації навчального процесу та проведення уроку (нераціональність використання часу; відсутність чіткої системи в опитуванні та оцінюванні; порушення наукового стилю пояснення і закріплення навчального матеріалу; низький рівень організації розумової діяльності учнів на уроках; недостатня кількість використання наочності (якщо використовується, то неефективно); невміння на уроці виділяти головне і правильно визначати для засвоєння обсяг знань учнів; організовувати систематичне повторення матеріалу та інше) [606].

У дослідженні когнітивний компонент передбачає отримання майбутніми вчителями необхідного обсягу систематизованих методичних (*нормативних, дидактико-методичних, предметно-методичних, процесуально-методичних*), які передбачають систему знань як специфічну форму інтеграції психолого-

педагогічних наук, методик викладання предметів, спрямованих на розуміння багатоаспектного їх взаємозв'язку.

Нормативні знання передбачають розуміння зв'язків між складовими педагогічного процесу як системи; сутності, закономірностей процесу навчання й виховання школярів; протиріч, призначення змісту процесу управління пізнавальною діяльністю школярів, його основних теоретичних положень; пріоритетів у сучасній освіті. До цих знань належать знання основних документів про освіту МОН України, державних освітніх програм, листів, інструкцій, педагогічних проектів та концепцій, нормативно-правової бази загальної середньої освіти що визначають характер її змін на найближчий період; методичної роботи вчителя; державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів, які відповідають змісту і структурі предметних компетентностей; змісту нормативних документів, що регламентують початкову освіту: Державного стандарту початкової освіти; змісту освітніх галузей, базового навчального плану початкової освіти.

Дидактико-методичні знання передбачають розуміння дидактичних основ навчання (мети, завдань, змісту освіти, сутності та структури, дидактичних принципів організації навчального процесу в закладі загальної середньої освіти та методичної підготовки майбутніх учителів у ЗВО); мети і завдань діяльності вчителів, її структури, змісту, форм, напрямів, основних прав і обов'язків учителя, його функцій; знання суті методичних систем навчання учнів початкової школи, визначених Державним стандартом початкової освіти.

Серед *предметно-методичних*, слід виокремити знання щодо структури навчального матеріалу предметів згідно з Державним стандартом початкової освіти; змісту чинних навчальних програм предметів, які вивчаються в початковій школі, підручників, посібників; критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи з різних навчальних предметів; актуальних проблем сучасних методик навчання; класичних та сучасних методів, прийомів і засобів навчання, методичних основ їхнього використання; макро- і мікроструктури уроку; особливостей уроків різних типів; організаційних форм навчання учнів різного рівня навчальних можливостей (індивідуальні, парні, групові, колективні, фронтальні); основних етапів і умов процесу формування в учнів уявлень і понять, навичок

і вмінь, процесу їх засвоєння; загальних критеріїв вибору методів і методичних прийомів для навчання й виховання учнів; особливостей різних форм урочної та позаурочної їх діяльності, позакласної та виховної роботи. *Предметно-методичні знання* орієнтовані на діяльність учителя з учнями і передбачають знання методики використання підручників, посібників, робочих зошитів із друкованою основою, впровадження традиційних, активних та інтерактивних методів (прийомів) та засобів навчання; визначення змісту, способи відбору та проектування змісту навчального матеріалу; процес проектування уроків за темами; методики організації диференційованого навчання; змісту та методики реалізації діяльнісного підходу до навчання учнів, основних форм та методів здійснення контролю їх навчальних досягнень; прийомів створення навчальних проблемних ситуацій тощо.

Процесуально-методичні знання – це знання про спосіб виконання тих чи інших дій, про те, «як робити». Ці знання орієнтовані на діяльність учителя і передбачають знання про теорію управління (педагогічного менеджменту) пізнавальною діяльністю школярів та психолого-педагогічною освітою їх батьків; особливості методичної діяльності; шляхи, форми і способи вдосконалення методичного потенціалу вчителя його методичну майстерність і творчість, які спрямовані на досягнення найкращих результатів у діяльності з удосконалення методичної складової; освітні технології та передовий педагогічний досвід; методику аналізу і самоаналізу уроку чи виховного заходу; як користуватися нормативними документами та реалізовувати на практиці цілі і завдання навчання предмету/освітньої галузі в початковій школі. Процесуально-методичні знання орієнтовані на власно методичну діяльність учителя і передбачають знання про суть методичної діяльності вчителя, методичну роботу закладу загальної середньої освіти, завдання й основні функції методичної роботи; напрями, структуру й організаційні форми професійної самоосвіти й самовдосконалення; сучасні тенденції вдосконалення методичної діяльності вчителів.

Виокремлені групи знань визначалися змістом педагогічних і фахових дисциплін, програмами педагогічних практик, змістом позааудиторних заходів методичного спрямування і лежать в основі формування методичних навичок

і вмінь майбутніх учителів, які є сукупністю послідовних дій, що ґрунтуються на них.

Реалізації компонента сприяло вивчення загальнопедагогічних дисциплін : «Педагогіка», «Історія педагогіки», «Основи педагогічної майстерності», дисципліни методичного спрямування, спецкурси «Робота з батьками» та «Методична майстерність учителя».

При розробці практичної складової когнітивного компонента методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи спиралися на виокремлений М. Вашуленко методично-вправнісний компонент, який науковець розглядає як уміння застосовувати вищезазначені знання з урахуванням вікових і індивідуальних особливостей учнів, соціально-психологічних особливостей учнівських колективів і конкретних педагогічних ситуацій [220]. На переконання вченого методично-вправнісний компонент майбутніх учителів початкової школи передбачає такі специфічні методичні уміння: застосування наявних теоретичних знань для розв'язання науково-методичних завдань; планування, організація і реалізація різноманітних форм навчальної діяльності молодших школярів (фронтальна, колективна, групова, парна, індивідуальна) та методів активізації навчально-пізнавальної діяльності; організація самостійної роботи учнів (особливо з використанням робочих зошитів із друкованою основою; планування й оптимальне використання як традиційних засобів навчання, так і сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (комп'ютера як універсального засобу виховання, навчання, розвитку і контролю) не тільки на етапі формування нових знань і способів діяльності, але й на етапі виявлення рівня навчальних досягнень учнів; упровадження інтерактивних освітніх технологій і диференційованого підходу; здійснення мотивації навчальної діяльності; розвиток у молодших школярів позитивної (адекватної) самооцінки; здійснення корекції змісту і способів діяльності як учнів, так і вчителя за допомогою педагогічної рефлексії, яка сприяє виявленню і розв'язанню педагогічних проблем.

Відповідно до вимог Галузевого стандарту вищої освіти, Національної рамки кваліфікацій, зазначені методичні вміння впливають з мети професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи, яка полягає в тому, щоб підготувати

фахівця, який володіє знаннями в галузі педагогічної і психологічної науки, має значну методичну базу, володіє педагогічною технікою, уміє адекватно реагувати на будь-яку педагогічну ситуацію, прагне до творчості [369].

У науковій літературі наявні різні підходи до виокремлення методичних умінь майбутніх педагогів залежно від ознаки, яку покладено в основу класифікації методичних умінь. Результати наукового пошуку дали змогу визначити перелік дидактико-методичних умінь:

- визначати зміст навчання, його мету і завдання (формулювання завдань уроку з урахуванням типів навчальної діяльності, вікових особливостей учнів, типу і виду уроку, змісту матеріалу тощо);
- проектувати навчальний процес відповідно до пріоритетних завдань;
- організовувати навчальний процес відповідно до сучасних дидактичних, психолого-педагогічних і технічних вимог;
- аналізувати вимоги Державного стандарту загальної середньої освіти та навчальні програми, виявляти специфічні особливості кожного курсу;
- планувати і логічно конструювати навчальний матеріал для вивчення школярами;
- розробляти уроки (або їх фрагменти), визначати оптимальні й доцільні методи, прийоми і засоби навчання;
- виготовляти дидактичний матеріал до уроку, прості засоби наочності, володіти навичками роботи з ТЗН, комп'ютерною технікою;
- планувати, розробляти конспекти уроків та впроваджувати їх різні типи й види;
- з'ясовувати ключові проблеми методики навчання основам наук;
- проводити роботу щодо розвитку і формування спеціальних і загальнопредметних навичок школярів;
- організовувати різні форми навчально-виховної діяльності;
- формувати в учнів потребу в знаннях;
- розвивати в учнів інтерес до основ наук та мотивацію до навчально-пізнавальної діяльності;
- реалізовувати внутрішньопредметні та міжпредметні зв'язки;

– здійснювати контроль і об'єктивну оцінку навчальних досягнень учнів та корекцію їх знань, навичок і вмінь; використовувати різні форми і види виявлення навчальних досягнень учнів;

– складати (підбирати) диференційовані завдання для дітей з різним рівнем реальних навчальних можливостей і досягнень;

– активізувати пізнавальну діяльність учнів на уроках та в позаурочний час;

– розробляти і проводити різні види масових форм позакласної та позааурочної роботи; поєднувати навчання із вихованням та розвитком молодших школярів; організовувати виховну роботу з учнями.

Отже, реалізація когнітивного компонента сприяє формуванню мобільного вчителя для сучасного закладу загальної середньої освіти, а методична підготовка майбутніх вчителів під час дослідження розглядалася не тільки як процес навчання і самонавчання, але й як процес здійснення ними методико-практичної діяльності, заснованої на наукових досягненнях педагогіки, психології, теорії і методики навчання, педагогічному досвіді.

Методично-діяльнісний компонент передбачає інтеграцію теоретичної та практичної складової методичної підготовки (втілення методичних знань у практичні дії), що виражається в єдності психолого-педагогічних, методичних і спеціальних знань, становить сукупність методичних навичок і вмінь. Методичні уміння є ядром професійної компетентності вчителя та визначають ефективність професійно-педагогічної діяльності, засвоєння яких необхідне для здійснення методичної діяльності у загальноосвітньому навчальному закладі.

Здійснення методичної діяльності майбутніми вчителями передбачає вирішення таких завдань :

– стимулювання професійної спрямованості та позитивної мотивації студентів на методичну діяльність;

– здійснення практично-методичної роботи, спрямованої на розвиток у майбутніх учителів педагогічних здібностей (аналіз відео уроків та їх конспектів, опис основної ідеї досвіду, рецензування методичних посібників і статей характеристика методичної концепції автора статті, виявлення загального принципу описаного досвіду, формулювання висновків щодо можливостей використання

основних його положень при опрацюванні конкретних тем навчального шкільного курсу);

– розвиток педагогічної креативності через розробку й упровадження комплексу методів і форм методичної підготовки студентів (активні й інтерактивні методи навчання, ділові ігри, тренінги, педагогічні олімпіади, конкурси педагогічної майстерності, аукціони педагогічних ідей, панорами творчих педагогічних ідей, педагогічні роздуми тощо);

– ознайомлення майбутніх педагогів з педагогічною майстерністю вчителів, провідним досвідом педагогічних колективів через відвідування уроків творчо працюючих учителів, організацію педагогічної практики студентів у закладах загальної середньої освіти.

Підставою для змістової характеристики методично-діяльнісного компонента є теорія діяльності (Л. Виготський, О. Леонтьєв), теорія поетапного формування знань, навичок, умінь (П. Гальперін, Н. Талізін, Д. Ельконін), дослідження структури педагогічної діяльності (Н. Кузьміна, В. Сластьонін).

У процесі дослідження зміст методичної діяльності розроблявся з урахуванням основних недоліків щодо методичних умінь молодих учителів, встановлених у ході наукового пошуку, які проявлялися в їх практичній діяльності. Серед них було виокремлено: невміння виділяти і формулювати мету окремих уроків, розділів курсу; здійснювати самоаналіз уроку; переважання «інформаційної» моделі навчального процесу; недостатні вміння аналізу змісту навчального матеріалу та логіки конструювання уроку і викладання матеріалу, невизначеність в термінології; недостатній рівень здійснення контролю навчальних досягнень учнів; домінування фронтальних форм організації навчальної роботи учнів, невміння організувати диференційований навчальний процес та інше.

Під час наукового пошуку змісті методичної діяльності було виокремлено *особистісну методичну діяльність та творчо-методичну*.

Особистісно методична діяльність була спрямована на: виконання індивідуальних навчально-методичних завдань, науково-дослідну та самостійну роботу, впровадження елементів перспективного педагогічного досвіду; здійснення власного методичного пошуку; участь у просвітницькій діяльності.

Під час дослідження було встановлено, що методико-діяльнісний компонент сприяв формуванню необхідності усвідомлення себе як творчої особистості вчителя; здійснення самооцінки власних методичних досягнень.

Творчо-методична діяльність передбачала урахування стилю творчої діяльності, особливостей процесу педагогічної рефлексії; розроблення та впровадження майбутніми вчителями інноваційних педагогічних технологій, а також знайомство з передовим педагогічним досвідом вчителів; моделювання нетрадиційних уроків і виховних занять; роботу у динамічних, творчих, ініціативних групах, участь у методичних діалогах, дискусіях, дебатах; педагогічних тренінгах; майстер-класах, творчих зустрічах з педагогами; учительських студіях; віртуальних педагогічних подорожах; методичних турнірах, конкурсах педагогічної майстерності, панорамах творчих методичних ідей, педагогічних роздумах тощо.

Результати наукового пошуку дали змогу визначити перелік методичних умінь майбутніх учителів початкової школи, серед яких варто виокремити творчо-методичні та науково-методичні вміння.

Так, творчо-методичні вміння дозволяють:

- використовувати дидактичні знання, уміння в нестандартних і проблемних педагогічних ситуаціях;
- здійснювати творчий пошук, спрямований на розв’язання методичних проблем;
- творчого використовувати теоретичні й практичні надбання освітян;
- реалізовувати творчу інноваційну діяльність;
- здійснювати самоосвіту і саморозвиток, розробляти власні моделі педагогічного процесу, вдосконалювати педагогічну майстерність;
- організовувати групову, інтерактивну взаємодію;
- упроваджувати діяльнісний підхід, розробляти завдання для організації творчої практичної роботи учнів;
- розвивати в учнів критичне (рефлексивне) мислення, формувати у них адекватну самооцінку;
- здійснювати педагогічну рефлексію як власної, так і навчальної діяльності учнів;

- реалізовувати прийоми педагогічної рефлексії;
- застосовувати у практичній роботі найбільш ефективні педагогічні знахідки;

здійснювати самоаналіз і корекцію власної методичної діяльності;

- аналізувати передовий педагогічний досвід;
- формувати вміння аргументувати свою думку, змінювати її, якщо вона помилкова; бачити помилки в твердженнях інших;
- презентувати творчо-методичні знахідки під час позааудиторних заходів методичного спрямування;
- розв'язувати творчо-методичні задачі під час лекцій, практичних і лабораторних занять, педагогічної практики, у самостійній роботі, а також під час організації контролю за навчальними досягненнями студентів [576]. Серед них найбільш поширені такі типи методичних задач: 1) у яких вимагається проаналізувати готовий варіант розв'язання методичної ситуації, обґрунтувати доцільність (недоцільність) добору вчителем дидактичних матеріалів, типу і структури уроку, методичного підходу до опрацювання певної теми тощо; 2) для розв'язання яких необхідно вибрати один із кількох запропонованих варіантів вирішення методичної проблеми; 3) на відтворення певних методичних дій (за аналогією, за інструкцією тощо); 4) спрямовані на самостійний пошук власного розв'язку методичної проблеми, самостійне виконання методичних дій за певних умов. Систематичне розв'язування методичних задач дозволяє сформувати у студентів готовність до методичної творчої діяльності на нормативно-репродуктивному та нормативно-адаптивному рівнях (В. Загвязинський, М. Поташник, С. Сисоєва, Р. Скульський та ін.), для яких характерними є свідомий добір і використання різних технологій, рекомендацій науковців і практиків на основі врахування конкретних умов праці, а також поступове перенесення власного та запозиченого досвіду в нові стандартні й нестандартні ситуації [1, 155, 201, 359, 447, 488, 504, 419, 517].

Серед науково-методичних слід виокремити такі уміння: проводити педагогічне (методичне) дослідження; самостійно опрацьовувати навчальну, науково-методичну та довідкову літературу; обґрунтовано обирати для впровадження технології навчання; будувати технологічну карту уроку

й організувати навчально-пізнавальний процес відповідно до вимог особистісного та діяльнісного підходів; проводити моніторинг навчальної діяльності школярів; прогнозувати труднощі та помилки учнів та запобігати їхній появі; аналізувати результати навчальної діяльності школярів; аналізувати, робити висновки, узагальнювати, виявляти причинно-наслідкові зв'язки щодо власної методичної діяльності.

Цілком зрозуміло, що вищезазначені методичні уміння формуються в процесі оволодіння студентами способами виконання методичних дій, які сприяють розвитку їх творчих здібностей за умови, якщо вони частіше потраплятимуть у ситуації, що вимагають активного застосування методичних знань, обґрунтування логіки пошуку шляхів виходу з цих ситуацій. На думку Т. Потоцької, саме така підготовка майбутнього вчителя дозволить сформувати готовність до творчої методичної діяльності на різних етапах дидактичного циклу: в моделюванні навчального процесу, його реалізації, аналізі, дослідженні та постійному вдосконаленні [450, с. 179–184]. Дослідник вважає, що надзвичайно важливим є переконання студентів у необхідності розвитку їх власної, індивідуально-методичної творчості, а не лише впроваджувати досвід інших. Науковець наголошує, що готові розробки уроків, які містяться у численних методичних посібниках, найоригінальніші рецепти педагогів-новаторів мають бути творчо засвоєні, тобто потребують творчого осмислення й доопрацювання з урахуванням специфіки класу, рівня його підготовленості, особливостей індивідуального стилю педагога.

У дослідженні методично-діяльнісний компонент визначається умінням планувати та забезпечувати ефективний навчальний процес у закладі загальної середньої освіти, активізувати пізнавальну діяльність учнів; передбачає участь студентів у методичній діяльності, спрямованій на формування у них методичної компетентності, власного методичного досвіду, методичної майстерності. Методично-діяльнісний компонент становить сукупність методичних умінь: становить сукупність методичних умінь: *гностичних* (уміння порівнювати й аналізувати поняття, знаходити загальне та відмінне між ними; аналізувати урок, виховний захід, доцільність запроваджених методів і засобів навчання, рівень

засвоєння учнями навчального матеріалу; виявляти та обґрунтувати теоретичні та практичні засади власної методичної діяльності чи педагогічного дослідження); *проективних* (уміння проектувати навчальний процес відповідно до пріоритетних завдань; визначати зміст і методику проведення уроку, виховного заходу; моделювати процес навчання учнів початкової школи з певного предмету у вигляді календарно-тематичного планування для певного класу, з навчальної теми; розробляти моделі уроків різних типів чи їхні фрагменти, методично правильно планувати етапи уроку та види діяльності учнів на кожному з них, методику роботи над окремими видами завдань, планувати методику підготовчої роботи щодо уроку; визначати методи, прийоми, засоби, форми навчання і виховання, послідовність вирішення навчально-виховних завдань, способи їх розв'язання; планувати внутрішньопредметні та міжпредметних зв'язки; логічно конструювати виклад навчального матеріалу уроку з певного предмета; прогнозувати власну методичну діяльність); *організаторсько-виконавських* (методично вивірено проводити уроки, виховні заходи; впроваджувати різні форми та види контролю; формулювати мету і завдання уроку з урахуванням його типу, вирішувати їх згідно наміченої програми; працювати за будь-яким навчально-методичним комплектом, обирати найефективніший навчально-методичний комплект для досягнення цілей і завдань навчання предмета в початковій школі, визначених Державним стандартом і навчальною програмою; впроваджувати різні способів організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, формувати психолого-педагогічну культуру в їх батьків; організовувати і здійснювати змістовну самоосвітню діяльність щодо збагачення методичними знаннями, навичками уміннями; опрацювання методичної проблеми; застосовувати сучасні засоби інформаційних і комп'ютерних технологій для розв'язання дидактичних і методичних завдань у професійній діяльності, пов'язаних із опрацюванням інформації, її пошуком, систематизацією, зберіганням, поданням і передаванням); *креативних* (аналізувати урок і виховний захід щодо досягнення його мети й завдань, оцінювати ефективність застосованих форм, методів, засобів і технологій; доцільно впроваджувати парні і групові форми організації навчальної діяльності учнів; творчо переосмислювати методичний матеріал; вирішувати методичні проблеми; вільно використовувати методичні

знання і систему методичних дій в нестандартних дидактико-методичних ситуаціях; усвідомлювати безпосередні та перспективні цілі здійснення методичної роботи у процесі підготовки до професійної діяльності; виготовлювати дидактичні і методичні посібники та інші види методичного забезпечення для різних аспектів роботи; узагальнювати власні методичні здобутки, здійснювати їх корекцію; самостійно вивчати психолого-педагогічну, методичну літературу, аналізувати передовий педагогічний досвід вчителів, здобувати нові методичні знання, творчо впроваджувати інноваційні методи навчання і виховання молодших школярів у свою діяльність; і на цій основі вдосконалювати власний досвід і підвищувати методичний рівень; ефективно та адекватно здійснювати методичну рефлексію, що забезпечує процес розвитку та саморозвитку, сприяє творчому підходові до навчально-виховного процесу початкової школи).

Методично-діяльнісний компонент передбачає інтерактивність підготовки майбутнього вчителя до творчої методичної праці. Інтерактивна взаємодія може здійснюватися шляхом активізації самостійної пошукової діяльності, яка сприяє формуванню цілісної системи методико-практичних навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії. Вона створює сприятливе фахове освітнє середовище, де майбутні вчителі могли аналізувати власну діяльність, самооцінку і погоджувати її з оцінкою інших [258, 572, 583, 589, 591].

Реалізація методично-діялісного компонента передбачає діяльність майбутніх учителів початкової школи, яка потребує визначення змісту, постановки мети та визначення засобів її досягнення, планування дій, динамізм, суб'єкт-суб'єктні відносини між усіма її учасниками і відбувається під час проходження різних видів педагогічних практик, безпосередньої участі в позааудиторних заходах методичного спрямування, виконання індивідуальних навчально-методичних і науково-методичних завдань, що забезпечує вироблення в майбутніх учителів навичок і умінь, формування методичної компетентності для подальшої професійної діяльності. Цей компонент реалізується через особистісно-практичну та мотиваційно-творчу методичну діяльність майбутніх учителів і передбачає втілення методичних знань у практичні дії, здійснення майбутніми вчителями

спільної методичної діяльності з учителями та викладачами ЗВО, самовдосконалення, підвищення рівня своєї методичної підготовки та втілення методичних знань у практичні дії, що виражається в єдності психолого-педагогічних, методичних і спеціальних знань щодо методичної діяльності вчителя у загальноосвітньому навчальному закладі.

Отже, здійснення методичної діяльності майбутніми вчителями сприяє формуванню навичок і вмінь використовувати дидактичні знання в стандартних, і нестандартних (проблемних) педагогічних ситуаціях; власного методичного досвіду, що дозволяє сформуванню у них готовності до творчої методичної діяльності, сприятиме становленню власної методичної позиції у майбутній педагогічній діяльності.

Слід наголосити, що формування зазначених умінь методичної діяльності майбутніх учителів буде ефективним за умов створення фахового освітнього середовища, реалізації середовищного та інтеграційно-діяльнісного підходу, що сприятиме підвищенню рівня їх методичної творчості, формуванню умінь здійснювати педагогічну рефлексію. Рефлексія методичної підготовки майбутнього вчителя передбачає розвиненість здатності до педагогічного осмислення способів і прийомів методичної діяльності, її аналізу й самоаналізу та формулювання нових педагогічних завдань; до рефлексії результатів методичної діяльності та її корекції, що впливає на формування критичного, а отже, й методичного мислення майбутніх учителів; спрямування методів, засобів і форм організації методичної підготовки студентів на формування у них умінь здійснювати методико-практичну рефлексію, оскільки під час рефлексії аналізується й оцінюється досягнення мети, результат зіставляється із запланованим, перевіряються не тільки знання, навички, уміння, а й засвоєні способи діяльності, розвиток здібностей та особистісних якостей, виробляються навички критичного ставлення до власної роботи та методичної діяльності освітян (чи методичної діяльності закладів освіти).

Спираючись на дослідження, присвячені проблемі педагогічної рефлексії (В. Краєвського, А. Маркової, Г. Сухобської, Г. Щедровицького та ін.), під педагогічною рефлексією Н. Глузман розуміє осмислення вчителем основ своєї

діяльності, в ході якого здійснюється оцінка й переоцінка власних здібностей, професійних дій, ураховуються педагогічні ситуації тощо [91, с. 152–153].

Педагогічна рефлексія розглядається педагогами і психологами як процес і результат фіксування учасниками педагогічного процесу стану свого розвитку, саморозвитку та причин цього. Також у сучасній педагогіці під рефлексією розуміють самоаналіз діяльності особистості та її результатів.

Мета педагогічної рефлексії полягає у виявленні й усвідомленні основних компонентів навчально-пізнавальної діяльності – її змісту, способів, проблем, шляхів їх вирішення, отриманих результатів тощо.

У проведеному дослідженні педагогічна рефлексія розглядається через здатність майбутнього вчителя до методичної рефлексії, що спрямована на аналіз й осмислення власної діяльності із навчання учнів та оцінювання її результату; наявність рефлексивної позиції та самоаналізу; прагнення до постійного самовдосконалення та здатність творчо підходити до розв'язування методичних завдань, а також уміння організовувати рефлексивний компонент уроку для молодших школярів.

Методична рефлексія вчителя, на думку науковців (Б. Вульф, Я. Гаєвець, Н. Глузман, І. Осадченко, С. Скворцова та ін.), пов'язана з особливостями методичної діяльності, з оцінкою власного досвіду, переглядом та проектуванням способів і засобів методичної діяльності в разі негативної оцінки і суттєво впливає на формування методичної компетентності вчителя. Таке трактування методичної рефлексії певним чином співвідноситься із розумінням педагогічної рефлексії, як важливого уміння вчителя здійснювати самоаналіз власної педагогічної діяльності.

В умовах процесів трансформації, високої мінливості освітнього середовища методична діяльність особистості майбутнього вчителя вимагає від нього не лише вміння адаптуватися до нового, але й уміння випереджати події, займати активну позицію щодо діяльності за фахом, здійснювати педагогічну рефлексію.

Г. Абросімова наголошує, що методична підготовка майбутнього вчителя має включати рефлексію, яка є найважливішим компонентом підготовки студентів педагогічного закладу до творчої педагогічної діяльності [3].

Слід наголосити, що В. Метаєва розглядає рефлексію як метакомпетентність, яка сприяє досягненню найвищих результатів у діяльності [332, 333].

Зазначені науковці наголошують на необхідності впровадження рефлексивного компонента у навчальний процес з метою його реалізації під час навчально-пізнавальної діяльності учнів у закладах загальної середньої освіти.

Отже, педагогічна (методична) рефлексія є невід'ємною складовою діяльності вчителя, а впровадження рефлексивного компонента в навчально-виховний процес закладу загальної середньої освіти є вимогою сьогодення, оскільки організація рефлексивної діяльності – не самоціль, а підготовка особистості молодшого школяра до свідомої внутрішньої рефлексії, розвитку важливих якостей, її самостійності та конкурентоспроможності.

Саме тому рефлексія під час навчального заняття (на уроці) розглядається освітянами як спільна діяльність викладача (учителя) і студента (учня), що дозволяє удосконалити навчальний процес, орієнтуючись на особистість кожного його учасника.

Дослідженням встановлено, що найчастіше під час проходження педагогічної практики студенти впроваджують такі види рефлексії, як : рефлексія настрою і емоційного стану; змісту навчального матеріалу, навчальної діяльності.

Так, *рефлексія настрою і емоційного стану* впроваджується, як правило, на початку навчального заняття з метою встановлення емоційного контакту з майбутніми вчителями і наприкінці навчальної діяльності (рефлексивний підсумок).

Рефлексія змісту навчального матеріалу призначена для з'ясування того, наскільки усвідомлено зміст матеріалу, що вивчався.

Із метою реалізації діяльнісного підходу доцільним є впровадження *рефлексії навчальної діяльності*, яка необхідна для осмислення способів і прийомів роботи з навчальним матеріалом, пошуку найбільш раціональних, оскільки студент повинен не тільки усвідомити зміст навчального матеріалу, але й осмислити способи і прийоми своєї роботи.

Важливим чинником, що впливає на ефективність методичної рефлексії, є різноманітність її форм і прийомів, уміння вибрати найбільш раціональні.

Таким чином, сучасною вимогою до методичної підготовки майбутніх вчителів у ЗВО є розвиток у них рефлексивних здібностей, а сформовані уміння щодо здійснення педагогічної рефлексії сприяють їх прискореному професійному становленню і водночас є віддзеркаленням вдосконалення методичного мислення, вмінням його використовувати як для постановки мети діяльності вчителя (учнів), так і для аналізу результатів її досягнення.

Оскільки педагогічна рефлексія є обов'язковою умовою для саморозвитку, то вона спонукає майбутнього вчителя до творчої методичної діяльності, до нових звершень, розвитку і вдосконаленню у фаховому освітньому середовищі, що сприяє його прискореному професійному становленню.

У зв'язку з вищезазначеним варто згадати «Правила для керівництва розуму» Р. Декарта, який, розмірковуючи над проблемою розуму і роздумів, зазначав: «Для того, щоб вдосконаливати розум, треба більше міркувати, ніж зачувати», «Мало мати хороший розум, головне – добре його застосовувати» [110, с. 77–153].

Отже, результат методичної рефлексії полягає не тільки в тому, щоб отримати під час навчання зафіксований результат, а вибудувати смисловий ланцюжок, осмислити власну навчально-методичну діяльність.

Методична рефлексія забезпечує аналіз набутого на попередніх етапах професійної підготовки пізнавально-методичного та практичного досвіду, набутого під час методичної взаємодії у фаховому освітньому середовищі. Методики з використанням рефлексії дають можливість діагностувати самоосвітню діяльність, допомагають професійному зростанню.

Слід зазначити, що, застосування методів формування методичної рефлексії сприяє розвитку критичного мислення в особистості майбутнього вчителя, створює умови для стимуляції пізнавального інтересу в нього та прагнення висловити свою точку зору, спілкуватися, а отже взаємодіяти на професійній основі.

Аналізуючи стан фахової підготовки майбутнього вчителя, було з'ясовано, що складовою його професійної компетентності є сформоване критичне мислення. У практичній сфері фахівця початкової та основної ланки загальної середньої освіти наявність критичного мислення дозволяє здійснювати методичну діяльність на засадах компетентнісного підходу, що визначено новими стандартами освіти

шляхом доцільного вибору форм, методів і прийомів навчально-виховної діяльності, об'єктивного оцінювання засобів навчання (зокрема, це стосується вибору підручників і можливостей сучасних засобів навчання тощо), планування змісту навчання з урахуванням міжпредметних зв'язків. Ця професійна якість учителя сприяє здійсненню критичного аналізу власної методичної діяльності з метою самопізнання, саморозвитку та самовдосконалення [597].

Структуру критичного мислення майбутнього вчителя, процес його формування в майбутніх учителів у процесі професійної підготовки досліджували К. Коюченко, Л. Ткаченко та інші [233, 562, с. 32–35; 563]. Науковці зазначають, сформоване критичне мислення дозволяє створювати майбутньому вчителю власні методичні прийоми навчання та виховання на основі конструктивного аналізу наявних, з тим, щоб упроваджувати їх у педагогічний процес підвищення його ефективності.

Проблему формування критичного мислення аналізують А. Fisher і М. Scriven, які визначають його як кваліфіковану, активну попередню оцінку та виокремлюють компетенції, які сприяють його формуванню [684].

На нашу думку, спорідненими поняттями до критичного мислення є «творче мислення», «педагогічне» і «методичне мислення».

Так, В. Біблер наголошує на процесі мислення як творчості та розглядає її як логічний процес. Спираючись на цю думку, зазначимо, що вчитель має бути здатним до логічного обґрунтування, формування і перетворення логічного початку власного творчого мислення. На думку В. Біблера, «кожна людина, у тій мірі, у якій вона мислить творчо, здійснює своє мислення у внутрішньому, уявному діалозі з самим собою; і цей уявний діалог протікає як зіткнення радикально різних логік мислення [46, с. 22].

Е. Боно (E. Bono), Дж. Равенсон (J. Ravennson), які досліджували проблему формування творчого мислення наголошують, що мислення змінює емоції, поведінку, зміцнює почуття власної гідності та впевненості в собі, підкреслює, що вищим навчальним закладам потрібно вчити мистецтву творчого мислення, мистецтву спілкування, мистецтва менеджменту тощо [681, 692].

На переконання Т. Байбари, формування педагогічного мислення в процесі

підготовки майбутніх учителів початкових класів є одним з основних завдань фахових методик, зокрема методики навчання природознавства, оскільки вона має великий інтеграційний потенціал, зумовлений її безпосередньою практичною спрямованістю. Вона вимагає конструювання цілісного процесу навчання природознавства в різних формах організації його прогнозування й педагогічного управління, відповідно до специфіки змісту навчального предмета та психологічних можливостей дітей молодшого шкільного віку, для досягнення ієрархічно підпорядкованих проміжних і кінцевих власне педагогічних цілей [30].

Зазначимо, що за допомогою сформованого методичного мислення, на основі знання і досвіду, у майбутнього педагога формується нове знання про методичну роботу вчителя як важливу складову його професійної діяльності, поступово відбувається формування його власного методичного мислення і досвіду методичної діяльності.

На думку Н. Істоміної, Т. Рамзаєвої, М. Соловейчик, методичне мислення означає такий рівень методичних знань і вмінь (кругозору), який забезпечує самостійність їх застосування, «готовність працювати не тільки методично грамотно, а й творчо» [474].

Усвідомлення свого методичного «Я» (методичного мислення) – розуміння власних дій, результатів, досягнень і прорахунків, своїх прагнень до вдосконалення, – все це не може сформуватися у майбутнього вчителя через репродуктивні дії: прочитав (прослухав), повторив, відтворив.

Формування методичного мислення передбачає залучення майбутніх учителів до дослідження специфіки методичної діяльності за допомогою актуалізації дослідницьких умінь, що дозволяють усвідомлено вибудовувати власну педагогічну діяльність на момент її становлення, формування, розвитку та вдосконалення [529, 554]. Цей процес здійснюється переважно тоді, коли перед студентами ставляться проблемні завдання, які вимагають самостійних міркувань від особистих положень до більш загальних висновків і узагальнень, викладаються спочатку факти, демонструється досвід, наочність, організовується виконання дидактико-методичних вправ. Студенти самостійно міркують над фактами, поступово підходять до визначення понять і формулювання доступних висновків, поетапних

узагальнень, виявлення закономірностей, засвоюють спочатку факти, після цього роблять висновки і узагальнення [606].

Аналітико-результативний компонент включає в себе уміння майбутніх учителів проводити моніторинг якості навчальних досягнень учнів з певної теми; здійснювати контроль і оцінювання навчальних досягнень учнів згідно з критеріями оцінювання та у відповідності до Державних вимог до рівня навчальних досягнень учнів, визначених у програмі з певного предмету; аналізувати і об'єктивно оцінювати результати власної методичної діяльності, бачити недоліки та вчасно їх усувати; систематично визначати та корегувати рівень своєї методичної підготовки; досліджувати методичний досвід учителів, закладів загальної середньої освіти.

Аналітико-результативний компонент дозволив виокремити рівні методичної підготовки (низький, достатній, високий) за кожним критерієм (мотиваційним, дидактико-методичним, діяльнісним, рефлексивним), спираючись на які було виокремлено й охарактеризовано рівні методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи: *стереотипно-репродуктивний (низький), реконструктивно-діяльнісний (достатній) і творчий (високий)*.

Поняття «рівень» відбиває діалектичний характер процесу розвитку певної якості. На думку вчених, рівні методичної підготовки являють собою рівні навченості студентів щодо зазначеного виду професійної діяльності. Так, було проаналізовано рівні навченості за В. Безпальком, В. Паламарчуком, В. Сімоновим, І. Малафіїком, Л. Артемовою, М. Фіцулою, Г. Костишиною.

Рівень методичної підготовки майбутніх учителів у дослідженні розглядається як інтегрована характеристика (наявність мотивів, узагальнених і цілісних методичних знань, навичок, умінь, досвіду методичної діяльності особистості, сформованість умінь здійснювати методичну рефлексію) і визначається за середнім значенням прояву показників обраних критеріїв. Виокремлені рівні звичайно, не можуть претендувати на вичерпаність, їх можна вважати умовними, оскільки формування методичної складової майбутніх учителів – це безперервний процес і передбачити заздалегідь співвідношення різних методичних компонентів та рівнів

сформованості їх критеріїв, виявлення як їх, так і непомітних змін у цьому процесі досить складно.

Отже, розв'язання проблеми методичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи можливе, якщо в її основу покладено інтеграцію мотиваційної, теоретичної і практичної складових, здійснення методичної рефлексії, реалізацію принципу випереджального навчання, який сприятиме піднесенню рівнів методичної підготовки, якості педагогічної освіти, формуванню мобільного вчителя для сучасної початкової школи, що має відповідати потребам практики, вимогам часу, тим перспективам, які окреслюються в процесі освітньої трансформації.

Основні положення розділу викладені в публікаціях автора [571, 572, 575, 576, 580, 583, 584, 585, 586, 589, 591, 592, 596, 597, 598, 606, 607, 614, 619].

РОЗДІЛ 3

СИСТЕМА МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

3.1. Теоретичні засади розробки системи методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи

3.1.1. Загальна характеристика системи методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи

Методична підготовка вчителя є невід'ємною складовою змісту педагогічної освіти, об'єктивним самостійним визначальним напрямом фахової підготовки, рядом із цим вона є окремою системою, що розвивається у взаємодії із фаховим освітнім середовищем.

Під системою (від грец. *systema* – складене з частин, поєднання, складання) науковці розуміють об'єктивну єдність закономірно пов'язаних один з одним структурних елементів та їх властивостей, взаємодія яких зумовлює появу якісно нової цілісності.

Широкий огляд визначення «система» представлено в роботах Л. Берталанфі, С. Виговської, П. Лузан, В. Садовського, І. Сопівник, Ю. Сурміна, А. Уймова та ін.

Так, Л. Берталанфі, заснував першу в сучасній науці узагальнену системну концепцію, що отримала назву «Загальна теорія систем, покликану розробляти математичний апарат опису систем різних типів і виявляти засоби інтеграції науки [41, 678].

Поняття про систему знайшло застосування і в освітньому просторі: педагогічна система, система навчання, система виховання, система завдань, система професійної підготовки тощо.

Так, С. Кушнірук розглядає педагогічну систему як полісистемне утворення, що складається з багатьох частин, які взаємозалежні і взаємодоповнюють одна одну [268, с. 649–650], В. Докучаєва досліджує теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем [129].

Згідно з системним підходом, система – це цілісність, яка становить єдність закономірно розташованих і взаємопов'язаних частин, основними ознаками якої є :

- наявність елементів, які її складають;
- наявність підсистем – результатів взаємодії елементів;
- наявність компонентів – результатів взаємодії підсистем, які можна розглядати у відносній ізолюваності, поза зв'язками з іншими процесами та явищами;
- наявність внутрішньої структури зв'язків між цими компонентами, а також їх підсистемами;
- наявність певного рівня цілісності, ознакою якої є те, що система характеризується системотвірними зв'язками, які об'єднують компоненти і підсистеми в єдину систему;
- зв'язок з іншими системами [491, с. 84–85].

Науковці наголошують на тому, що система не може бути нейтральною до зовнішнього середовища, вона впливає на нього.

Так, П. Лузан, І. Сопівник, С. Виговська вважають, що будь-яка система існує (функціонує) у середовищі, що її оточує. Зрозуміло, що в реальній дійсності немає абсолютно ізолюваних або відокремлених систем, а середовище завжди впливає на внутрішній стан системи і цей вплив відбувається за допомогою групи чинників [297, с. 51–54].

У загальній теорії систем важливим є положення про взаємовідношення систем і середовища, про їх відмежованість, взаємний вплив, про роль середовища в житті системи.

Як відмічає В. Афанасьєв, «у зв'язку з тим, що зовнішнє середовище має велике значення для функціонування цілісної системи, у пізнанні слід урахувувати залежність властивостей системи як від внутрішніх факторів – складу й структури, так і від процесів, що перебігають в оточуючих її умовах. Навколишні умови – це необхідний фон, на якому й за участі якого розгортається функціонування цілого» [21, с. 159].

Виходячи з теорії класифікації систем, можна зазначити, що вони можуть бути відкритими і закритими, статичними і динамічними, керованими і некерованими тощо.

Як різновид педагогічної системи в дослідженні розглядається система методичної підготовки майбутніх учителів у ЗВО.

Під час наукового пошуку та розробки системи методичної підготовки за основу було взято класифікацію Ю. Черняка, у якій автор виділяє такі різновиди системи, як керована, динамічна [652].

Під динамічними системами (ДС) Ю. Черняк розглядає системи, які постійно змінюються, а будь-яка зміна, що відбувається в системі, називається *процесом* [652].

Динамічні системи характеризуються такими властивостями :

- рівновага – здатність повертатися до початкового стану (початкової поведінки), компенсуючи вплив зовнішнього середовища;
- самоорганізація – здатність відновлювати свою структуру для компенсації зовнішнього впливу, а також змінювати їх, пристосовуючись до умов навколишнього середовища;
- інваріантність поведінки – те, що залишається в поведінці системи незмінним у будь-який відрізок часу.

Б. Українцев наголошує, що «самокерована система забезпечує своє функціонування завдяки безперервному врахуванню змін зовнішнього середовища, з якими вона погоджує свою поведінку. Разом із тим самокерована система маневрує в зовнішньому середовищі, організовуючи дію її законів, перетворює зовнішні умови на основі їх власних законів і в потрібному для систем напрямку» [567, с. 185].

Під системою методичної підготовки вчителя В. Земцова розуміє педагогічну систему, що включає в себе сукупність функціональних і структурних компонентів, взаємодія яких породжує інтегративну якість особистості вчителя – методичну готовність; ця система орієнтована на завдання педагогічної системи вищого порядку – професійної підготовки [161, с. 2–7].

Слід зазначити, що будь-яка система характеризується такими ознаками (за С. Виговською, П. Лузан, І. Сопівник) [297, с. 51–54], як :

– *цілісність* – характеризується тим, що не можна звести властивості системи до суми властивостей її складових елементів, а з властивостей останніх не випливають властивості системи;

– *структурність* – функціонування системи зумовлюється поведінкою її окремих елементів та властивостями її структури;

– *взаємозалежність системи і середовища* – система формує і виявляє свої властивості в процесі її взаємодії з середовищем, у якому вона функціонує і у взаємовідносинах з яким відображає свою цілісність;

– *ієрархічність* – система може бути елементом системи більш високого порядку, у той час як її елементи можуть бути системами більш низького порядку;

– *множинність опису* – через принципову складність системи її адекватне пізнання вимагає побудови значної кількості різних моделей, кожна з яких описує чи відображає лише певний аспект системи.

Про важливість і необхідність упровадження системи методичної підготовки майбутніх учителів зазначає М. Криловець. На думку науковця, системний підхід забезпечує цілісний погляд на проблему методичної підготовки майбутніх учителів і дає змогу розглядати її, по-перше, як інваріантний етап неперервної педагогічної освіти вчителя, що здійснюється під час навчання студентів у вищих педагогічних навчальних закладах, а по-друге, забезпечити єдність і цілісність усіх складових компонентів змісту та процесу методичної підготовки [247].

На думку В. Земцової, «методична підготовка вчителя буде ефективна тільки в тому випадку, якщо вона становить систему, яка є найважливішою частиною системи більш високого рівня – професійної підготовки вчителя і функціонує в її складі» [162].

К. Авраменко розглядає методичну підготовку вчителів початкових класів у педагогічних навчальних закладах як самостійну динамічну і комплексну систему, що відбиває її зміст, структуру та функції; як результат, що визначає рівень засвоєння методичних та інтегративних знань і вмій, сформованість професійно-

методичних навичок, як системотвірний компонент професійної підготовки педагога [4].

Науковці наголошують, що організація системи методичної роботи з майбутніми педагогами передбачає дотримання вимог, які забезпечать ефективність її функціонування, серед яких варто наголосити на визначенні оптимального змісту методичної роботи, її системності і систематичності, науковості, оперативності, наступності та перспективності. Досліджуючи проблему методичної підготовки майбутніх учителів, науковці спираються на два концептуальних підходи – приватнометодичний і загальнометодичний. Відповідно до першого, методична підготовка трактується як підготовка до самостійної розробки приватних навчальних методик (вузьке розуміння сутності методичної підготовки, яка розглядається лише як компонент у структурі психолого-педагогічної, а не цілісної системи професійної підготовки фахівця), у рамках загальнометодичного підходу вона розуміється як підготовка до здійснення методичної діяльності в закладі загальної середньої освіти (одна з умов підвищення професійної компетентності та мобільності майбутнього вчителя, визначальний чинник професійної компетентності педагогів).

Зазначимо, що проблема методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи може бути успішно вирішена за умови обґрунтування системи забезпечення цього процесу, відповідно до якого організовується весь навчально-виховний процес педагогічного закладу вищої освіти. Створення системи методичної підготовки майбутніх учителів означає проведення мисленевого імітування реальної системи шляхом створення спеціальних аналогів, у якій відтворюються принципи її організації та функціонування.

Методологія теорії і практики методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи проведеного дослідження містить три компоненти :

1) філософські позиції: діяльнісна суть людини; управління діяльністю; інтеграція науки і педагогічної практики;

2) наукові підходи: *історичний, інтегративний, компетентнісний, системний, середовищний, діяльнісний, фасилітаційний;*

3) загальнонаукові та педагогічні принципи (*загальнопедагогічні*, спеціально педагогічні).

У педагогічному словнику під терміном принцип (лат. *principium* – виток, основа) розуміється вихідне положення будь-якої теорії, учіння, науки, світогляду тощо, внутрішнє переконання, керівна ідея дослідження (твердження, яке сприймається як головне, важливе, суттєве) [525, с. 298].

При характеристиці системи принципи відображають ті суттєві ознаки, які відповідають за правильне функціонування, без яких вона не виконувала б свого призначення.

Для проведення дослідження було виокремлено загальнонаукові принципи методології пізнання, які забезпечують системну спрямованість наукового дослідження і практичного пізнання об'єкта і на яких базується методична підготовка майбутніх учителів початкової школи в умовах сучасного закладу вищої освіти. Розглянемо суть загальнонаукових та педагогічних принципів.

До загальнонаукових належать такі принципи: об'єктивності, сутнісного аналізу, концептуальної єдності педагогічного дослідження, генетичний, єдності логічного й історичного.

Методологічний *принцип об'єктивності* передбачав усебічне врахування факторів, які породжують те чи інше явище, умов, за яких це явище розвивається, адекватності дослідницьких підходів і засобів, які дають можливість отримати істинні знання про об'єкт, передбачають виключення суб'єктивізму, однобічності й упередженості в підборі та оцінці фактів. Зазначений принцип вимагав доказовості, обґрунтованості вихідних засновків, логіки дослідження і його висновків. Для досягнення об'єктивності під час дослідження необхідно:

- здійснювати осмислення всієї сукупності фактів, фактологічна база дослідження залишалась відкритою для нових фактів;

- проводити повторні дослідження;

- конструктивно-критично ставитися до явищ і процесів, результатів дослідження взагалі і з погляду об'єктивності зокрема;

- осмислювати вплив світоглядних, ціннісних, інших позицій і чинників на формування наукових ідей;

– користуватися перевіреними й аргументованими методами наукових досліджень, які відповідають природі об'єкта.

Отже, вищезазначений принцип передбачав об'єктивність і зумовленість процесу методичної підготовки певними педагогічним умовам, факторами, причинами.

Принцип концептуальної єдності педагогічного дослідження дозволив пояснювати досліджувані явища, виходячи з єдиних позицій, розуміння сутності та закономірностей процесу методичної підготовки майбутніх учителів.

Згідно цього принципу було розроблено концепцію випереджального навчання майбутніх учителів початкової школи щодо методичної складової фахової підготовки.

Процес методичної підготовки майбутніх фахівців у дослідженні виступає як такий, що розчленований на окремі частини, які органічно інтегровані в єдине ціле. У зв'язку з цим слід зазначити про: *примат цілого над складовими частинами* (функції окремих компонентів і підсистем підпорядковані функції системи в цілому її меті); *ієрархічність*, яка постулює підпорядкованість компонентів і підсистем системі методичної підготовки в цілому; *структурність*, яка означає спосіб закономірного зв'язку між складниками системи методичної підготовки, що забезпечує єдність системи, зумовлює особливості її внутрішньої будови; *взаємозв'язок* процесу методичної підготовки майбутніх учителів із зовнішнім фаховим освітнім середовищем, без урахування якого він не може бути самодостатнім, динамічно змінюватися й удосконалюватися відповідно до його змін.

Суть *генетичного принципу* полягає у розгляді факту або явища на основі аналізу умов його походження, подальшого розвитку, виявлення моментів зміни рівня функціонування.

Генетичний принцип побудови дослідження сприяв вивченню теорії і практики методичної підготовки студентів педагогічних ЗВО в їх розвитку; дозволяв з'ясувати умови, за яких спостерігалась динаміка розвитку методичних знань, навичок, умінь у майбутніх учителів на різних етапах навчання. Застосовуючи цей принцип, було висунуто припущення, що якісна методична

підготовка майбутніх вчителів початкової школи під час навчання у ЗВО сприятиме їх професійному становленню в короткий термін.

Принцип єдності логічного й історичного, вимагав у дослідженні поєднання вивчення історії об'єкта (генетичний аспект) і теорії (структури, функцій, зв'язків об'єкта в його сучасному стані). Реалізація цього принципу ставила вимогу наступності, урахування нагромадженого досвіду, традицій, наукових досягнень минулого та стану розвитку педагогічної теорії. Цей принцип передбачав урахування історії розвитку проблеми методичної підготовки майбутніх вчителів початкової школи до методичної діяльності в закладі загальної середньої освіти, його сучасного стану та перспектив подальшого розвитку.

Зазначені методологічні принципи дозволили визначити вихідні позиції наукового пізнання, які є спільними для всіх галузей науки і водночас становлять теорію наукового пізнання проведеного дослідження [582].

Результати теоретичного аналізу наукових джерел дали змогу встановити принципи, що складають підґрунтя методичної підготовки майбутніх учителів.

Аналіз наявних підходів щодо виокремлення педагогічних принципів засвідчив, що науковці Є. Березняк, Н. Гонтаровська, С. Мовчан, В. Рогожкин, О. Чаплигін, М. Чобітько визначають їх відповідно до проблеми дослідження [39, 93, 351, 477, 653].

Досліджуючи проблему професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті компетентнісного підходу науковці виокремлюють такі *принципи*, як: *компетентності* – створення умов для розвитку необхідних структурних елементів педагогічної компетентності випускника; *педагогічної творчості* – створення умов для розвитку індивідуально-особистісної творчості; *проблемності* – передбачає орієнтацію майбутнього фахівця на вирішення реальних педагогічних проблем; *реалізму* – передбачає орієнтованість випускника педагогічного закладу на досягнення реальних професійних цілей, оволодіння необхідними для цього засобами й методами; *педагогічного саморозвитку* – передбачає орієнтацію випускника на створення умов для стабільного задоволення власних духовних і педагогічних потреб у саморозвитку й самореалізації (Я. Москальова, Л. Мітіна, О. Пехота, Уйсімбаєва) [345; 361; 428; 621]; *орієнтації на особистість* – вибір

змісту методів, форм навчання спирається на природну схильність студентів до пізнання, цілеспрямовано актуалізує їхні духовні потреби та інтереси; *технологічної єдності* процесу навчання – використання нових технологій навчання; *діалогізації навчання* – відмова від монологізму як соціально орієнтованого спілкування – діалогу; розвиток у студентів уміння бачити сильні й слабкі аспекти співрозмовника, критично ставитися до отриманої інформації, розрізняти упереджену й неупереджену інформацію, виявляти розбіжності в позиціях учасників діалогу та розуміти позицію співрозмовника (Л. Булавинцева) [64]; *інваріантності й універсальності, інтеграції й диференціації* психолого-педагогічних, предметних і методичних знань, *професійно спрямованої* (контекстної) навчальної діяльності, *мінімізації й оптимізації* методичної підготовки, діяльнісно-компетентнісного підходу до методичної підготовки (О. Малихін) [310, 311]; інтегрованості, варіативності, системності (Н. Верещагіна) [71]; технологічності та саморегулювання в організації функціонування системи (Л. Орлова, О. Таможня) [398, 553] тощо.

Найбільш доцільними для нашого дослідження є методичні принципи за класифікацією Н. Грицай [100]: *науковості; розвитку методичного мислення, інтегративності; зв'язку теорії та практики; свідомості й активності; систематичності та послідовності; посилення творчої спрямованості; варіативності.*

Результати теоретичного аналізу щодо вищезазначених науковцями принципів дали змогу виокремити принципи методичної підготовки майбутніх учителів початкової коли, які було покладено в основу проведеного дослідження, дозволили виокремити напрями розвитку системи методичної підготовки у педагогічному ЗВО [582]. Розкриємо суть основних принципів, на яких базується розроблена експериментальна система методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Серед загальнопедагогічних принципів методичної підготовки виокремлено :

– *принцип науковості*, який забезпечує відповідність змісту навчання сучасному рівню розвитку педагогічної і методичної науки, методам наукового пізнання;

– *принцип інтегративності*, що визначає методичну підготовку як важливу ланку професійної підготовки вчителя, у якій предметна, психолого-педагогічна та методична підготовка взаємодоповнюють і взаємозбагачують одна одну. Інтегративність методичної підготовки реалізується також через інтеграцію змісту і методів навчання, поєднання знань з предмета та методики його навчання, інтеграцію навчально-методичної й науково-методичної діяльності студентів;

– *принцип зв'язку теорії та практики* – передбачає дотримання балансу між вивченням теоретичного матеріалу і практичним застосуванням здобутих методичних знань під час лабораторно-практичних занять та педагогічної практики у закладі загальної середньої освіти; збереження теоретичної основи змісту при практичній значущості методичної підготовки в динамічних умовах фахового освітнього середовища визначає необхідність стійких зв'язків між вивченням у педагогічному ЗВО теорії навчання і виховання школяра та сучасною практикою закладу загальної середньої освіти.

– *принцип свідомості й активності* полягає в тому, що суб'єктна позиція студента в навчанні, здатність до самостійного вирішення спочатку освітніх, а потім і професійних завдань сприяє формуванню методичної компетентності майбутнього педагога;

– *принцип систематичності та послідовності* – базується на послідовному й систематичному оволодінні методичними знаннями, формуванні методичних компетенцій у ході професійної підготовки у вищому навчальному закладі;

– *принцип мотивації* щодо вчительської професії – передбачає формування і розвиток позитивної мотивації, що забезпечується через зростання й розширення можливостей творчої діяльності студентів, здійснення індивідуального підходу під час педагогічного процесу;

– *принцип професійної доцільності* розвитку системи методичної підготовки студентів у фаховому освітньому середовищі – полягає у відповідності результатів функціонування системи методичної підготовки студентів вимогам суспільства та системи освіти до сучасного педагога;

– *принцип наступності розвитку* системи методичної підготовки студентів в умовах фахового-освітнього середовища – передбачає зв'язок між явищами і процесами, що відбуваються на різних етапах розвитку системи.

Серед *спеціальних принципів методичної підготовки* мали значення :

– *принцип методичної спрямованості*, який полягає в тому, що кожний компонент навчання повинен сприяти професійному становленню майбутнього фахівця і передбачав методичну підготовку студентів в умовах фахового освітнього середовища;

– *принцип випереджальної методичної підготовки та методичного зростання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій*, який базується на діяльності, пов'язаної з використанням ІКТ для самоосвіти, підготовки до навчальних занять, під час педагогічної практики, участі у позааудиторних заходах методичного спрямування, для впровадження ІКТ в закладі загальної середньої освіти.

Зазначений принцип сприяє реалізації концепції випереджального професійного зростання майбутнього фахівця, своєчасній методичній підготовці майбутніх учителів до нових умов існування в закладах загальної середньої освіти, наданні таких знань та навичок, які дозволили б їм не тільки успішно адаптуватися до нового (професійного) середовища, а й активно впливати на нього в інтересах освітньої галузі. Реалізація принципу спрямована на підготовку високоосвічених, креативних учителів; прищеплення студентам прагнення до постійного оновлення знань; упровадження інноваційних форм, методів, технологій і засобів навчання, які дозволяють підвищити рівень адаптації випускників педагогічних навчальних закладів до перспективних потреб загальноосвітніх навчальних закладів, управлінської освіти.

– *принцип актуалізації можливостей фахового освітнього середовища* для розвитку системи методичної підготовки студентів полягає у визначенні явних і потенційних його можливостей для кожного з етапів розвитку системи методичної підготовки.

– *принцип свідомого вибору напряму методичної діяльності* сприяє формуванню позитивної мотивації до творчої, інноваційної, науково-дослідницької

діяльності, стійкої мотивації до самовдосконалення і самореалізації за умов побудження майбутнього педагога до методичної діяльності, яка надавала певного сенсу; виникненню бажання творчості;

– *принцип посилення творчої спрямованості методичної підготовки* сприяє розвитку методичного мислення майбутнього педагога шляхом розв'язання методичних задач проблемного і творчого характеру, виконання дослідницьких завдань;

– *принцип варіативності* методичної діяльності забезпечує реалізацію індивідуального й диференційованого підходів до методичної підготовки, дав змогу визначати можливий індивідуальний освітньо-методичний рух студентів;

– *принцип суб'єктності навчання*, який вимагає опори в навчанні на суб'єктний методичний досвід студента, врахування його самобутності, самоцінності; врахування особистіснозорієнтованого підходу до студентів;

– *принцип організації співтворчості* та діалогової взаємодії між учасниками процесу методичної підготовки забезпечує інтерактивну взаємодію між усіма учасниками навчально-методичної підготовки студентів;

– *принцип мобільності системи методичної підготовки в умовах впливу фахового освітнього середовища* передбачає створення умов для методичного становлення майбутнього фахівця початкової школи у прискорені терміни;

– *принцип методичної рефлексії* власної педагогічної діяльності сприяє самоосмисленню студентами значущості результатів їх методичної підготовки.

Отже, домінуючими в системі методичної підготовки є принципи випереджальної методичної підготовки та методичного зростання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, принцип методичної рефлексії власної педагогічної діяльності за умов занурення майбутніх вчителів у фахове освітнє середовище, що детермінує концепцію випереджального навчання з методичної підготовки вчителя, який було обґрунтовано та введено автором [571, 601, 602].

Слід наголосити, що професійна підготовка майбутніх учителів стане ефективною, якщо буде здійснюватися в комплексі зазначених принципів і матиме цілісний характер.

Виділені методологічні принципи дозволили, по-перше, виокремити не уявні, а реальні проблеми дослідження й тим самим визначити стратегію та основні способи їх вирішення. По-друге, дали можливість у діалектичній єдності проаналізувати всю сукупність найбільш значущих проблем методичної підготовки майбутніх вчителів і встановити їх ієрархію. По-третє, принципи дозволили отримати об'єктивні знання й відійти від пануючих педагогічних стереотипів щодо методичної підготовки фахівців для закладів загальної середньої освіти.

Вищезазначені принципи методичної підготовки майбутніх вчителів відображають основні вимоги до неї, вказують напрямок діяльності, а в кінцевому підсумку допомагають творчо підійти до побудови системи методичної підготовки як складової процесу загальнопедагогічної підготовки фахівців галузі освіти.

Реалізація принципів системи методичної підготовки студентів має здійснюватися через її зміст, який спирається на зміст педагогічних навчальних дисциплін, методик викладання предметів, педагогічної практики, позааудиторних заходів методичного спрямування.

На думку Л. Лук'янової, при створенні будь-якої педагогічної системи необхідно враховувати загальні положення, розроблені для великих систем, а саме:

- організацію й управління діяльністю педагогічними системами, які підпорядковані загальним цілям системи більш високого порядку і спрямовані на вирішення поставлених проблем; структура і методи діяльності цієї педагогічної системи повинні відповідати особливостям її реалізації в конкретних умовах навчального закладу;

- зовнішні умови існування системи повинні виставлятися з оптимальним використанням її внутрішніх можливостей (навчально-методичне, навчально-технічне забезпечення);

- ступінь динамічності структури, її централізація й інші питання організації системи повинні вирішуватися на засадах підпорядкованості внутрішніх можливостей зовнішнім умовам, у яких існує система;

- спрямованість організації розв'язання провідної системної задачі має визначатися з урахуванням конкретних умов освітнього процесу навчального закладу та об'єктивних можливостей педагогічного колективу [298].

Заначимо, що ідея створення системи методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи виникла у зв'язку з необхідністю розв'язання задач, які через певні причини періодично виникають у закладах загальної середньої освіти.

Отже, під системою методичної підготовки майбутніх учителів у дослідженні розуміється цілісна динамічна система, яка передбачає методичну підготовку майбутніх учителів як процес оволодіння ними основами методичної діяльності в закладі загальної середньої освіти (комплекс керованих дій, заходів, спрямованих на інтеграцію теоретичних і практичних складових, які є важливим чинником якісної професійної діяльності випускників педагогічних ЗВО в закладі загальної середньої освіти і формуються в умовах фахового освітнього середовища, що сприяє набуттю методичних знань, навичок, умінь і формування на їх основі методичних дій, які є базовими для здійснення методичної роботи в процесі педагогічної діяльності) [601, 602].

Експериментально розроблена система методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи урахувала вимоги до сучасної освітньої політики відносно закладів загальної середньої освіти, методичної діяльності освітян, а також спиралася на досягнення педагогічної науки та перспективний педагогічний досвід.

Побудова системи методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи спрямована на розкриття концептуальних підходів та осмислення способів формування методичної складової в умовах закладу вищої педагогічної освіти; створення педагогічних умов, що мають позитивно впливати на ефективність її реалізації (опора на дидактичні знання студента та набуття методичного досвіду в процесі практичної діяльності; створення сприятливого фахового освітнього середовища, яке забезпечує розвиток особистісних мотивів методичної підготовки студента, наближення його навчально-методичної діяльності до характеру майбутньої методичної роботи в закладі загальної середньої освіти, підвищення рівня методичної підготовки та формування готовності до здійснення науково-методичної діяльності; стимулювання студентів до самоосвіти; удосконалення методичної підготовки через систему позааудиторних заходів методичного спрямування.

Отже, особливостями системи методичної підготовки студентів було визначено:

– поєднання теоретичної та практичної складових методичної підготовки студентів у галузі педагогічної теорії та методики навчання дисциплін, які вивчаються в закладах загальної середньої освіти, за рахунок спеціально організованої взаємодії методичної системи й фахового освітнього середовища, обліку впливу середовища на систему методичної підготовки студентів. Теоретико-педагогічні знання мають сенс, якщо випереджають наявний стан педагогічної практики, що саме й створює умови для розвитку цієї практики, а рівень випередження теорії залежить від етапу соціального та наукового розвитку. На думку В. Краєвського та Є. Хрикова, проблема співвідношення педагогічної науки та педагогічної практики є однією з фундаментальних педагогічних проблем, тому наука повинна випереджати практичну діяльність, оскільки від неї вимагається розробка нового, того, чого ще немає в практиці [240, 241, 414, 645];

– розвиток методичного мислення студентів завдяки включенню їх у процес методичної діяльності: підготовки і проведення позааудиторних методичних заходів, створення методичного портфолію, розв'язування методичних задач, методичного аналізу уроків, заходів, опанування рефлексивно-методичними прийомами тощо;

– отримання майбутніми учителями статусу вчителя-дослідника, здатного інтерпретувати, аналізувати і узагальнювати ситуації, що виникають у процесі методичної діяльності педагога – в умовах різноманітності організаційних форм їх методичної навчальної підготовки [573, 574, 583, 584, 585].

Спираючись на розвідки Т. Жданко, яка розглядає освітньо-професійний простір як елемент педагогічної системи ВНЗ, як ефективну педагогічну умову формування конкурентоспроможної особистості студента за допомогою самоактуалізації, самовдосконалення, самодіяльності [146, с. 37–38], зазначимо, що реалізація системи методичної підготовки майбутніх учителів передбачала цілеспрямоване використання ресурсів фахового освітнього середовища ЗВО: методична насиченість середовища науковими, освітніми подіями; професійна комунікація та можливість професійного спілкування студентів із учителями,

викладачами, методистами педагогічної практики, фахівцями управліннь освіти тощо. Саме тому методична підготовка майбутнього вчителя, вдосконалення його професійного розвитку, в першу чергу, передбачає створення у ЗВО творчо-методичної атмосфери за участі таких структурних підрозділів, як творчі, науково-дослідні лабораторії, навчально-наукові або навчально-методичні центри, навчально-методичні відділи тощо. За умов функціонування зазначених структур створюється фахове освітнє середовище, в межах якого в майбутнього фахівця з'являється бажання й потреба креативно ставитися до своїх педагогічних обов'язків, формувати активну педагогічну позицію.

Таким чином, система методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи має свій склад – певну сукупність елементів, які є системостворювальними одиницями системи; рівень цілісності, що характеризується наявністю загальної структури й об'єднує всі елементи; власну ієрархічність – засіб організації вертикальної взаємодії елементів системи; специфічно взаємодію із зовнішнім середовищем; цілеспрямованість, що полягає в регулюванні діяльності згідно з метою.

Залежно від характеру внутрішньої організації системи методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи та зв'язків між її елементами було виокремлено структуру, яка характеризувалася типами зв'язків, які в ній переважали.

Виходячи з положення про те, що найконсервативнішою характеристикою будь-якої системи є її структура, слід наголосити, що запропонована структура методичної підготовки майбутніх учителів хоча й зберігається незмінною тривалий час, однак її стан змінюється завдяки змінам інших системотвірних чинників, таких як зміст, методи, засоби підготовки, форма, які є вихідними поняттями в аналізі структури системи методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

У проведеному дослідженні система методичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи містила *підсистеми*: *методологічно-цільову, структурно-змістову, технологічну, діагностичну*, що представлено в схемі 3.1.

Методологічно-цільова підсистема

Мета: формувати позитивну мотивацію до методичної підготовки і діяльності, методичні знання, уміння здійснювати методичну діяльність і рефлексію; збагачувати методичний досвід, вдосконалювати методичну майстерність

Методологічні підходи: історичний, інтегративний, системний, компетентнісний, діяльнісний, акмеологічний фасилітаційний

Принципи: *загально-педагогічні:* науковості, інтегративності, зв'язку теорії та практики, свідомості й активності, систематичності та послідовності, мотивації, професійної доцільності, наступності розвитку; *спеціальні принципи методичної підготовки:* методичного спрямування навчальних дисциплін та позааудиторних заходів, випереджальної методичної підготовки до фахового зростання, актуалізації можливостей фахового освітнього середовища, свідомого вибору напрямку методичної діяльності, посилення творчої спрямованості методичної підготовки, варіативності, суб'єктності навчання, організації співтворчості, мобільності системи методичної підготовки в умовах впливу фахового освітнього середовища, методичної рефлексії, випереджального навчання

Функції: методична, дидактична, мотиваційна, стимулювальна, інтеграційна, виховна, рефлексивна, контрольно-діагностична

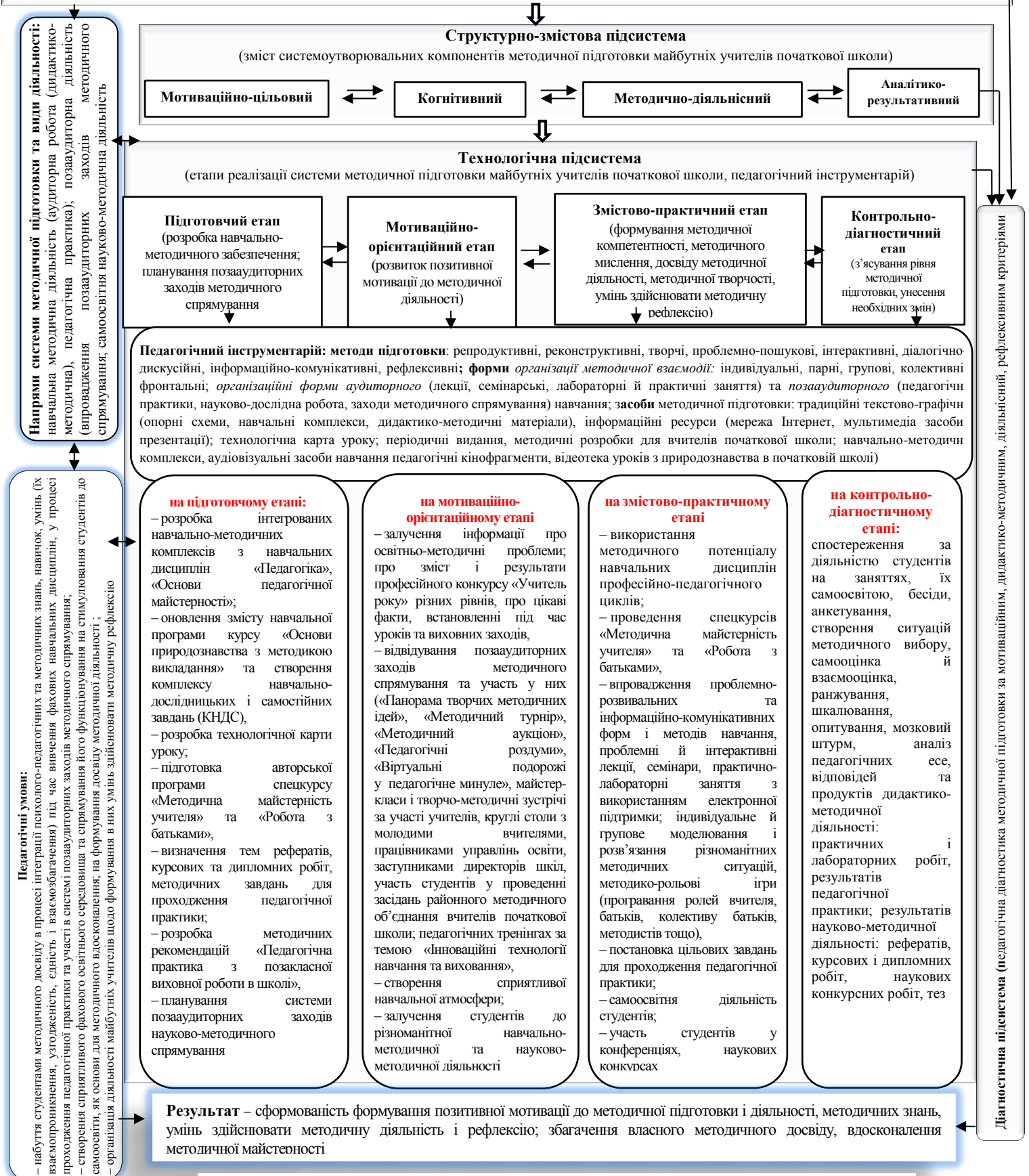


Рис. 3.1. Система методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи

Проаналізуємо схематичне зображення, що відтворює найсуттєвіші зв'язки між елементами підсистем системи методичної підготовки майбутніх учителів. Вони мало змінюються при змінах у системі та забезпечують існування як системи, так і найважливіших її властивостей. Для забезпечення кожного з визначених технологічних етапів реалізації системи методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи у розділі обґрунтовано педагогічний інструментарій.

Системоутворювальним чинником методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи є діяльнісна спрямованість цього процесу, що визначає призначення системи, наявність і доцільність підсистем й елементів у її структурі та вказує на основні характеристики об'єкта, що повинні бути відтворені в системі.

Так, *методологічно-цільова підсистема* відбиває обґрунтовані в роботі *методологічні підходи* до дослідження обраної проблеми (історичний, інтегративний, системний, компетентнісний, діяльнісний, фасилітаційний), *педагогічні принципи* (науковості, інтегративності, зв'язку теорії та практики, свідомості й активності, систематичності та послідовності, мотивації, професійної доцільності, наступності розвитку) та *принципи методичної підготовки* (методичної спрямованості, випереджальної методичної підготовки та методичного зростання, актуалізації можливостей фахового освітнього середовища, свідомого вибору напряму методичної діяльності, посилення творчої спрямованості методичної підготовки, варіативності, суб'єктності навчання, організації співтворчості, мобільності системи методичної підготовки в умовах впливу фахового освітнього середовища, методичної рефлексії), які інтегрують у собі об'єктивність і закономірності організації процесу професійної підготовки майбутнього вчителя та специфіку методичної підготовки і дозволили визначити напрями дослідження, виявити певний аспект аналізованих освітніх явищ, розробити принцип випереджального методичного зростання фахівців та обґрунтувати систему методичної підготовки майбутніх учителів, яка має сприяти їх методичному зростанню у короткий термін; *функції* (методична, дидактична, мотиваційна, стимулювальна, інтеграційна, виховна, рефлексивна, контрольно-діагностична) означеної складової професійної підготовки вчителя.

Визначена концептуальна основа сприяє оптимальному досягненню мети запропонованої системи методичної підготовки майбутніх учителів: надання реальної, дієвої методичної допомоги щодо реалізації актуальних завдань освіти, формування методичної компетентності, методичного мислення, методичної рефлексії, вдосконалення й підвищення професійної майстерності, активізація творчого потенціалу особистості фахівця, постійне оновлення науково-методичних знань у фаховому освітньому середовищі, збагачення власного методичного досвіду [582].

У *структурно-змістовій підсистемі* враховано внутрішню структуру, взаємозв'язок і взаємозалежність компонентів (мотиваційно-цільовий, когнітивний, методично-діяльнісний, рефлексивний) методичної складової загальнопедагогічної підготовки як інтегрованого особистісного утворення, зміст яких передбачає організацію методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи, орієнтовану на цілеспрямоване й узгоджене забезпечення всіх вищезазначених компонентів, тобто формування мотивації до набуття методичної компетентності, розвиток методичного мислення, професійно-методичних якостей, оволодіння необхідними методичними знаннями, опанування сукупністю методичних навичок і вмінь, наявність яких дозволяє здійснювати методичну діяльність у закладі загальної середньої освіти.

Слід наголосити, що одиницею змісту методичної підготовки виступають не знання, вміння й навички, а дії (розумові та практичні), які синтезують у собі знання про об'єкт дослідження і способи дій над ними, а також навички й уміння, що становлять спосіб дій на основі методичних знань. Тому методичну підготовку майбутніх учителів початкової школи слід розуміти як освоєння ними дій. На думку В. Косирева, який досліджував систему безперервної методичної підготовки педагогів, знання є інформаційно-образною стороною дії, а операції, за допомогою яких вона здійснюється, його процесуальною стороною. Обидві ці сторони знаходяться в нерозривній єдності засвоєння знань і застосування їх на практиці відбувається одночасно в процесі виконання дії [234]. Цей підхід дозволяє розглянути методичну підготовку педагога не з точки зору передачі студенту певних знань з дисциплін, а з точки зору формування конкретних видів і способів

методичної діяльності, що сприяють набуттю методичного досвіду (процес освоєння методичних дій). Відповідно до запропонованої в дослідженні концепції, методична підготовка майбутнього вчителя початкової школи повинна будуватися не тільки на основі знання сутності процесу педагогічної освіти, його характеристик і прикладних аспектів, але й на основі активного оперування цими знаннями, володіння студентами системою методичних дій, що інтегрують у собі знання психології, фізіології, педагогіки, загальних закономірностей процесу навчання, основ педагогічної майстерності, а також комунікативні вміння й навички тощо.

Здійснення методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи доцільно реалізовувати через такі її напрями, які можна зобразити графічно, наприклад :



Рис. 3.2. Напрями системи методичної підготовки майбутніх учителів

Отже, розроблена система включає такі напрями: *навчальна діяльність*, яка передбачає методичну підготовку майбутніх учителів початкової школи під час аудиторних занять та під час проходження педагогічної практики; *позааудиторна діяльність*, яка спрямована на реалізацію заходів методичного спрямування; *самоосвітня науково-методична діяльність*. Кожний із зазначених напрямів передбачає здійснення *педагогічної рефлексії*.

Зазначимо, що інтеграція аудиторної та практичної підготовки, позааудиторної, самоосвітньої діяльності студентів створює умови для активної методичної діяльності майбутніх учителів початкової школи, сприяє стимулюванню продуктивної взаємодії студентів, викладачів, учителів закладів загальної середньої

освіти щодо розв'язання проблеми їх методичної підготовки в системі вищої педагогічної освіти [575, 679].

На думку В. Попової, озброєння студентів основами педагогічних знань у процесі активної аудиторної та позааудиторної діяльності, педагогічної практики становить єдність процесу навчання й процесу професійно-педагогічної спрямованості [445, 446].

Ми погоджуємося із думкою Г. Саранцева, про те, що посилення зв'язку аудиторної підготовки, навчальної педагогічної практики та позааудиторної діяльності студентів є одним із резервів інтенсифікації та інтеграції системи методичної підготовки у ЗВО, фактором формування в них методичної компетентності та методичного мислення, яке розглядається як ключова професійна компетентність [494, с. 61–68; 575].

Можливості інтеграції змісту, форм, засобів, методів аудиторної та практичної підготовки, позааудиторної діяльності студентів безмежні, а головне – вони мають забезпечити майбутнім учителям початкової школи розвиток у них мотивації до опанування досвіду методичної діяльності.

Виходячи з того, що системостворювальним чинником розробленої системи методичної підготовки майбутніх учителів виступає мета, яка є головним призначенням розробленої системи й пов'язана з процесом формування методичної складової, що повинні бути відтворенні в системі, від неї, як системотвірного компонента, залежать інші компоненти системи, вона забезпечує їх спрямованість і цим їх поєднує.

Під час дослідження мета не була детермінованою й фіксованою, вона періодично коригувалась, в часовому аспекті було визначено тактичну та стратегічну мету. Під тактичною метою розумілися бажані результати, досягнення яких мало відбутися за визначений і порівняно короткий проміжок часу, тобто за період навчання у ЗВО. Оскільки стратегічна мета досягається протягом тривалого часу за умови реалізації тактичної, то запропонована під час дослідження концепція випереджального методичного зростання майбутніх учителів на етапі їх професійного становлення мала сприяти її досягненню.

Реалізація мети методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи у педагогічному ЗВО передбачала формування в них мотивації до методичної підготовки, методичних знань, методичних переконань, методичного мислення, умінь, щодо методичної рефлексії, вдосконалення й підвищення професійної майстерності, активізація творчого потенціалу, постійне оновлення науково-методичних знань у фаховому освітньому середовищі, збагачення власного методичного досвіду.

Оскільки завдання розробленої системи полягало в формалізуванні уявлення про цілісний процес педагогічної діяльності вчителя, формування потреби в методичних знаннях, діяльності, особистісних компонентів щодо методичної підготовки, її внутрішню структуру, взаємозв'язок, взаємозалежність, які відображено в схемі (Рис. 3.3).

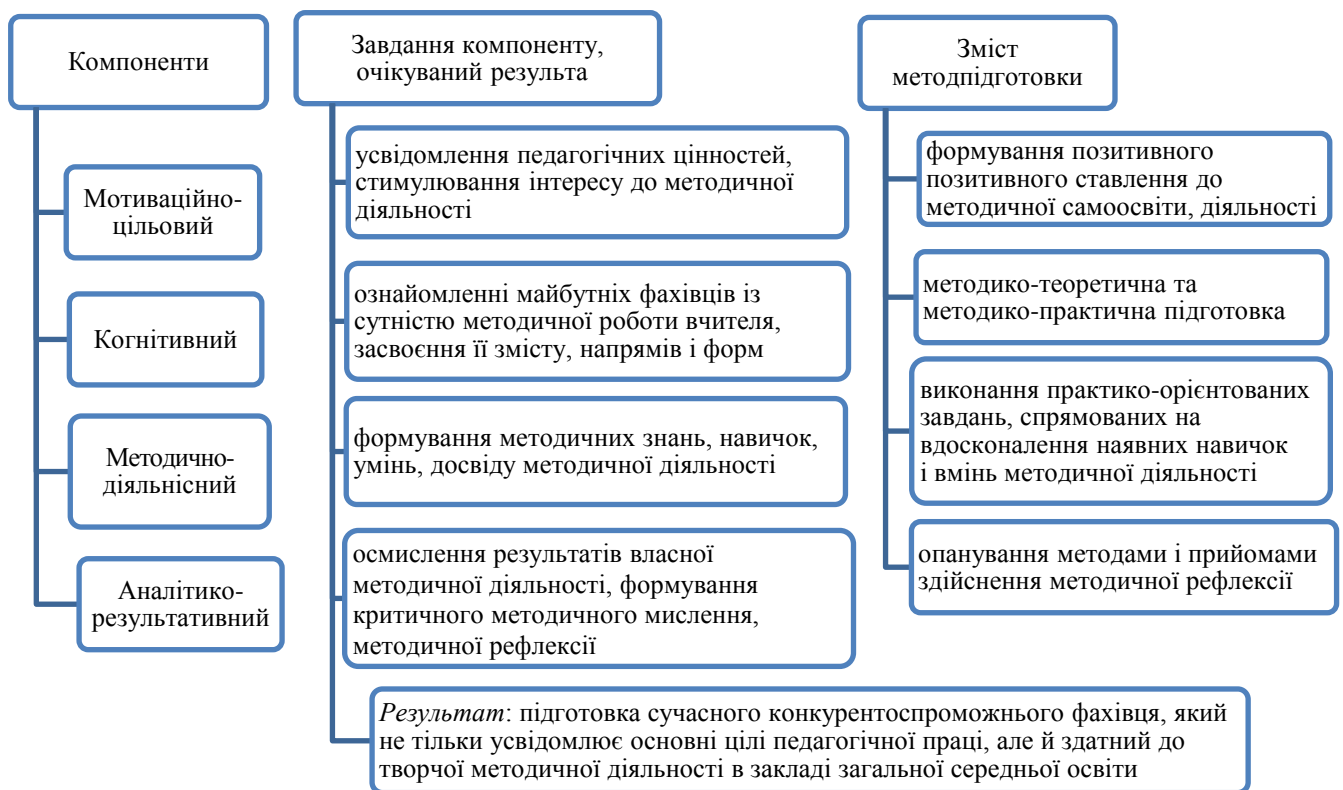


Рис. 3. 3. Структурно-змістові компоненти системи методичної підготовки майбутніх учителів

Отже, система методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи була спрямована на вирішення таких завдань :

- усвідомлення педагогічних цінностей, стимулювання інтересу до методичної діяльності;
- ознайомлення із сутністю методичної роботи вчителя, засвоєння її змісту, напрямів і форм;
- формування методичних знань, навичок, умінь, досвіду методичної діяльності;
- осмислення результатів власної методичної діяльності, формування критичного мислення, педагогічної рефлексії;
- підготовка сучасного конкурентоспроможного фахівця, який не тільки усвідомлює основні цілі педагогічної праці, але й здатний до творчої методичної діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі.

Виходячи з того, що мета і завдання є запланованим результатом, то кінцевим наслідком послідовності дій під час упровадження системи методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи є сформованість належного рівня підготовки за критеріями: мотиваційним, дидактико-методичним, діяльнісним, рефлексивним, що забезпечить їм подальшу плідну методичну діяльність та прискорене професійне становлення [612].

Для отримати зазначеного результату, цілком зрозуміло, мета, завдання й зміст методичної підготовки підлягають оновленню, потребують реалізації складові компоненти системи методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи (*мотиваційно-цільовий; когнітивний; методично-діяльнісний; аналітико-результативний*), які знаходяться у взаємодії та специфічному порядку, необхідному для реалізації функцій методичної підготовки.

Технологічна підсистема включає відповідні технологічні заходи, спрямовані на реалізацію мети, закладеної в методологічно-цільовій підсистемі, що передбачає формування методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі їх методичної підготовки за такими етапами :

- *підготовчий етап*, який забезпечує визначення напрямів та змісту методичної підготовки, проектування системи позааудиторних заходів методичного

спрямування, розробку науково-методичного забезпечення формування досліджуваного феномену;

– *мотиваційно-орієнтаційний етап*, мета й завдання якого полягають в актуалізації ролі й значення методичної підготовки для майбутньої професійної діяльності студентів, розвитку інтересу і стимулюванні позитивної мотивації до методичної підготовки;

– *змістово-практичний етап* спрямований на формування всіх компонентів методичної компетентності студентів (у фаховому освітньому середовищі) – сукупності методичних знань і вмінь, розвиток методичного мислення, набуття досвіду методичної діяльності, чому сприяє залучення студентів до проходження педагогічної практики, різних видів методичної діяльності (дидактико-методичної, науково-методичної, позааудиторної, самоосвітньої тощо) діяльності; досвіду здійснення методичної рефлексії;

– *контрольно-діагностичний етап* є необхідною умовою, оскільки контроль і оцінювання є обов'язковим кінцевим етапом будь-якого процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної діяльності.

3.1.2. Етапи, засоби та педагогічні умови реалізації системи методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи

Під час дослідження було виокремлено технологічні етапи реалізації системи методичної підготовки (підготовчий, мотиваційно-орієнтаційний, змістово-практичний, контрольно-діагностичний), які сприяють формуванню належного рівня методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи до методичної діяльності у закладі загальної середньої освіти та передбачають реалізацію комплексу засобів методичної підготовки, використання комплексу організаційних форм аудиторної (лекції, семінарські й лабораторно-практичні заняття) та позааудиторної (педагогічні практики, науково-дослідна робота, позааудиторні заходи методичного спрямування), форм організації навчальної діяльності (індивідуальну, парну, групову, колективну, групову) і методів (*монологічні*,

діалогічно-дискусійні, проблемно-пошукові, евристичні, проектно-дослідні, інформаційно-комунікативні, інтерактивні) діяльності студентів, що дозволяє актуалізувати педагогічні цінності, засвоїти методичні знання, навички й уміння, набуті індивідуально-творчого характеру здійснення методичної діяльності [576, 577, 578, 589, 610].

Обґрунтуємо зазначені етапи методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

На *підготовчому етапі* було визначено тематику об'єкта дослідження, мету й завдання, напрями та засоби методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи, визначалися підходи до створення відповідної системи. Він передбачав проектування та розробку науково-методичного забезпечення щодо реалізації системи методичної підготовки, виокремлення основних груп методичних знань, навичок, умінь, які мають бути сформовані у студентів-випускників; аналіз навчальних планів підготовки бакалаврів, можливостей дисциплін загальнопедагогічного циклу та методик викладання предметів, які вивчаються в початковій школі, з метою визначення напрямів, змісту та способів методичної діяльності студентів; побудови системи методичної підготовки, проведення апробації її елементів, внесення відповідних коректив; розробку компонентів, критеріїв, показників, які забезпечують їх підготовку до методичної діяльності у закладі загальної середньої освіти та реалізації програми експерименту; розробку комплексу завдань і методики їхнього застосування для цілеспрямованого формування методичних знань, умінь у студентів під час вивчення педагогічних дисциплін, методик викладання різних предметів, проходження педагогічних практик, проектування системи позааудиторних методичних заходів.

Підготовчий етап спрямовувався на розробку науково-методичного забезпечення, а саме : а) підготовку інтегрованих навчально-методичних комплексів до навчальних дисциплін з «Педагогіки», «Основ педагогічної майстерності», «Робота з батьками», «Основи природознавства з методикою викладання», «Методична майстерність учителя», що містили типові матеріали (тексти лекцій та їхня мультимедійна підтримка, інструктивно-методичні вказівки до проведення лабораторно-практичних та семінарських занять; завдання для самостійних робіт;

комплексні завдання до тестів для поточного, тематичного й підсумкового контролю навчальних досягнень студентів, а також самоконтролю; теми індивідуальних навчально-дослідницьких завдань і методичні рекомендації до їх виконання; теми курсових і дипломних робіт; критерії оцінювання знань із дисциплін); б) підготовку авторської програми спецкурсу «Методична майстерність учителя», спрямовану на інтеграцію загальних і спеціальних методичних знань, навичок, умінь та передбачає формування у студентів методичної компетентності [595, 612, 620]; в) розробку програми спецкурсу «Робота з батьками», зміст якої передбачає методiku взаємодії з батьками молодших школярів [594, 608]; г) розробку методичних рекомендацій «Педагогічна практика з позакласної виховної роботи в школі» [587]; д) розробку технологічної карти уроку; е) складання завдань методичного змісту для педагогічної практики.

Основною метою *мотиваційно-орієнтаційного* етапу було спонукання майбутніх учителів початкової школи до формування в них професійно-методичної складової методичної діяльності, на розробку системи позааудиторних заходів методичного спрямування та їх обґрунтування, які своїми цікавими формами проведення викликають певний інтерес до них та позитивний емоційний настрій, що сприяє досягненню завдань методичної підготовки, мотивує студентів до самоосвітньої методичної діяльності вчителя, дозволяє опанувати навичками професійного спілкування, що передбачає створення ситуації успіху, віри в методичні можливості студентів, суб'єкт-суб'єктні взаємини учасників освітнього процесу.

Метою *змістово-практичного етапу* забезпечення цілеспрямованого формування дидактико-методичної складової педагогічної діяльності вчителя та організацію продуктивної науково-методичної діяльності при викладанні фахових дисциплін та в процесі проходження педагогічної практики, участі в позааудиторних методичних заходах, чому сприяють виокремлені взаємопов'язані компоненти: мотиваційно-цільовий, когнітивний, методико-діяльнісний, аналітико-результативний, які характеризуються певним змістовим наповненням, що відповідає особливостям методичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до методичної діяльності в закладі загальної середньої освіти. Цьому сприяє залучення

студентів до проходження педагогічної практики, різних видів методичної діяльності (дидактико-методичної, науково-методичної, позааудиторної, самоосвітньої) здійснення методичної рефлексії на всіх етапах навчання.

Реалізація змістово-практичного етапу методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи має здійснюватися інтегровано (не тільки під час навчальних занять та педагогічної практики, але й шляхом самоосвітньої діяльності, під час позааудиторних професійних заходів методичного спрямування), що надає можливість здійснювати практичну методичну діяльність із набуття власного методичного досвіду, формування методичного мислення, необхідного для здійснення професійної діяльності, стимулювання та розвитку педагогічної рефлексії фахівця. Інтегрований підхід до змістово-практичного етапу методичної підготовки майбутніх учителів передбачає поєднання методико-теоретичної (дидактико-методичної) і методико-практичної складової, що відображено у таблиці 3.1.

Наголосимо на тому, що реалізація змістово-практичного етапу сприяє підготовці майбутнього вчителя початкової школи до безперервного здійснення методичної роботи, самовдосконалення та професійного розвитку протягом педагогічної діяльності. Важливу роль на цьому етапі відіграє також розв'язання методичних задач, що запобігає виникненню труднощів та можливу втрату через це інтересу до методичної взаємодії.

Методично-діяльнісний компонент визначається також умінням планувати та забезпечувати ефективний навчальний процес, активізувати пізнавальну діяльність учнів; передбачає участь студентів у методичній діяльності, спрямованій на формування у них власного методичного досвіду.

Цілеспрямоване формування методичної складової передбачає також проходження студентам різних видів педагогічних практик, безпосередню участь у позааудиторних заходах методичного спрямування, виконання індивідуальних навчально-методичних завдань, що забезпечує вироблення в майбутніх учителів початкової школи методичних навичок і вмінь; формування методичної компетентності для якісного виконання професійної діяльності [580, 587, 591, 616].

Таблиця 3.1

Змістово-практичний етап методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи

Складові	Зміст	Форми і методи реалізації змісту	Функції
<i>методико-теоретичний (оцінювальний-методичний) компонент</i>	отримання майбутніми вчителями необхідного обсягу систематизованих наукових знань про методичну роботу вчителя, процес навчання і виховання учнів, методи його здійснення, необхідні для цього навички та вміння	проблемні та інтерактивні лекції, теоретичні семінари, конференції, педагогічні читання тощо з загальнопедагогічних предметів : «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності»; методики викладання фахових дисциплін; спецкурсу «Методична майстерність учителя», «Робота з батьками»; факультативів (спецкурсів) методичного спрямування	<ul style="list-style-type: none"> – орієнтир в інформаційно-методичному просторі; – розвиток методичного мислення майбутніх педагогів; – розширення та збагачення понятійного апарату фахівця; – створення основи для аналізу та осмислення педагогічного досвіду; – прогностична функція; – закладання основи для прийняття методично-управлінських рішень; – вироблення нових знань про методичну роботу вчителів, навчальних закладів
<i>Методико-практичний – особистісно-методична діяльність</i>	Отримання системи умінь та навичок, необхідних для здійснення всіх функцій науково-методичної діяльності та участі майбутніх учителів у різноманітних формах її організації	<ul style="list-style-type: none"> – лабораторні, практичні та самостійні роботи; проведення навчально-методичних досліджень; – педагогічні дискусії, дебати; семінари-практикуми; проходження різних видів педагогічних практик; безпосередня участь у позааудиторних заходах методичного спрямування; – моделювання уроків, виховних занять, здійснення педагогічної рефлексії тощо 	<ul style="list-style-type: none"> – практичне спрямування науково-методичної діяльності та її оцінка, мотивація щодо методичної діяльності; – формування творчої професійної активності й ініціативності, прагнення до самовдосконалення, самостійності, рефлексії; – упровадження випереджального навчання
	Вироблення загально- та частково методичних умінь і навичок та їх закріплення; формування методичної компетентності для якісного виконання методичної роботи у майбутній професійній діяльності	<p><i>Особистісно-методична діяльність:</i></p> <p>виконання індивідуальних навчально-методичних завдань, науково-дослідної та самостійної роботи, впровадження елементів перспективного педагогічного досвіду; здійснення власного методичного пошуку;</p> <p><i>Позааудиторна творчо-методична діяльність:</i></p> <p>знайомство з передовим педагогічним досвідом вчителів; участь у динамічних творчих, ініціативних групах; моделювання нетрадиційних уроків, виховних занять; участь у просвітницькій діяльності участь у методичних заходах: методичних діалогах; педагогічних тренінгах; майстер-класах, творчих зустрічах з педагогами; учительських студіях; віртуальних педагогічних подорожах; методичних турнірах, конкурсах педагогічної майстерності, панорамі творчих методичних ідей, педагогічних роздумах тощо</p>	<ul style="list-style-type: none"> – удосконалення практичних навичок, умінь щодо методичної діяльності; – розвиток педагогічних здібностей і якостей педагога; – формування методичного мислення необхідного для здійснення професійної діяльності, її постійного оновлення, поповнення, удосконалення; – сприяння набуттю методичного досвіду; – стимулювання та розвиток педагогічної рефлексії фахівця; – визначення змісту, мети, характеру, напрямів методичної діяльності, її форм, методів і засобів, що сприяє передбаченню результатів методичної діяльності та прийняттю ефективних методичних рішень

Сучасні вимоги до підготовки майбутніх учителів свідчать про те, що перед викладачами педагогічного ЗВО постає завдання щодо організації для них фахового освітнього середовища, в якому вони зможуть виявляти свої педагогічні здібності, оволодівати навичками методичної діяльності, навчатися різним підходам до розв'язання стандартних методичних завдань, усвідомлювати необхідність пошуку творчих педагогічних ідей, методично правильно їх інтерпретувати й використовувати під час педагогічної практики, що сприятиме їх прискореному професійному становленню.

Для ефективного здійснення методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи доцільним є впровадження різних форм організації навчальної діяльності, однак важливим є сполучення індивідуальної, парної, групової, колективної, фронтальної взаємодії його учасників, яка передбачає впровадження низки засобів навчання як методичного супроводу [186].

Реалізація вищезазначеного етапу можлива за умов упровадження *засобів методичної підготовки* майбутніх учителів : підручники, текстово-графічні (опорні схеми, навчальні комплекси, дидактико-методичні матеріали), візуальні засоби, демонстраційні предмети та матеріали, інформаційні ресурси комп'ютерної мережі Internet; мультимедіа засоби, зокрема комп'ютер, як універсальний засіб виховання, навчання, розвитку і контролю; тематичні презентації), які впроваджуються не тільки на етапі формування нових знань і способів діяльності, але й на етапі проходження педагогічної практики, виявлення рівня навчальних досягнень студентів; технологічна карта уроку; періодичні видання, методичні розробки; комп'ютери, аудіовізуальні засоби навчання – педагогічні кінофрагменти, відеотека уроків у початковій школі, «методичне портфоліо», «Комплекс навчально-дослідницьких і самостійних завдань із методики викладання природознавства», методичні рекомендації для проходження практики з виховної роботи в школі.

Розробка системи методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи передбачає використання методів навчання щодо організації самостійної роботи студентів; упровадження *активних та інтерактивних методів*, в основі яких: діалогічне спілкування, як між викладачем і студентами, так і між самими студентами, у процесі діалогу розвивалися комунікативні здатності і методичне

мислення; уміння вирішувати методичні проблеми колективно тощо. Основною перевагою таких методів над традиційними є те, що вони ставлять майбутніх учителів в активну позицію, їх знання не тільки швидше засвоюються, але й ефективно використовуються під час проходження педагогічної практики.

Упровадження активних та інтерактивних методів підготовки майбутніх учителів включає імітаційні й неімітаційні методи активного навчання (за А. Смолкіним) [530]: *імітаційні методи* – форми проведення занять, у яких навчально-пізнавальна діяльність побудована на імітації професійної діяльності (ігрові – проведення ділових ігор, ігрового проектування; неігрові – аналіз конкретних ситуацій, рішення ситуаційних завдань тощо); *неімітаційні методи* – способи активізації пізнавальної діяльності на лекційних заняттях.

Таким чином, схарактеризовані групи методів активізують методичне мислення студентів, підвищують їх самостійність, як майбутніх фахівців; вносять дух творчості в навчання; наближують навчання до професійної методичної діяльності, яка повинна задовольняти певні вимоги, а саме: стимулювати активність і самостійність; накопичувати нові методичні знання й озброювати новими способами вирішення методичних задач; формувати відповідальну особистість, яка здатна до реалізації свого творчого методичного потенціалу.

Зазначимо, що успіх і результативність методичної підготовки значною мірою залежить і від спроможності викладача створити мотиваційний настрій, атмосферу співпраці, взаєморозуміння, враховуючи їхні побажання та сподівання. Однак слід наголосити, що одним із провідних механізмів методичного впливу на майбутніх учителів у педагогічному ЗВО є створення колективу односторонців, де виникає взаємодія, взаємовплив, взаємовідповідальність, де колектив студентів стає суб'єктом педагогічного процесу [204, с. 177–182].

Саме в процесі методичної роботи, коли формується та вдосконалюється професійна компетентність і педагогічна майстерність, створюється такий творчий колектив, що орієнтує свої професійні потреби на результативну діяльність, а шляхи якісних змін змісту, методів, засобів, форм методичної підготовки у педагогічних ЗВО варто здійснювати за умов тісної співпраці із загальноосвітніми навчальними

зкладами, що дає змогу студентам реалізувати власну педагогічну позицію, зануритись у педагогічну реальність, орієнтуватися в освітній галузі.

Контрольно-діагностичний етап передбачає аналіз та оцінку отриманих результатів, які свідчать про успішність чи неуспішність процесу методичної підготовки майбутніх учителів з метою їх коригування. Виокремлення цього етапу обумовлено важливістю з'ясування, аналізу й пояснення кількісних та якісних змін, що відбулися внаслідок проведення експериментальної роботи. Під діагностикою методичної підготовки студентів до методичної діяльності розуміється оцінка якості її результатів. Діагностування розглядає результати дидактичної підготовки та діяльності студента, пов'язані із шляхами, способами їх досягнення, виявляє тенденції, динаміку формування дидактичної рефлексії. Діагностування охоплює контроль, перевірку, оцінювання, нагромадження статистичних даних, їх аналіз, виявлення динаміки, тенденцій, прогнозування розвитку подальших дій. Зазначимо, що контроль означає виявлення не тільки кількісних показників результатів підготовки, а і якісних. Оцінка методичної підготовки студента до педагогічної діяльності – це не число, одержане в результаті вимірювань і обчислень, а надане оцінному судженню значення. Крім об'єктивного оцінювання викладачем якості результатів методичної підготовки студентів, контрольно-діагностичний компонент передбачає самооцінку і самоконтроль студентами власної діяльності – рефлексію.

Контрольно-діагностичний етап включає такі групи операцій : спостереження за діяльністю студентів у процесі навчальної діяльності, їх самоосвітою, бесіди, складання стандартних анкет, добір методів та методик, конструювання ситуацій методичного вибору, здійснення самооцінки і взаємооцінки, ранжування, шкалювання, опитування, мозковий штурм, аналіз педагогічних есе, відповідей та продуктів дидактико-методичної діяльності: практичних і лабораторних робіт, результатів педагогічної практики; результатів науково-методичної діяльності: рефератів, курсових і дипломних робіт, наукових конкурсних робіт, тез.

Таким чином, кожен з розглянутих етапів – щабель в освоєнні методичної діяльності. Характеристика системи методичної підготовки майбутніх учителів, її складових дала можливість виокремити особливості кожного структурного компонента, які визначаються специфікою виду діяльності, мають умовний характер

та визначити педагогічні умови, за яких можлива реалізація системи методичної підготовки майбутніх педагогів.

Розв'язання проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи до методичної роботи в закладі загальної середньої освіти сприятиме їхньої професійної самореалізації, тому важливою складовою системи методичної підготовки студентів у закладах вищої освіти є педагогічні умови успішної її реалізації. Дослідження науковців (В. Жернов, В. Коваленко, В. Коваль, О. Ковальчук, К. Костюченко, В. Полонский, І. Прокопенко, Л. Сподін та ін.) свідчать, що вони завжди підпорядковані зовнішнім і внутрішнім чинникам.

Із погляду педагогіки, термін «умова» визначається як сукупність перемінних природних, соціальних, зовнішніх та внутрішніх чинників, що впливають на фізичний, психічний, моральний розвиток людини, її поведінку, виховання, навчання, формування особистості. «Педагогічні умови» визначаються як обставини, від яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості [512, с. 286].

Неможна не погодитися з думкою В. Жернова про те, що зовнішні педагогічні умови виступають продуктом функціонування політичної, соціально-економічної, освітньої та інших систем зовнішнього середовища й реалізуються через відповідні чинники, а внутрішні – є похідними завданнями відповідного педагогічного процесу та становлять сукупність педагогічних заходів, які забезпечують ефективне рішення цих завдань [148, с. 85].

Так, до *зовнішніх* умов Л. Сподін відносить особливості організації навчально-виховного процесу; зміст навчального матеріалу; побудову міжособистісної взаємодії учасників навчання тощо, до *внутрішніх* – рівень професійної мотивації студентів; потребу в самовдосконаленні; нахили, уподобання, зацікавленість у професійному становленні тощо [535].

У галузі дидактики вищої школи під педагогічними умовами розуміють сукупність заходів, які забезпечують досягнення студентів певного рівня діяльності. На думку В. Коваленко, В. Коваль, О. Ковальчук, К. Костюченко, І. Прокопенко, до педагогічних умов належать ті умови, які свідомо створюються в навчальному

процесі та які повинні забезпечувати найбільш ефективно його протікання, досягнення конкретних цілей і є запорукою розвитку та вдосконалення педагогічного процесу [205; 209; 212, 233; 457]. Учені визначають педагогічні умови як сукупність об'єктивних можливостей, що забезпечують успішне вирішення поставлених завдань [396]. Цілком зрозуміло, педагогічні умови мають бути взаємопов'язані, взаємозумовлені, і в реальному освітньому процесі реалізовуватися водночас і в комплексі.

У контексті проведеного дослідження педагогічні умови реалізації системи методичної підготовки студентів – це *сукупність зовнішніх* (результат відбору й застосування елементів змісту, методів, засобів, організаційних форм навчання, позааудиторних методичних заходів) та *внутрішніх факторів* (рівень професійної мотивації студентів; потреба в самоосвіті, саморозвитку, самовдосконаленні; зацікавленість у прискореному професійному становленні) педагогічного процесу, які, з одного боку, сприяють підвищенню ефективності процесу методичної підготовки майбутніх учителів у педагогічному ЗВО, а з іншого – забезпечують досягнення необхідного рівня методичної підготовки до виконання методичної роботи в закладі загальної середньої освіти.

Ураховуючи, що процес методичної підготовки майбутнього вчителя складний і динамічний, вимагає дотримання певних зовнішніх і внутрішніх педагогічних умов, то зрозуміло, що результативність роботи методичної системи залежить насамперед від того, в яких умовах вона функціонує. Переконані, що вони мають бути такі :

1) набуття студентами методичного досвіду в процесі проходження педагогічної практики та участі в позааудиторних заходах методичного спрямування [575];

2) створення сприятливого фахового освітнього середовища шляхом впровадження системи позааудиторних заходів методичного змісту та спрямування методичної підготовки у ньому на формування ціннісного ставлення до реалізації методичної підготовки, потреби у методичному вдосконаленні стимулювання інтересу студентів до самоосвіти; саморозвитку, самовдосконалення, практичної значущості методичної підготовки [590];

3) набуття досвіду здійснення методичної рефлексії під час навчальних занять, педагогічної практики, позааудиторних заходів методичного спрямування [571].

Обґрунтуємо педагогічні умови, які сприяють якісній методичній підготовці.

Реалізація першої педагогічної умови, набуття студентами методичного досвіду в процесі проходження педагогічної практики та участі в позааудиторних заходах методичного спрямування, передбачає:

– інтеграцію теоретичних і практичних складових у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін та методик викладання предметів, які вивчаються в початковій школі; а також під час проходження різних видів педагогічної практики;

– спрямованість змісту методичної підготовки майбутніх учителів на методичну діяльність у закладі загальної середньої освіти; актуалізацію й систематизацію наявних знань про методичну роботу вчителя через розкриття зв'язків між предметами психолого-педагогічного циклу та методик викладання предметів; між навчальною, методичною, науковою та організаційною роботою, що забезпечить ґрунтовну дидактико-методичну, науково-методичну, творчо-методичну підготовку та цілеспрямоване формування методичного мислення й методичної майстерності, як творчо-методичної складової педагогічної діяльності;

– сприйняття студентами процесу їх методичної підготовки як моделі реальної методичної роботи в закладі загальної середньої освіти;

– урахування індивідуальних дидактико-методичних, науково-методичних, творчо-методичних можливостей кожного студента їх інтересів і ставлення до науково-методичної діяльності;

– розвиток у методичної творчості та ініціативи через залучення студентів до узагальнення й обміну своїм потенціалом творчої методичної діяльності;

– засвоєння студентами досвіду продуктивної методичної діяльності, подолання педагогічних стереотипів щодо методичної роботи вчителів, усвідомлення завдань методичної роботи вчителів й закладів загальної середньої освіти.

Для практичної реалізації зазначеної умови необхідно:

- визначити зміст інтеграції теоретичної та практичної методичної підготовки, який має методико-прикладний фаховий;
- упровадити в навчальний процес спецкурс «Методична майстерність учителя», «Робота з батьками»;
- забезпечити наявність належного навчально-методичного забезпечення для підготовки студентів до методичної діяльності (розробка навчально-методичних комплексів, методичних рекомендацій для проходження першої педагогічної практики з позакласної виховної роботи в школі), що сприятиме формуванню в майбутніх учителів початкової школи належного рівня методичної підготовки;
- упроваджувати активні та інтерактивні методи й форми організації методичної підготовки (індивідуальної, парної, групової, колективної, фронтальної), що сприяє організації активної творчої взаємодії майбутніх учителів між собою, реалізації продуктивної науково-методичної діяльності при викладанні дисциплін;
- забезпечити практичну спрямованість методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи (організувати самостійну роботу студентів із упровадженням завдань методичного спрямування та безпосередню методичну діяльність студентів шляхом упровадження комплексу навчально-дослідницьких і самостійних завдань, технологічної карти уроку, проходження педпрактики).

Обґрунтуємо зміст інтеграції теоретичної і практичної методичної підготовки, який має методико-прикладний характер [575]. Слід зазначити, що протягом навчання майбутніх учителів у педагогічному ЗВО якість та ефективність методичної підготовки має визначати система методичних знань, навичок, умінь, які сприяють набуттю досвіду методичної діяльності на практиці. Саме тому для практичної реалізації зазначеної умови було розроблено інтегровані спецкурси «Методична майстерність учителя», «Робота з батьками», в основі засвоєння змісту яких лежить діяльнісний підхід до методичної підготовки, який передбачає продуктивну дидактико-методичну, науково-методичну, творчо-методичну діяльність студентів.

Під час проектування змісту спецкурсів «Методична майстерність учителя», «Робота з батьками» на основі аналізу навчальних програм психолого-педагогічних

дисциплін («Загальна психологія», «Вікова та педагогічна психологія», «Історія педагогіки», «Основи педагогічної майстерності», розділів «Педагогіки», таких як : «Теорія виховання», «Дидактика», «Школознавство») було з'ясовано, що при вивченні цих предметів приділяється значна увага вимогам до загальнопедагогічної підготовки вчителя, його педагогічної культури як комплексу особистісно-ділових якостей і професійної компетентності; встановлено, що в процесі професійної підготовки студенти отримують окремі методичні знання, а не їх систему, оскільки вони розпорошені по різних навчальних предметах та їх розділах і не мають системного втілення. Наприклад, під час викладання такого розділу «Педагогіки» як «Школознавство» акцент робиться на методичній роботі навчального закладу, а власне методична діяльність учителя висвітлюється недостатньо [594, 595, 608, 612, 620].

Проведений аналіз дозволив виділити в психолого-педагогічних і методичних знаннях спільні елементи як базову основу спецкурсів «Методична майстерність учителя», «Робота з батьками» процес викладання яких здійснювався через поступове розширення пізнавальних можливостей студентів. Це передбачало реалізацію таких послідовних кроків: актуалізація наявних психолого-педагогічних знань шляхом їх розгляду в контексті методичних проблем; прирощування фахового знання, що з'являється на стику наук.

Обов'язковим засобом забезпечення методичного спрямування навчального процесу, організації продуктивної методичної діяльності, набуття методичного досвіду є наявність відповідного навчально-методичного забезпечення: підручників, посібників, періодичних видань за фахом, навчально-методичних комплексів із дисциплін.

На жаль, у педагогічних ЗВО не завжди є можливість упроваджувати в освітній процес сучасні засоби навчання (наприклад, навчальний посібник з методики навчання природознавства видано в 1998 році), тож зрозуміло, що його зміст і завдання не достатньо відповідають оновленим вимогам сучасної освіти. Саме тому авторськими колективами викладачів розробляються для студентів навчально-методичні комплекси, робочі зошити з друкованою основою, використання яких дає можливість вирішити питання інтеграції теоретичної

та практичної підготовки в процесі вивчення навчальних дисциплін, забезпечити досягнення освітніх результатів, передбачених Державним стандартом вищої освіти та навчальною програмою з предмета, реалізацію продуктивного навчання, яке є складним й трудомістким і потребує зміни методики викладання дисциплін, суттєвої перебудови навчального процесу [116, с. 3–65]. Саме за таких умов продуктивне методичне навчання студентів забезпечить перехід абстрактних знань, якими володіли студенти, у сферу практичної діяльності.

Вищезазначене можна проілюструвати думкою вчених (В. Галузинський, М. Євтух, Б. Холод, З. Шалік) про те, що у закладах вищої педагогічної освіти переважає інформаційне навчання, яке формує в майбутніх фахівців репродуктивне мислення, унаслідок чого виникла парадоксальна ситуація: сучасні заклади загальної середньої освіти потребують творчого вчителя, а підготовка його в значній частині педагогічних ЗВО нерідко обмежується розв'язанням типових завдань за попередньо відомими правилами. Процес навчання в них орієнтований в основному на засвоєння певних знань, понять, фактів, що сприяє формуванню відтворювального мислення. Тому, на думку дослідників, необхідно всю систему навчання перевести з формування репродуктивного мислення на продуктивне й креативне, засноване на здатності мислити, та вміннях користуватися ними [383, с. 105–110].

На наше переконання, формування критичного і креативного методичного мислення, ефективного набуття досвіду методичної діяльності в майбутніх учителів можливе за умов упровадження в навчальний процес інтерактивного навчання, яке передбачає взаємодію майбутніх учителів між собою та викладачем [470, с. 146; 551].

Використання інтерактивних методів і форм забезпечать студентам участь в обміні думками, вироблення на основі засвоєного наукового змісту власних поглядів на поставлені проблеми й пошук їхніх рішень, формування самостійності й оригінальності мислення, що відбувається в умовах співробітництва [258; 383, с. 105–110; 610].

Наголосимо, що реалізація інтерактивної взаємодії не можлива без упровадження діяльнісного підходу й вимагає не тільки розробки певного

змістового компонента щодо методичної підготовки майбутніх фахівців, але й спирається на сформовану методичну компетентність особистості викладача, а саме: наявність у нього власних поглядів на методичні проблеми вчителів і розуміння шляхів їх розв'язання; уміння впливати на майбутніх учителів переконливими аргументами, моделювати різні методичні ситуації, формувати в них упевненість щодо їх майбутньої методичної діяльності в закладі загальної середньої освіти; удосконалювати навчальний процес за умов використання потенціалу ІКТ тощо.

Оскільки у сучасному суспільстві якісна професійна освіта починає усвідомлюватися як володіння технікою роботи з інформацією, вдосконалення навичок самоосвіти, цілепокладання й мотивації власної діяльності, тому на часі питання щодо сприяння впровадження в освіту нових інформаційних технологій, що дозволяє отримати доступ до великого об'єму інформації, якісно підвищити рівень застосування отриманих знань, а підготовка фахівців, що володіють ІКТ, є основою розвитку сучасної системи освіти. Про це свідчить дослідження В. Барановської, яка розкриває систему формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів [31]. М. Гайдур досліджує проблему підготовки майбутніх вчителів початкової школи щодо організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів в умовах інформаційного середовища [88].

Наголосимо, що для набуття методичного досвіду є надзвичайно важливим при викладанні фахової дисципліни «Основи природознавства з методикою викладання» упровадження інформаційних технологій (розробка електронних навчально-методичних комплексів, до наповнення яких варто залучати студентів; створення презентацій, портфоліо, відеороликів, відеотек як для лабораторних і практичних занять, так і для уроків тощо), стимулює зацікавленість предметом; заохочувати студентів до реалізації власних ідей, демонстрації креативного мислення; виявляти й аналізувати методичні проблеми, змінити позицію студента з пасивного користувача на активного учасника, співавтора освітнього процесу.

У зв'язку з реформуванням загальної середньої освіти (зокрема, зміни в початковій школі, пов'язані з упровадженням Концепції «Нова українська школа»), виникає необхідність оновлення змісту методичної підготовки майбутніх

учителів початкової школи (зокрема, забезпечення випереджального набуття методичного досвіду в процесі інтеграції психолого-педагогічних і методичних знань, навичок, умінь під час вивчення фахових навчальних дисциплін, участі в системі позааудиторних заходів методичного спрямування та в процесі проходження різних видів педагогічної практики, яка є визначальною ланкою в системі методичної підготовки майбутнього вчителя і має забезпечувати інтеграцію теоретичної та практичної підготовки, формування методичної компетентності, закладати фундамент для набуття досвіду методичної діяльності).

Проблему організації педагогічної практики в початкових класах у різних аспектах вивчали сучасні вітчизняні науковці. Так, Н. Казакова, С. Кара, Г. Коджаспирова, В. Орлов, Н. Стефіна та інші досліджували завдання, зміст, структуру й організацію педагогічної практики на факультетах, де готують учителів початкових класів; П. Решетников, В. Борсукова, Л. Воловичева та інші розкривають зміст і методику занять, які проводять студенти з учнями початкових класів у період педагогічної практики (на основі яких будується процес навчання студентів професійної діяльності); Г. Бигар, О. Матвієнко, Т. Федірчик аналізують практику з виховної роботи у початковій школі (програму її організації, зміст, завдання, форми, методи тощо); Е. Матвєєва розкриває значення педагогічної практики в професійно-методичній підготовці студентів; М. Толетова зазначає мету проведення педагогічних практик у системі методичної підготовки студентів, яка визначається соціальним заказом суспільства і полягає у формуванні професійної компетентності.

На думку науковців, педагогічна навчальна практика має на меті: а) навчити студентів застосовувати на практиці знання зі спеціальних дисциплін, педагогіки, психології та методик викладання навчальних предметів; б) виробити вміння та навички щодо самостійного проведення навчальної та виховної роботи з учнями різного віку, творчо вирішувати завдання з виховання; в) розвинути інтерес до педагогічної роботи, навчити спостерігати і аналізувати кращий педагогічний досвід, озброїти сучасними методами дослідження педагогічної діяльності та вивчення особистості учнів, щоб за дуже короткий термін студентської практики

студенти змогли не тільки передати учням знання, а й озброїти їх одночасно методами засвоєння цих знань.

Науковці О. Абдулліна, Н. Загрязкіна, Г. Коджаспирова, В. Орлов та інші наголошують на функціях педагогічної практики, серед яких значне місце посідає виховна, яка, на жаль, в значній мірі недооцінюється її організаторами.

Слід наголосити, що виховна функція педагогічної практики та її потенціал (як у позитивному, так і в негативному аспекті) важко виміряти, однак вона виявляється в тому, що студент реально формується як професіонал, у нього розвиваються педагогічні здібності, методичні уміння, формується досвід методичної діяльності.

Оскільки наявних методичних знань на момент проходження педагогічної практики у майбутніх учителів виявляється недостатньо, а необхідні професійно значущі якості вимагають постійного розвитку, який ефективно відбувається за умов педагогічної співпраці. Дуже важливо при її організації враховувати (як би складно це не було), що дієвим чинником, щодо методичної підготовки студентів є особистість учителя, його ерудиція, майстерність викладання, а також керівника практики, який надає методичну підготовку, спрямовує діяльність, контролює, формує уміння з педагогічної рефлексії. Викладач і вчитель, які досконало й глибоко володіють методикою навчально-виховної роботи у школі, логічно, чітко, доступно консультують студентів, досконало оперують методичними прийомами, цікавими фактами, захоплюють своїм широким методичним кругозором, методичною компетентністю. У цьому випадку спрацьовує психологічний механізм наслідування. Студенти переживають внутрішні суперечності між наявним і необхідним рівнем своїх знань, що й стимулює їх до більш активної практичної діяльності.

Перебуваючи протягом проходження педагогічної практики в постійному контакті з учителем школи, студент-практикант як би повторює стиль його діяльності. Також велике значення має стиль керівництва практикою з боку методистів ЗВО, педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти та загальна атмосфера в них, яка складається як з відношення вчителів до педагогічної практики студентів взагалі, так і зі ставлення їх до особистості майбутнього вчителя.

Саме від цього залежить, чи зможе студент реально навчитися займатися методичною самоосвітою, саморозвитком та самовдосконаленням.

У тісному взаємозв'язку з виховною функцією знаходиться й функція розвивальна, оскільки на практиці формуються педагогічні здібності студента-практиканта, який розвивається і в особистісному, і в професійному плані.

Однією з найважливіших функцій педпрактики є діагностична, бо саме в реальній педагогічній діяльності виявляються особистісні та професійні якості майбутнього вчителя. Науковці наголошують, що в процесі навчально-виховної роботи виявляються сильні та слабкі сторони майбутнього вчителя, над якими йому необхідно працювати [415].

Отже, аналіз змісту педагогічної діяльності, її функцій і компонентів досить чітко визначає місце педагогічної практики в методичному становленні майбутнього вчителя. Діяльність студентів під час практики поступово ускладнюється від курсу до курсу, залежно від мети і завдань навчання на кожному етапі професійного становлення, ступеня теоретичної підготовки, а також самостійності майбутніх учителів у процесі діяльності, рівня їх загального розвитку й індивідуальних особливостей.

Одним із актуальних питань педагогічної практики залишається науково-дослідна робота студента, зокрема завдання методичного характеру на час педпрактики, яке полягає у проведенні системного аналізу уроку учителя (студента) і наданні оцінки ефективності уроку; самоаналізі власного уроку, описі педагогічного досвіду вчителя, який безпосередньо є керівником педпрактики. Виконання таких завдань сприяє формуванню у студентів інтересу до науково-методичної роботи.

На набуття студентами методичного досвіду в процесі інтеграції психолого-педагогічних і методичних знань, навичок, умінь, крім вищезазначеного, також спрямовано організацію позааудиторної діяльності (участь у науково-дослідницькій роботі, науково-методичних заходах та виставках). Це спонукає студентів до застосування методичних знань на практиці, сприяє розвитку їхньої ініціативи, методичної творчості, здатності до взаємодії й спілкування з іншими [573, 574].

Таким чином, вищезазначене щодо методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи сприяє інтегруванню в ній теоретичних і практичних складових, з поступовим ускладненням її змісту і моделюванням реальної методичної діяльності вчителя, розширює уявлення студентів про обрану професію, сприяє набуттю ними методичного досвіду.

Результатом набуття методичного досвіду в процесі проходження педагогічної практики та участі в системі позааудиторних заходів методичного спрямування стане:

- формування мотивації студента до набуття теоретичних знань та вмінь щодо методичної роботи в закладі загальної середньої освіти;
- усвідомлення майбутніми педагогами безпосередніх та перспективних цілей методичної підготовки та методичної роботи в професійній діяльності, формування методичного мислення;
- розробка і впровадження методичних рекомендацій для проходження першої педагогічної практики «Позакласна виховна робота» у початковій школі, що сприятиме формуванню у майбутніх учителів початкового рівня методичної підготовки.
- застосування студентами інтегрованих методичних надбань під час проходження різних видів педагогічної практики та участі в позааудиторних заходах методичного спрямування;
- опанування змістом та формами методичної роботи вчителів та закладів загальної середньої освіти;
- розробка і впровадження навчальних програм спецкурсів «Методична майстерність учителя», «Робота з батьками»;

Зазначені результати щодо першої умови можна отримати, якщо в процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи буде функціонувати фахове освітнє середовище.

Саме тому другою педагогічною умовою методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи визначено функціонування сприятливого фахового освітнього середовища шляхом впровадження системи позааудиторних заходів методичного змісту та спрямування методичної підготовки у ньому на формування

ціннісного ставлення до реалізації методичної підготовки, потреби у методичному вдосконаленні стимулювання інтересу студентів до самоосвіти; саморозвитку, самовдосконалення, практичної значущості методичної підготовки [590];

Аналіз результатів низки наукових досліджень (Н. Гонтаровська, О. Керницький, Ю. Панюкова, В. Слободчиков, Г. Шевельова та ін.) щодо визначення понять «освітнє середовище», «освітній простір» засвідчив, що існують різні їх характеристики :

– поняття освітнього простору й освітнього середовища визначаються з професійно-діяльнісної точки зору;

– поняття освітнього середовища розглядається з управлінської професійно-діяльнісної позиції, оскільки виділяють дві специфічні особливості освітнього середовища: однією є наповненість, насиченість її освітніми ресурсами (ресурсний потенціал), іншої – спосіб організації (структурованість);

– освітній простір задається сукупністю освітніх процесів, інститутів і середовищ, є похідним від них, однак до них не зводиться;

– межі освітнього простору задаються масштабом професійної діяльності педагогів і є гнучкими, можуть розширюватися й звужуватися. Діяльність у межах окремої освітньої установи, однієї предметності знищує єдність і безперервність простору, зводячи його до набору місць освіти [85, 93, 199, 411, 523, 524, 658].

Однак найчастіше визначення освітнього середовища дається через поняття простору як частини освітнього простору, який безпосередньо оточує суб'єкти освітнього процесу й уміщує їх у себе.

Так, на думку О. Керницького, освітнє середовище ЗВО як педагогічний феномен становить континуум, що розвивається, який складається з просторово-тимчасових, соціально-культурних, діяльнісних, комунікативних, інформаційних та інших чинників, які з'являються як цілеспрямовано створювані й спонтанні умови взаємодії особистості, що розвивається, і об'єктивного світу вищої школи [199]. У своїх працях В. Ясвін розкриває питання моделювання освітнього середовища, виокремлює його психолого-педагогічні основи проектування й алгоритм, рівні та параметри експертизи, виділяє такі його види, як догматичне, безтурботне, кар'єрне, творче [674]. Характеризуючи освітній простір навчального

закладу, Г. Шевельова виокремлює такі основні його компоненти, як середовища : штучне робоче (навчальне) середовище, інформаційне середовище, соціальне середовище, внутрішнє середовище тощо [659, с. 27]. На думку В. Козирєва, особистісні можливості педагогічного потенціалу освітнього середовища полягають у можливостях людей, які спеціально або неусвідомлено займаються педагогічною діяльністю, і людей, які можуть бути додатково задіяні для реалізації освітніх цілей [215].

Узагальнення результатів низки наукових досліджень засвідчило, що освітнє середовище володіє певним педагогічним потенціалом, під яким розуміється єдність кількісних і якісних педагогічних його можливостей, що актуалізуються в результаті саморозвитку [597].

У проведеному дослідженні фахове освітнє середовище розглядається як частина освітнього простору, під яким розуміється цілісна динамічна відкрита система, яка об'єднує науково-методичну діяльність педагогічних ЗВО та закладів загальної середньої освіти, що надає можливості для формування творчої особистості майбутнього педагога, його самореалізації під час фахової підготовки.

Зануренню майбутніх учителів у фахове освітнє середовище, у якому відбувається підвищення рівня їх методичної підготовки, сприяє стимулюванню до методичної діяльності, творчого пошуку, розв'язання педагогічних проблем, здійснення самоосвіти і саморозвитку, розробки моделі педагогічного процесу (уроку), вдосконалення власної методичної майстерності, формування методичних знань, власного стилю методичної діяльності, переконань, методичного мислення через серйозну роботу над мотивацією кожного студента, починаючи з першого курсу.

Під час дослідження в основу підготовки майбутніх учителів у фаховому освітньому середовищі закладу вищої педагогічної освіти було покладено теоретично та методично обґрунтовані положення щодо організації їх самоосвітньої діяльності, перш за все, у процесі вивчення предметів педагогічного циклу, методик викладання предметів, організації самоосвітньої діяльності, методичної діяльності під час проходження педагогічної практики, участі в позааудиторних заходах методичного спрямування [601, 602].

Слід зазначити, підвищення рівня самоосвіти майбутніх учителів відбувається саме за умов занурення їх у фахове освітнє середовище, в якому методична робота має бути актуальною, практичною та максимально корисною.

Така перспективна модель сучасного фахового освітнього середовища забезпечить майбутнім педагогам умови для отримання науково-методичної освіти та реалізації педагогічного континууму, емоційно впливатиме на формування позитивної самооцінки особистості вчителя, що допоможе невпевненому студентові позбутися від неадекватної оцінки власних педагогічних дій.

Ефективне функціонування фахового освітнього середовища педагогічного ЗВО залежить від зазначеної мети і завдань.

Головна мета фахового освітнього середовища – це створення умов для підвищення престижу педагогічної професії, панування в освітній галузі духу творчості, постійного пошуку, які є живильним середовищем для нових ідей, пошуків, досягнень у науково-методичній діяльності майбутніх учителів.

Найважливішими завданнями фахового освітнього середовища є:

– мотивація та забезпечення зростання рівня дидактико-методичної, науково-методичної складової професійної підготовки майбутніх педагогів, методичної компетентності як умов ефективного розвитку особистості сучасного вчителя, удосконалення процесу педагогічної підготовки фахівця;

– формування власного творчого стилю педагогічної діяльності;

– апробація педагогічних моделей, концепцій, технологій тощо;

– розширення науково-педагогічного світогляду майбутнього фахівця;

– підвищення престижу педагогічної професії.

Для реалізації завдань необхідною умовою є встановлення творчих зв'язків між науковими кафедрами педагогічних ЗВО, предметними комісіями та адміністрацією закладів загальної середньої освіти, методичними кабінетами районних управлінь освіти тощо. Це дозволяє встановити фахову партнерську взаємодію та зумовлює методичне взаємозбагачення, які забезпечуються готовністю до професійного діалогу, активністю під час взаємодії з іншими учасниками навчального процесу, прагненням до спільної дидактико-методичної та науково-методичної співпраці, творчої методичної діяльності.

Звичайно, фахове освітнє середовище має надихати майбутніх педагогів на творчий пошук, на постійну демонстрацію інновацій, які згодом стають їх надбанням.

Реалізація педагогічної умови передбачає :

- упровадження системи позааудиторних заходів науково-методичного спрямування з метою формування в майбутніх учителів початкової школи потреби та позитивної мотивації щодо методичній діяльності в закладі загальної середньої освіти в майбутньому;

- установа демократичного стилю спілкування учасників педагогічного процесу, що вимагає реалізації фасилітуючої взаємодії;

- створення умов для реалізації педагогічного зв'язку: викладач – студент – учитель, що передбачає організацію спільної дидактико-методичної взаємодії викладача і студента, студентів групи, різних курсів, педагогічних ЗВО, взаємодію з освітянами загальноосвітніх навчальних закладів, управлінь освіти тощо;

- комп'ютерноорієнтоване методичне забезпечення (розробка тематичних презентацій у програмі PowerPoint, створення електронної педагогічної бібліотеки, яка містить відеоролики про видатних педагогів, педагогічні фільми (або їх фрагменти, відеоролики) про вчителів, учнів та їх батьків, відеоуроки за різними педагогічними технологіями та педагогічними програмами (наприклад, програма розвивального навчання) тощо.

Для практичної реалізації зазначеної умови необхідно :

- розробити систему позааудиторних заходів методичного спрямування та забезпечити варіативність їх форм, методів, засобів, інформаційно-технічного забезпечення;

- забезпечити методичну підготовку студентів через продуктивну методичну діяльність у фаховому освітньому середовищі;

- створити під час навчальних занять, проходження педагогічної практики та позааудиторних заходів атмосфери толерантності та співробітництва.

Результатом методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи у фаховому освітньому середовищі стане:

- формування позитивної мотивації щодо професії учителя;

- актуалізація ціннісних орієнтації у процесі методичної діяльності, які впливають на розвиток методичного мислення особистості майбутнього вчителя;
- підвищення рівня методичної обізнаності майбутніх учителів щодо сучасних форм, технологій, форм методичної роботи в школі;
- занурення студентів у фахове освітнє середовище, що істотно підвищить мобільність і критичність їх методичного мислення, сприятиме формуванню умінь виявляти методичні знахідки освітян, на основі яких буде формуватися їх власний методичний досвід;
- реалізація творчо-методичного потенціалу, формування досвіду методичної діяльності; методичної компетентності, що забезпечить здійснення науково-методичної роботи в закладі загальної середньої освіти на належному рівні.

Підсумовуючи вищезазначене, наголосимо, що методична діяльність у фаховому освітньому середовищі сприятиме заохоченню й підтримці ініціативи студентів, впровадженню їх методичних знахідок, адаптації до педагогічного середовища закладу загальної середньої освіти, прискореному професійному становленню; впливатиме на формування особистості вчителя як фахівця зі своїм творчим методичним потенціалом; забезпечить підвищення професійної мотивації та розвиток особистості впродовж усього життя [618].

Безумовно, професійна підготовка вчителя не закінчується в стінах педагогічного закладу, навіть за умов ефективного функціонування фахового освітнього середовища, вона продовжується протягом усього періоду професійної діяльності. Тож які б форми методичної роботи не обирав вчитель, її ефективність, у підсумку, визначається мірою його самоосвіти як під час навчання у педагогічному ЗВО, так і впродовж педагогічної діяльності.

Серед педагогічних умов, що забезпечують ефективність процесу методичної підготовки, на думку А. Лозенко, є рефлексивні уміння, різні види яких взаємодіють між собою і проявляються, інтегруючись із загальнодидактичними вміннями вчителя планувати, проектувати, конструювати, організовувати та аналізувати процес і результати навчання молодших школярів, ураховуючи методичні особливості викладання окремих навчальних предметів [289, 290, 291, 292].

Саме тому третьою педагогічною умовою визначено набуття досвіду здійснення методичної рефлексії під час навчальних занять, педагогічної практики, позааудиторних заходів методичного спрямування [571].

Аргументуємо вибір цієї умови тим, що в майбутній професійній діяльності сформовані рефлексивні уміння дозволять молодому спеціалісту орієнтуватися в фаховому освітньому середовищі на більш високому осмисленому творчому рівні.

Проблему рефлексії у теорії діяльності, її зв'язок із процесами мислення й розуміння було досліджено Г. Щедровицьким, який наголошував, якщо ми хочемо проаналізувати і пояснити сутність рефлексії, то повинні звертатися до аналізу ситуацій. Автор стверджує, що людське мислення в своєму розвитку прагне, з одного боку, до узагальнень, до граничної загальності своїх мисленевих конструкцій, а з іншого – до їх конкретизації і деталізації. Ці дві вимоги, діючи спільно, задають певний оптимум, який, власне, і закріплює розумові конструкції [663, 664].

Рефлексія у педагогічній діяльності вивчалась А. Бізяєвою, М. Демидко, С. Кондратьєвою, В. Кривошеєв, Ю. Кулюткіним, А. Лозенко, Г. Сухобською та іншими, які довели, що педагогічна діяльність є рефлексивною за своїм змістом.

Так, А. Бізяєва розглядає рефлексію в педагогічній діяльності як процес мисленевого (або ретроспективного) аналізу будь-якої професійної проблеми, в результаті якого виникає особистісно забарвлене осмислення сутності проблеми та нові перспективи її вирішення. Таким чином, рефлексивний учитель – це критично мислячий фахівець, який аналізує свою роботу, досвід, а професійна рефлексія характеризується як дослідницька діяльність учителя. На думку науковця, рефлексія – це необхідна властивість практичного професійного мислення вчителя, що виявляється в застосуванні знань загального до конкретних ситуацій дійсності [47, с. 62–65; 48].

А. Карпов розглядає рефлексію як процес, у наслідок якого формується така властивість особистості як рефлексивність, науковець пропонує *рівні сформованості рефлексивності* що виокремлюються за так званим «тимчасовим» принципом: ситуативної, ретроспективної та перспективної рефлексії [193, 194, 195]:

– *високий рівень рефлексивності* (перспективна рефлексія), співвідноситься з функцією аналізу майбутньої діяльності, поведінки; плануванням як таким; прогнозуванням можливих фіналів. Її основні поведінкові характеристики: ретельність планування деталей своєї поведінки, частота звернення до майбутніх подій, орієнтація на майбутнє;

– *середній рівень рефлексивності* (ретроспективна рефлексія), проявляється у схильності до аналізу вже виконаної в минулому діяльності та dokonаних подій. У цьому випадку предмети рефлексії – передумови, мотиви і причини події; зміст минулого поведінки, а також його результативні параметри і, особливо, допущені помилки. Ця рефлексія виражається, зокрема, в тому, як часто і наскільки довго суб'єкт аналізує та оцінює події, що відбулися, чи схильний він взагалі аналізувати минуле і себе в ньому;

– *низький рівень рефлексивності* (ситуативна рефлексія), забезпечує безпосередній самоконтроль поведінки людини в актуальній ситуації, осмислення її елементів, аналіз того, що відбувається, здатність суб'єкта до співвіднесення своїх дій з ситуацією і їх координації відповідно до мінливих умов і власним станом. Поведінковими проявами і характеристиками цього виду рефлексії є, зокрема, час обмірковування суб'єктом своєї поточної діяльності; то, наскільки часто він вдається до аналізу того, що відбувається; ступінь розгорнення процесів прийняття рішення; схильність до самоаналізу в конкретних життєвих ситуаціях [193, 194, 195].

Аналізуючи питання виокремлення рівнів педагогічної рефлексії варто наголосити на дослідженні Van Manen. У ньому зазначається про регламентованість і рецептурність професійного мислення, що є характерним для початкового практичного рівня педагогічної рефлексії, яке проявляється в спрямованості педагога на ефективне та дієве застосування отриманих у процесі підготовки знань для досягнення мети діяльності, яка приймається апріорно, наче задана зовні. Головним змістом аналізу педагога є його практичні дії та їх продуктивність. За таких умов свої практичні дії аналізуються та оцінюються педагогом як «правильні» або «неправильні» залежно від ступеня їх відповідності конкретним професійним знанням [696]. Другий рівень педагогічної рефлексії – каузальний,

пов'язаний з осмисленням педагогом причинних підстав своїх дій та їх наслідків. Змістом аналізу стають власні уявлення і ситуаційні передумови, що визначають ефект дії. На цьому рівні рефлексивного аналізу педагог розглядає конкретну ситуацію як прояв загальних психологічних і педагогічних закономірностей. Третій рівень педагогічної рефлексії – критичний, базується на внесенні педагогом у зміст свого аналізу моральних і етичних критеріїв. На цьому рівні актуальними для роздуму педагога стають проблеми цілей, форм, методів і змісту освіти, які ведуть до розвитку й укріплення справедливих і прогресивних відносин у суспільстві. Процес навчання (цілі, засоби) і навчальна ситуація в цілому (контекст навчання) розглядаються педагогом як проблемні, відкриті до постійного переосмислення й розвитку [696, с. 205–228].

Відповідно до сучасних вимог ECTS, у зв'язку з розробкою та впровадженням Галузевих стандартів вищої педагогічної освіти в Україні, у контексті діяльнісного підходу до навчання, рефлексія стає важливим компонентом методичної підготовки майбутніх учителів. Для розв'язання проблеми підготовки майбутнього вчителя щодо здійснення методичної рефлексії, слід особливу увагу приділити формуванню в нього рефлексивних умінь [682].

Під рефлексивними вміннями науковці (М. Демидко, А. Лозенко, Н. Мойсеюк) розуміють сукупність послідовних дій, які мають місце при здійсненні педагогом контрольно-оцінної діяльності, спрямованої на себе, на осмислення і аналіз власних дій [111, 352].

А. Лозенко наголошує, що рефлексивний підхід до підготовки майбутнього вчителя, його самовдосконалення в умовах освітнього середовища спрямовує діяльність педагога на створення ситуацій, що активізують рефлексію (самосвідомість, Я – концепція) його учасників, адже дидактична діяльність учителя базується на вміннях проектувати, прогнозувати й об'єктивно аналізувати явища й процеси діяльності. Ефективність такої роботи залежить від ступеня усвідомлення, осмислення, самоаналізу, саморегуляції виконання педагогічних дій, прийомів, операцій з їх поточним контролем та самокорекцією [289, с. 101–107].

М. Демидко зазначає, що сформовані рефлексивні вміння – це підготовленість до виконання теоретичної діяльності, яка спирається на знання та навички

професійної діяльності та вдосконалюється разом із ними. Метою і результатом сформованих рефлексивних умінь стане самостійне конструювання мислення, його реконструкція й свідомий контроль власних дій, що дозволить майбутнім спеціалістам проявляти творчу активність і розвивати професійну діяльність [111]. Автор виокремлює низку рефлексивних умінь відповідно до структури діяльності, яка представлена у вигляді таких структурних елементів: мета – спосіб – результат, кожний із яких у структурі діяльності забезпечується відповідними рефлексивними вміннями. Наприклад, мета діяльності передбачає вміння оцінити поставлену мету на основі діагнозу – аналізу – прогнозу; коригувати мету відповідно до ціннісних вимог щодо діяльності. Способи діяльності передбачають вміння оцінити логічні шляхи та можливості діяльності; виявляти готовність до перегляду своїх дій. Для визначення результату діяльності необхідно вміти оцінити ефективність своєї діяльності, прогнозувати її кінцевий результат; значущість продукту діяльності, виходячи з внутрішніх і зовнішніх критеріїв якості; взяти відповідальність за свою діяльність.

Під час реалізації третьої умови (процес формування рефлексивних умінь) спиралися на стадії, виокремлені М. Демидко: 1) осмислення необхідності й можливостей рефлексії власної діяльності; 2) аналіз і самоаналіз власних можливостей; 3) розробка програми (стратегія і тактика) дій; 4) мобілізація своїх можливостей і здібностей, інтелектуально-вольова напруга; 5) реалізація плану дій, виконання прийнятого рішення, потім аналіз результатів зазначення нових цілей, завдань на шляху вдосконалення діяльності [111 с. 204–207].

Отже, кожна стадія формування рефлексивних умінь має супроводжуватися допомогою викладача шляхом правильно визначених технологій навчання, прийомів педтехніки, проблемно-пошукові задачі як спеціальні педагогічні умови формування рефлексивних умінь, а наявність у майбутнього вчителя зазначених вище, сформованих рефлексивних умінь дозволяє об'єктивно оцінювати свою професійну діяльність, прогнозувати її результати, а в підсумку – здійснювати рефлексивне управління своєю діяльністю.

Із вищезазначеного випливає, що рефлексія виконує низку функцій: по-перше, дозволяє вчителю свідомо планувати і моделювати діяльність учасників

педагогічного процесу та способів їх взаємодії, коригувати й контролювати своє методичне мислення; по-друге, дозволяє оцінювати логічну послідовність думок; по-третє – покращує результати розв'язання методичних задач.

Реалізація педагогічної умови щодо здійснення методичної рефлексії під час навчальних занять, педагогічної практики, позааудиторних заходів методичного спрямування передбачає [571] :

- формування вмінь спостерігати, оцінювати, контролювати, аналізувати, робити узагальнення та висновки щодо власної методичної діяльності.

- зміну позиції викладача ЗВО з транслятора знань на фасилітуючу позицію викладача, що сприятиме формуванню майбутнього вчителя-фасилітатора;

- упровадження етапу рефлексії в навчальні заняття ЗВО, педагогічну практику та позааудиторні заходи методичного спрямування.

Реалізація зазначеної педагогічної умови щодо формування у студентів умінь здійснення методико-практичної рефлексії вимагає:

- спрямування методів і форм організації навчально-методичної діяльності студентів на розвиток умінь здійснювати педагогічну рефлексію.

- упровадження інтерактивних технологій, які сприяють формуванню методичної рефлексії.

Результатом такої методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи стане:

- здатності майбутнього вчителя до здійснення методичної (педагогічної) рефлексії, яка є передумовою методичного самовдосконалення, його творчого пошуку, розвитку індивідуального стилю методичної діяльності;

- опанування методиками інтерактивного навчання молодших школярів, що передбачає формування в них критичного мислення;

- зміна позиції майбутнього педагога з транслятора знань на позицію вчителя-фасилітатора, спроможного підтримувати особистість учня, забезпечувати педагогічну взаємодію, оскільки саме такого педагога потребують сучасні заклади загальної середньої освіти [592].

Таким чином, дотримання вищезазначених педагогічних умов забезпечить випереджальну методичну підготовку та прискорене методичне становлення майбутніх учителів початкової школи в їх подальшій педагогічній діяльності.

3.2. Критерії оцінки ефективності системи методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи та рівні методичної підготовки

Підготовка майбутніх учителів початкової школи до методичної діяльності в закладі загальної середньої освіти в дослідженні виступає і як мета, і як результат педагогічного процесу.

Результати дослідження, як системоутворювального чинника, визначаються сукупністю найбільш стійких і реальних критеріїв та їх показників, що забезпечують визначення рівня методичної підготовки студентів.

Проблема визначення критеріїв і показників є важливою для наукового обґрунтування системи методичної підготовки вчителя, вони дозволяють визначити, на якій стадії, на якому рівні методичного розвитку знаходиться студент як фахівець, слугують підґрунтям для прогнозування й проектування впливу різних форм, методів, засобів на процес методичної підготовки, дозволяють викладачеві дати йому оцінку.

Критерії оцінки рівнів методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи є основою для реалізації і перевірки ефективності системи методичної підготовки в педагогічному ЗВО.

Наявність обґрунтованої системи критеріїв дозволяє співвіднести зазначену мету діяльності з її фактичним станом, визначити шляхи корекції окремих ланок методичної підготовки, що мають певне місце в педагогічному процесі на різних етапах.

Критерії оцінки ефективності системи методичної підготовки студентів визначалися виходячи з розуміння змісту методичної роботи вчителів, виділення її функцій, напрямів і форм, розуміння суті процесу методичної підготовки студентів як стану, як процесу та як результату формування методичної складової для

професійно-творчої самореалізації особистості майбутнього учителя початкової школи.

Відповідно до наведених положень, запропоновано й охарактеризовано систему критеріїв і показників, на підставі яких можна комплексно здійснювати оцінку якості методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи, оскільки вони відображають сформованість мотиваційно-цільового, когнітивного, методично-діяльнісного й аналітико-результативного компонентів системи методичної підготовки.

Із метою забезпечення об'єктивної оцінки ефективності функціонування системи методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи в педагогічному ЗВО розроблено й обґрунтовано такі *критерії: мотиваційний, дидактико-методичний, діяльнісний, рефлексивний.*

Мотиваційний критерій вимірювання визначає ставлення майбутніх учителів початкової школи до методичної самоосвіти, саморозвитку та самовдосконалення, сформованість характеру інтересу до методичної підготовки та рівні сформованості інтересу та ставлення до методичної діяльності.

Серед показників сформованості *ставлення до методичної самоосвіти, саморозвитку та самовдосконалення* було обрано такі його види :

– *позитивне* (повне усвідомлення значущості й педагогічних цінностей методичної роботи в початковій школі; прагнення проникнути в сутність методичної діяльності, сприймання її завдань й змісту, активна й зацікавлена участь у навчально-методичній роботі, інтенсивна методична самоосвіта);

– *нейтральне* (сприйняття важливості здійснення методичної діяльності в закладі загальної середньої освіти, але в умовах конкретної ситуації; потреба у зовнішньому поштовху для глибшого пізнання сутності методичної діяльності, прояв епізодичної зацікавленості процесом власного методичного вдосконалення);

– *індиферентне* (неусвідомленість значення методичної діяльності; відсутність зацікавленості щодо сутності методичної діяльності, явне або приховане небажанням займатися підвищенням рівня методичної підготовки).

Серед *показників характеру інтересу до методичної підготовки*, її формування та вдосконалення було обрано ступінь сформованості інтересів:

– *стійкий інтерес* (усвідомлене розуміння методичної діяльності, наявність бажання до її вдосконалення, оволодіння майстерністю в процесі практичної методичної діяльності, творчий підхід до вирішення методичних проблем; бажання досягти високого рівня методичної підготовки);

– *ситуативний інтерес* (епізодична зацікавленість студентів щодо оволодіння окремими елементами методичних знань, навичок, умінь як складових методичної підготовки);

– *індиферентний* (байдужість до оволодіння методичною підготовкою, не виявляється потреба до професійного самоствердження).

Дидактико-методичний критерій вимірювання характеризується: а) рівнем сформованості знань з фахових та психолого-педагогічних дисциплін, методик викладання; б) наявністю методичних переконань, в) сформованістю методичного мислення.

Спираючись на рівні знань за Б. Блумом [679] (розташовані ним у такій послідовності: знання, вміння відповідати на питання з вивченого матеріалу; розуміння – вміння переформулювати вихідний матеріал; застосування – вміння вирішувати завдання; аналіз – знаходження зв'язків і відносин; синтез – створення цілого з частин; оцінка – вміння винести судження про істинність ідей, гіпотез тощо) та думку В. Безпалько, про те, що рівні засвоєння знань утворюють природні сходи майстерності, які можуть бути пов'язані з певним рівнем засвоєння [43], було виокремлено такі рівні засвоєння методичних знань: репродуктивний (сприйняття, осмислення, запам'ятовування); реконструктивний (застосування знань за зразком, рішення типових задач, пояснення); творчий (застосування знань у новій ситуації), для кожного з яких укладена характеристика методичних знань студентів. залежно від прояву знань визначався й характер їх засвоєння. Кожен наступний рівень відрізняється від попереднього зміною якості знань від одиничних і фрагментарних до системних і цілісних. Тому при їх виявленні оцінюванню підлягають: характеристика відповіді студента (цілісність, повнота, логічність, обґрунтованість, правильність); рівень оволодіння розумовими операціями (вміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагувати, класифікувати, узагальнювати, робити висновки); самостійність методичних суджень.

Репродуктивний рівень характеризується неповними й неглибокими методичними знаннями; студент має лише окремі уявлення про навчальний матеріал, відтворює основний навчальний матеріал на елементарному та фрагментарному рівні, що зумовлюється початковими уявленнями про предмет вивчення; може використовувати знання у відомих ситуаціях за зразком, володіє елементарними вміннями навчальної методичної діяльності.

Показниками репродуктивного рівня дидактико-методичних знань було засвоєння студентом матеріалу після тривалої тренувальної роботи й не завжди в повному обсязі; труднощі під час виділення суттєвого, закономірного (навіть після тренувальної роботи); виконання завдань за аналогією; здатність студентів переказати матеріал своїми словами, навести приклади для конкретизації відповідних теоретичних положень. Студентам цієї групи важко виконувати тривалу напружену навчально-методичну працю, вони вимагають постійного контролю з боку викладача.

Реконструктивний рівень характеризується тим, що студент знає істотні ознаки методичних понять, явищ, закономірностей, зв'язків між ними, а також самостійно застосовує методичні знання в стандартних ситуаціях, володіє розумовими операціями (аналізом, абстрагуванням, узагальненням тощо), уміє робити висновки, виправляти допущені методичні помилки; відповідь студента повна, правильна, логічна, обґрунтована, хоча бракує власних суджень; він здатний самостійно здійснювати основні види навчально-методичної діяльності.

Реконструктивний рівень характеризується готовністю майбутніх учителів до успішного застосування дидактико-методичних знань на практиці в звичайних (стандартних) умовах, що можуть виникати під час педагогічної практики.

Показниками реконструктивного рівня дидактико-методичних знань було засвоєння матеріалу після тренувально-методичної роботи, виділення суттєвого, закономірного після виконання певних тренувальних вправ, уміння в конкретному бачити загальне, переносити знання до нових ситуацій, здатність до тривалої навчальної праці, але не завжди все виконується ретельно, акуратно, в повному обсязі, часом студенти вимагали контролю з боку викладача.

Творчий рівень дидактико-методичних знань характеризується глибокими, міцними, узагальненими, системними знаннями студента; він уміє застосовувати знання творчо, його навчально-методична діяльність має дослідницький характер, позначена вміннями самостійно оцінювати різноманітні фахові ситуації, явища, факти, виявляти й відстоювати особисту позицію. Студент може успішно застосовувати дидактико-методичні знання на практиці як у звичайних (стандартних) умовах, так і в змінених ситуаціях, близьких до фахових, здатністю до рішення методичних проблем, що можуть виникати під час педагогічної діяльності.

Показниками творчого рівня дидактико-методичних знань було: повнота та правильність розкриття змісту методичних понять, термінів тощо; самостійність в опануванні знаннями, оригінальність мислення, вияв ініціативи, стійкий пізнавальний інтерес, аналіз і синтез інформації, порівняння й абстрагування, класифікація, узагальнення знань, самостійність суджень, встановлення закономірностей, оригінальність представлення дидактико-методичного результату; здійснення переносу знань у нову ситуацію).

Однією з важливих ознак засвоєння дидактико-методичних знань є перетворення їх у переконання, а через них – у методичне мислення.

Методичне переконання розглядається в дослідженні як результат набуття майбутнім учителем упевненості в правильності власних методичних суджень і висновків, що підтверджується ним посиланнями на відповідні факти й аргументи, як усвідомлена потреба особистості майбутнього вчителя, що спонукає діяти відповідно до своїх ціннісних орієнтирів, поглядів. Така система методичних переконань відображає педагогічний світогляд особистості.

Показники наявності рівнів методичних переконань:

– *високий* – упевненість у правильності власних методичних суджень і висновків, демонстрація власних методичних переконань, незважаючи на чужу, навіть протилежну думку, критичний розгляд сталих методичних поглядів;

– *достатній* – упевненість у правильності власних методичних суджень і висновків, отриманих зі свого методичного досвіду; вміння спиратися на власні уміння, здійснювати посилання на відповідні методичні факти й аргументи;

– *низький* – невпевненість у правильності власних методичних суджень

і висновків, вміння спиратися на стереотипи про методичну роботу вчителів, на особливі методичні уміння викладачів, наставників (кураторів) груп, методистів педагогічної практики.

Методичне мислення розглядається у дослідженні як професійне мислення, спрямоване на вирішення практичних методичних завдань (оперування методичними поняттями, розуміння реальної навчальної ситуації), на прийняття правильних методичних рішень і застосування методичних знань в різних, нерідко мінливих умовах. На основі методичного мислення визначається відносно самостійна специфічна діяльність, яка є засобом управління всіма діями, на яких заснована навчальна та науково-методична діяльність вчителя (О. Таможня, М. Баранов, Н. Іпполітова, Т. Ладиженська, М. Львов, Г. Саранцев, М. Смирнова) [335, 493, 529, 554].

Показниками сформованості методичного мислення визначено його рівні: репродуктивний, реконструктивний (продуктивний) і творчий (за О. Таможньою):

– репродуктивний (наочно-дієве і наочно-образне мислення, оволодіння елементами системи методичних знань, прийомів, навичок їх застосування на практиці);

– реконструктивний (продуктивний) – (вербально-понятійне, шаблонне мислення, володіння системою методичних знань, прийомів і умінь, тобто досвідом роботи);

– творчий (нешаблонне, креативне мислення, сформованість методичної компетентності, яка співвідноситься з елементами «знання», «досвід», «творчість», «методична діяльність», що забезпечує методичний саморозвиток майбутнього вчителя, прискорене методичне становлення) [554, 597].

Слід зазначити, що засвоєння дидактико-методичних знань на певному рівні, наявність методичних переконань і мислення хоча і важливі критерії, але без практичного систематичного їх використання неможливо реалізувати методичну підготовку майбутніх учителів. Саме тому, спираючись на діяльнісний підхід у навчанні, було виокремлено діяльнісний критерій.

Показниками діяльнісного критерію є сформованість сукупності вмінь: гностичних (уміння пізнавального й аналітичного змісту), проєктивних (уміння

прогнозувати, створювати об'єкт як певну цілісність в уяві, визначати прогноз професійної діяльності), організаторсько-виконавських (здатність реалізовувати план діяльності), *креативних (творчі вміння)*.

Показниками діяльнісного критерію є сформованість сукупності вмінь: *гностичних* (уміння пізнавального й аналітичного змісту), *проективних* (уміння прогнозувати, створювати об'єкт як певну цілісність в уяві, визначати прогноз професійної діяльності), організаторсько-виконавських (здатність реалізовувати план діяльності), *креативних (творчі вміння)*.

Рівні сформованості методичних умінь визначалися за 12-бальною шкалою оцінювання: високий рівень від 10 до 12 балів, достатній рівень – від 7 до 9 балів, низький рівень – 6 і менше балів.

Так, *гностичні вміння* діяльнісного компоненту (аналіз, інтерпретація освітньо-методичних процесів, причинно-наслідкових зв'язків між ними на основі узагальнення й систематизації; системний збір інформації методичного й аналітичного змісту, орієнтація в дидактико-методичних контекстах сучасної освіти, неупереджене сприймання нових методичних знань, сприйняття методичних проблем крізь призму власних методичних поглядів і ставлень, виявлення творчості, варіативності у відборі способів розв'язання методичних ситуацій) становлять орієнтовну основу діяльності майбутнього вчителя початкової школи з підготовки, проведення й аналізу уроку, виховного заходу та педагогічного дослідження, методичної діяльності, виявлення та обґрунтування теоретичних і практичних засад власного педагогічного дослідження.

На основі вищезазначеного було виокремлено рівні гностичних умінь.

За показники сформованості *гностичних умінь високого рівня* були обрані такі: самостійне і неупереджене сприймання нових методичних знань, методичних проблем (крізь призму власних методичних поглядів і ставлень), проявлення творчості, варіативності щодо визначення способів розв'язання методичних ситуацій і завдань.

Сформованість *достатнього рівня умінь* передбачала: аналіз, інтерпретацію освітньо-методичних процесів, причинно-наслідкових зв'язків між ними за допомогою однокласників, учителів, викладачів, методичних джерел; утруднення

при узагальненні та систематизації; не повний аналіз прогнозування методичного результату.

За показники сформованості *вмінь низького рівня* були обрані: не достатня сформованість умінь аналізувати, виявляти причинно-наслідкові зв'язки та формулювати об'єктивні оціночні судження.

Проективні вміння діяльнісного компоненту сприяють проектуванню навчально-матеріальної бази для здійснення навчального процесу відповідно до пріоритетних завдань навчання та виховання; визначенню оптимальних і доцільних методів, прийомів та засобів навчання (підготовка дидактичного матеріалу до уроку, простих засобів наочності); плануванню дій своїх та учнів, отже, якісній реалізації навчально-виховного процесу. Такі заходи включають :

- підготовку плану-конспекту уроку або виховного заходу, логічне планування матеріалу до уроку з певного предмета чи виховного заходу, основні види діяльності учнів на кожному з етапів заняття (рецептивну, репродуктивну, продуктивну) і способів її організації, визначення методів, прийомів, засобів, форм навчання та виховання; прогнозування власне методичної діяльності;

- визначення послідовності вирішення навчально-виховних завдань та відповідно до них основних етапів заняття;

- планування й створення реальної моделі власної методичної діяльності (визначення власних методичних проблем, напрямів їх усунення та запобігання);

- структурування та систематизація змісту навчального матеріалу;

- виокремлення в змісті навчального матеріалу суперечностей і моделювання шляхів їх подолання;

- моделювання майбутньої методичної діяльності, вибір оптимальних форм, методів, прийомів і засобів навчання і виховання.

За показники сформованості *умінь високого рівня* були обрані такі: проектування навчально-матеріальної бази для здійснення навчального процесу відповідно до пріоритетних завдань навчання й виховання; визначення оптимальних методів, прийомів та засобів навчання (підготовка дидактичного матеріалу до уроку, засобів наочності); планування своїх дій та дій учнів, якісна реалізація навчально-виховного процесу.

Сформованість *достатнього рівня* умінь проявляється в самостійному проектуванні навчально-матеріальної бази, уроків, виховних заходів; плануванні своїх дій та дій учнів не ретельне, виникненні методичних утруднень під час реалізації запланованого, що інколи вимагає допомоги.

За показники сформованості вмінь *низького рівня* були обрані: проектування навчально-матеріальної бази, уроків, виховних заходів завжди вимагає допомоги; планування своїх дій та дій учнів поверхневе, виникнення утруднень, що спричиняє не завжди якісній реалізації запланованого.

Організаторсько-виконавські вміння передбачають: чітке визначення цілей методичної діяльності, оптимальний розподіл часу, власних сил і ресурсів, здатність реалізовувати план діяльності та знаходження релевантних (відповідних) шляхів для цього; співпрацю з учнями, одногрупниками, педагогами для досягнення поставлених цілей, самостійне здійснення методичних дій у змінених або в нових умовах фахового освітнього середовища; реалізацію на практиці плану уроку чи виховного заходу. Ці вміння забезпечують:

- визначення змісту навчання, його мету і завдання (формулювання завдань уроку з урахуванням типів навчальної діяльності, вікових особливостей учнів, типу і виду уроку, змісту матеріалу тощо);

- організацію навчально-пізнавальної діяльності учнів відповідно до сучасних дидактичних, психолого-педагогічних і технічних вимог;

- впровадження різних форм організації навчально-виховної діяльності учнів (індивідуальних, парних, групових, колективних);

- постановку перед учнями навчальної та виховної задачі та вирішення її відповідно до наміченої програми;

- доцільне застосування методів, засобів і форм організації навчання і виховання;

- володіння різними педагогічними технологіями; активність особистісної позиції щодо оволодіння методичною діяльністю;

- ефективне рішення різних методичних завдань;

- забезпечення контролю за діяльністю учнів і внесення на основі результатів контролю необхідних коректив в організацію заняття;

- розробку уроків (або їх фрагментів), визначення оптимальних і доцільних методів, прийомів і засобів навчання;
- упровадження дидактичного матеріалу на уроці, простих засобів наочності, володіння навичками роботи з ТЗН, комп'ютерної техніки;
- проведення роботи щодо розвитку і формування спеціальних і загальнопредметних навичок учнів;
- здійснення *інноваційної методичної діяльності; самореалізація на основі внутрішньої професійної мотивації;*
- формування в учнів потреби у знаннях; інтересу до основ наук та мотивацію до навчально-пізнавальної діяльності;
- реалізацію внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків;
- активізацію пізнавальної діяльності учнів на уроках та в позаурочний час;
- здійснення контролю й об'єктивної оцінки навчальних досягнень учнів та корекції їх знань, навичок і вмінь; використання різних форм і видів виявлення навчальних досягнень учнів;
- складання (визначення) диференційованих завдань для дітей з різним рівнем реальних навчальних можливостей і навчальних досягнень.
- послідовне виконання дидактико-методичних дій і операції (моделювання уроків і позаурочних заходів, обґрунтування доцільності використання методів і засобів навчання молодших школярів;

За показники сформованості *умінь високого рівня* були обрані такі: чітке визначення цілей уроку, виховного заходу; оптимальний розподіл часу, власних сил і ресурсів, виявляється впевненість в уміннях щодо організації і виконання методичної діяльності під час уроку; здатність повністю реалізовувати план діяльності та знаходити відповідні шляхи для цього; співпраця з учнями, одногрупниками, педагогами для досягнення поставлених цілей, самостійне здійснення методичних дій у змінених або в нових умовах фахового освітнього середовища; реалізація на практиці плану уроку чи виховного заходу:

Сформованість *достатнього рівня умінь* передбачала: здатність реалізовувати план діяльності та знаходити відповідні шляхи для цього; при визначенні цілей уроку, виховного заходу виникнення незначних утруднень; невпевненість в уміннях

щодо організації і виконання методичної діяльності під час уроку; співпрацю з учнями, однокласниками, педагогами для досягнення поставлених цілей, самостійне здійснення методичних дій у змінених або в нових умовах фахового освітнього середовища; реалізацію на практиці плану уроку чи виховного заходу; незначну допомогу при визначенні змісту, засобів, методів і прийомів навчання; допущення не суттєвих методичних помилок при проведенні уроку, виховного заходу

За показники сформованості *вмінь низького рівня* було обрано: припущення помилок при визначенні цілей уроку чи виховного заходу; виявлення невпевненості в уміннях щодо організації і виконання методичної діяльності під час уроку; наявність труднощів при визначенні змісту, засобів, методів і прийомів навчання; допущення суттєвих методичних помилок при проведенні уроку, виховного заходу.

Креативні вміння сприяють реалізації на практиці методичному саморозвитку майбутнього вчителя, прискореному методичному становленню, формуванню та реалізації власного стилю творчо-методичної діяльності а саме: творчому переосмисленню методичного матеріалу, реалізації власного стилю методичної діяльності; творчій діяльності на певних етапах вирішення методичної проблеми; креативному виконанню завдань методичного спрямування; використанню методичних знань у нестандартних дидактико-методичних ситуаціях; вільному володінню системою методичних дій, перенесенню їх на інші види діяльності без особливих зусиль, творчому підходу до виконання будь-якої методичної діяльності; самостійному здобуванні нових професійно-методичних знань, створенню власного освітньо-методичного творчого продукту, адекватному здійсненню методичної рефлексії; проведенню педагогічного дослідження в умовах закладу загальної середньої освіти в процесі проходження педагогічної практики; комплексному обґрунтуванню й оцінюванню прийнятих методичних рішень; раціональному використуванню можливостей ІКТ, проведенню заходів методичного спрямування; знаходженню альтернативних варіантів розв'язку методичного задач тощо.

За показники сформованості *вмінь високого рівня* були обрані такі: творче переосмислення методичного матеріалу, реалізація власного стилю методичної

діяльності; творча діяльність на певних етапах методичної діяльності, розв'язання методичної проблеми у нестандартних дидактико-методичних ситуаціях; креативне виконання завдань методичного спрямування; вільне володіння системою методичних дій, перенесення їх на інші види діяльності; самостійне набуття нових професійно-методичних знань, створення власного освітньо-методичного творчого продукту,

Сформованість *достатнього рівня умінь* передбачала: демонстрацію елементів методичної творчості; бажання вдосконалювати методичні знання, уміння; схильність до творчого пошуку, прагнення використовувати різні форми і методи роботи з учнями, виявлення розгубленості у нестандартних ситуаціях, брак власних суджень; здатність самостійного набуття нових професійно-методичних знань, бажання створювати власний освітньо-методичний творчий продукт; виконання творчо-методичного завдання при не значній допомозі досвідченого наставника.

За показники сформованості *вмінь низького рівня* були обрані: *відсутність власного стилю методичної діяльності, постійне виявлення розгубленості в нестандартних ситуаціях, а іноді й безпорадності, не спостерігається демонстрація елементів креативності, певні утруднення щодо методичної діяльності, в аналогічній ситуації самостійно виконується тільки відома послідовність необхідних дій, але, перенесення дії на інші види робіт відсутнє).*

Рефлексивний критерій вимірювання характеризується вміннями здійснювати аналіз, самоаналіз, оцінку, самооцінку, корекцію результатів дій, рефлексію власних особистісних якостей, методичних можливостей і досягнень, професійного досвіду діяльності освітян для вдосконалення власної методичної діяльності.

Про сформованість рефлексивного критерію свідчать наявні методичні вміння :

- зіставляти висунуті цілі і завдання навчальної роботи з досягнутими результатами, оцінювати їх відповідність один одному на основі спостережень задіяльністю учнів під час уроку та їх подальшого аналізу;

- робити методичні висновки зі спостережень за діяльністю учнів на уроці;

- оцінювати результати навчання шляхом аналізу діяльності учнів,

здійснювати їх методичну інтерпретацію;

– вирішувати питання про уточнення або зміни в плані з урахуванням подальшої роботи на основі всіх зроблених висновків;

– формулювати власні педагогічні висновки.

Показниками рефлексивного критерію є а) сформованість самооцінки щодо методичної підготовки; б) рівні сформованості умінь здійснювати самоаналіз щодо власної методичної підготовки; в) рівні сформованості рефлексивності; г) рівні сформованості умінь здійснювати методичну рефлексію.

Сформованість самооцінки щодо методичної підготовки досліджувалася на основі визначених видів самооцінки (за методикою ранжування В. Маралова) було встановлено їхній рівень сформованості у майбутніх учителів початкової школи щодо здійснення методичної підготовки: адекватна та неадекватна (завищена, занижена) [315]. Ці характеристики притаманні й для здійснення професійної самооцінки результату діяльності:

– завищена самооцінка – упевненість у власних діях, переоцінка своїх професійних можливостей; задоволеність результатами діяльності; зниження суб'єктивної імовірності неуспіху;

– адекватна самооцінка – співставлення наявних професійних властивостей із бажаними, потреба в фаховому розвитку, вдосконаленні; позитивне ставлення до себе і впевненість у собі; спроможність не тільки правильно оцінювати свої професійні можливості, а й виявляти адекватні емоційні реакції на невдачі та досягнення, адекватне здійснення корекції своєї поведінки та діяльності;

– занижена самооцінка – низький рівень професійної індивідуальності в тактиці методики навчання та виховання школярів, реалізація запропонованого викладачем або вчителем алгоритму щодо вирішення методичного завдання; не вмів аналізувати причини невдач у процесі здійснення методичної діяльності.

Науковці О. Коханова, А. Маркова, Л. Мітіна, О. Пасека, В. Семиченко, О. Сергєєнкова, О. Столярчук, Т. Хамфрис (Т. Hamphreys) та інші зазначають, що низький рівень самооцінки особистості майбутнього вчителя далеко не завжди є свідченням професійної непридатності. Низька самооцінка результату діяльності може стимулювати професійний саморозвиток та педагогічну майстерність.

Сформована адекватна професійна самооцінка, як правило, є потужним стимулом для фахового самовдосконалення. У процесі оцінювання студентом самого себе відбувається співставлення наявних професійно значущих властивостей з бажаними, а їх розходження, суперечливість породжує потребу у розвитку, вдосконаленні [317, 318, 323,344, 345, 497, 685].

Володіючи адекватною самооцінкою, позитивним ставленням до себе й упевненістю в собі, майбутній учитель може знаходити конструктивні способи подолання труднощів і тим самим ще більше розширювати сферу професійної самосвідомості. Студент, який володіє стійкою фаховою самооцінкою, спроможний не тільки правильно оцінювати свої професійні можливості, а й виявляти адекватні емоційні реакції на професійні невдачі та досягнення, адекватно здійснювати корекцію своєї поведінки та діяльності, навчати адекватній самооцінці своїх учнів у майбутньому [317, 343, 344, 496, 541, 542].

На підставі вищезазначеної професійної самооцінки (адекватної/неадекватної), було виокремлено рівні сформованості вмінь здійснювати самоаналіз щодо власної методичної підготовки :

– *високий* – сформованість системи знань про педагогічний самоаналіз і вміння їх застосовувати на практиці для вирішення поставлених методичних завдань; реалізація всіх етапів і процедур самоаналізу, формулювання мети самоаналізу; теоретичне обґрунтування результатів, які є поштовхом до професійного зростання; упевненість у необхідності саморозвитку, удосконаленні власної діяльності, у професійній значущості самоаналізу; сформованість умінь виявляти причинно-наслідкові зв'язки і формулювати об'єктивні оцінні судження;

– *достатній* – не достатня сформованість системи знань про педагогічний самоаналіз, процес самоаналізу не завжди відображає всі його етапи; не чітко формулюється мета; теоретичне осмислення власної методичної діяльності, моделювання й прогнозування її; недостатня методична компетентність та системність у здійсненні процесу самоаналізу; недостатня сформованість умінь виявляти причинно-наслідкові зв'язки і формулювати об'єктивні оцінні судження;

– *низький* – загальне уявлення про педагогічний самоаналіз та його значення,

тому він здійснюється винятково на основі життєвого досвіду без використання теоретичних знань, на емпіричному рівні, тобто на рівні опису, виокремлення окремих фактів і прийомів методичної діяльності та не систематично і науково не обґрунтовуються результати діяльності; не з'ясовуються причини та недоліки здійсненого процесу, не сформованість умінь виявляти причинно-наслідкові зв'язки та формулювати об'єктивні оціночні судження.

На основі визначених видів рефлексивності А. Карповим (ситуативна (актуальна); ретроспективна; перспективна), концепції педагогічної рефлексії А. Бизяєвої, Van Manen, запропоновано *рівні сформованості методичної рефлексії* майбутніх учителів початкової школи:

– *високий рівень* – здійснення об'єктивної оцінки власної діяльності та рефлексії щодо методичних досягнень і проблем інших, уміння керувати методичними знаннями й уміннями в процесі навчання й проходження педагогічної практики, обґрунтовано висловлювати власну методичну думку; можливість установлення фактів (що відбулося?) та аналіз причин (чому це відбулося?), виявлення і формулювання результатів рефлексії (ідей, пропозицій, закономірностей, відповіді на запитання), планування подальших дій (що нам робити далі?), творче переосмислення методичного матеріалу, реалізація власного стилю методичної діяльності;

– *достатній рівень* – здійснення рефлексії своєї діяльності за допомогою викладача; відчуються незначні труднощі під час словесного вираження методичної думки щодо оцінки власних методичних досягнень і можливостей, а також індивідуальних особливостей; відчуються труднощі щодо практичного застосуванні методичних знань, умінь; можливість установлення фактів (що відбулося?) та аналіз причин (чому це відбулося?); у більшості притаманна методична діяльність за алгоритмом, однак можливі елементи творчої діяльності на певних етапах вирішення методичного завдання;

– *низький рівень* – здійснення саморефлексії тільки окремих етапів діяльності, відчуються труднощі під час вербалізації (словесного вираження методичної думки); можливість установлення фактів (що відбулося?); труднощі під час аналізу причин (чому це відбулося?). Низький рівень професійної індивідуальності в тактиці

методики навчання та виховання школярів, реалізація запропонованого викладачем або вчителем алгоритму щодо вирішення методичного завдання.

Слід зазначити, що в основі рефлексивно-методичної діяльності майбутнього вчителя лежать його вміння здійснювати особистісну самооцінку, вони є базовими для професійної самооцінки, яка формується під час навчання у педагогічному ЗВО, а її динаміка впродовж навчання та фахової діяльності визначає успішність в досягненні професійного успіху та вдосконалення методичної майстерності.

Рівні сформованості умінь здійснювати методичну рефлексію:

– *високий рівень* – здійснення об'єктивної оцінки власної діяльності та рефлексії щодо методичних досягнень і проблем інших, вміння керувати методичними знаннями й вміннями в процесі навчання й проходження педагогічної практики, обґрунтовано висловлювати власну методичну думку; можливість установлення фактів (що відбулося?) та здійснення аналізу причин (чому це відбулося?), виявлення і формулювання результатів рефлексії (ідей, пропозицій, закономірностей, відповіді на запитання), планування подальших дій (що нам робити далі?), творче переосмислення методичного матеріалу, реалізація власного стилю методичної діяльності;

– *достатній рівень* – здійснення рефлексії своєї діяльності за допомогою викладача; відчуваються незначні труднощі під час словесного вираження методичної думки щодо оцінки власних методичних досягнень і можливостей, а також діяльності інших; відчуваються труднощі щодо практичного застосуванні методичних знань, умінь; можливість установлення фактів (що відбулося?) та здійснення аналізу причин (чому це відбулося?); в більшості притаманна методична діяльність за алгоритмом, однак можливі елементи творчої діяльності на певних етапах вирішення методичного завдання;

– *низький рівень* – здійснення саморефлексії тільки окремих етапів діяльності, відчуваються труднощі під час вербалізації (словесного вираження методичної думки); можливість установлення фактів (що відбулося?); утруднення під час здійснення аналізу причин (чому це відбулося?). Низький рівень професійної індивідуальності в тактиці методики навчання та виховання школярів, реалізація запропонованого викладачем або вчителем алгоритму щодо вирішення

методичного завдання.

Отже, обґрунтування вищезазначених критеріїв є достатнім для оцінки рівня методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи, оскільки дають можливість схарактеризувати зміни не тільки кінцевих результатів, але й одержати інформацію про сам процес їх досягнення. Цими критеріями оперували при плануванні, організації навчальних занять (лекцій, семінарів, практичних) під час виконання й перевірки самостійної роботи, а також у процесі здійснення педагогічної діагностики та аналізу результатів.

Виявлені критерії оцінки системи методичної підготовки майбутніх учителів, звичайно, не можуть претендувати на вичерпаність, їх можна вважати умовними, оскільки формування методичної складової майбутніх учителів – це безперервний процес і передбачити заздалегідь співвідношення різних методичних компонентів і рівнів їх сформованості, виявлення як їх, так і непомітних змін у цьому процесі, досить складно.

На основі узагальнення надаємо змістову характеристику рівнів методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Методична підготовка майбутніх учителів початкових класів розглядається нами як інтегративна якість особистості, яка представлена сукупністю компонентів і забезпечує результативну методичну діяльність. Саме тому, ми застосували критерії, що відповідають компонентному складу системи методичної підготовки, а саме: мотиваційно-цільовому, когнітивному, методично-діяльнісному, аналітико-результативному. Кожен компонент має свої критерії та ряд показників, що характеризують рівні методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Наведемо узагальнену характеристику рівнів методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи:

Творчий – високий рівень

Характеру інтересу до методичної підготовки – стійкий:

- усвідомлене розуміння важливості методичної підготовки;
- зацікавленість щодо оволодіння методичними знаннями, уміннями;
- бажання досягти високого рівня методичної підготовки;

- свідоме прагнення до оволодіння методичною майстерністю в процесі теоретичної і практичної підготовки,

- стійкий пізнавальний інтерес до методичної діяльності освітян;

- зацікавленість у творчому вирішенні методичних завдань;

- прояв ініціативи й активності у процесі методичної діяльності.

Ставлення до методичної самоосвіти, саморозвитку та самовдосконалення позитивне:

- високий ступінь усвідомлення необхідності самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення, реалізації своїх потенційних можливостей у педагогічній професії;

- адекватне і глибоке усвідомлення значущості методичної діяльності в закладі загальної середньої освіти;

- зацікавленість в інтенсивній методичній самоосвіті й самовдосконаленні;

- сумлінне набуття методичних знань у галузі освіти, педагогіки, методик викладання предметів;

- сильно виражене бажання проникнути в суть методичної діяльності, сприймання її мети, завдань і змісту;

- глибоке усвідомлення значущості педагогічних цінностей у методичній роботі;

- відсутність стереотипів у методичному мисленні;

- орієнтація на успішність у методичній діяльності, виявляється значна потреба в досягненні професійного успіху;

- наявність бажання постійно займатися підвищенням власного рівня методичної підготовки.

Рівень сформованості методичних знань – творчий рівень:

- методичні знання правильні, повні та глибокі, усвідомлюється їх важливість та системність для методичної діяльності;

- самостійність із опанування знаннями, засвоєння теоретичного матеріалу після первинного сприйняття; виділення суттєвого без вагань;

- сформованість системи знань про зміст методичної підготовки та методичний потенціал учителя;

– значний запас знань про діяльність учителя та його методичну компетентність: володіння знаннями про форми, методи, технології та засоби навчання учнів, способи їх діяльності;

– здійснення розумових операцій: аналіз і синтез інформації, порівняння й абстрагування, класифікація, узагальнення, встановлення закономірностей; бачення в конкретному загальне; наведення аргументованих прикладів; самостійність суджень;

– перенесення знань у нову ситуацію, проявляється методична творчість.

Наявність методичних переконань:

– упевненість у правильності власних методичних суджень і висновків, демонстрація власних методичних переконань, незважаючи на чужу, навіть протилежну думку, критичний розгляд сталих методичних поглядів;

– наявність методичних переконань, розуміння необхідності набуття методичних знань у галузі освіти, педагогіки, методик викладання предметів у початковій школі на високому рівні.

Сформованість методичного мислення – творче мислення:

– нешаблонне, оригінальне, розуміння власних дій, результатів, досягнень і прорахунків, систематичне здійснення аналізу методичної діяльності;

– критичність мислення: самостійне і неупереджене сприймання нових методичних знань і методичних проблем крізь призму власних методичних поглядів і ставлень, продукування творчих ідей;

– варіативності щодо визначення способів розв'язання методичних ситуацій, завдань; і проблем.

Сформованість гностичних умінь:

– здатність до глибокого, повного і самостійного аналізу та інтерпретації освітньо-методичних процесів, причинно-наслідкових зв'язків між ними на основі узагальнення й систематизації, побудови гіпотез;

– систематичного і системного збору інформації методичного змісту; активне відстоювання своєї позиції,

– орієнтація в дидактико-методичних аспектах сучасної освіти;

– повний і критичний аналіз методичного результату.

Сформованість проєктивних умінь:

- проєктування навчально-матеріальної бази для здійснення навчального процесу відповідно до пріоритетних завдань навчання й виховання;
- визначення оптимальних методів, прийомів та засобів навчання (підготовка дидактичного матеріалу до уроку, засобів наочності);
- планування своїх дій та дій учнів, якісна реалізація навчально-виховного процесу;
- повне і не глибоке прогнозування методичного результату.

Сформованість організаторсько-виконавських умінь:

- самостійне виконання завдань методичного спрямування, вибір необхідної системи методичних дій у відомих, невідомих, нестандартних ситуаціях на основі систематизації, узагальнення та аналізу фактів, адекватне орієнтування в навчально-методичних ситуаціях;
- правильне визначення мети і завдань уроку, виховного заходу; оптимальний розподіл часу, власних сил і ресурсів, виявляється впевненість в уміннях щодо організації і виконання методичної діяльності під час уроку; здатність повністю реалізовувати план діяльності та знаходити відповідні шляхи для цього; співпраця з учнями, одногрупниками, педагогами для досягнення поставлених цілей; успішна реалізація на практиці плану уроку чи виховного заходу;
- здатність до тривалої навчальної праці, завжди все виконується самостійно, ретельно, акуратно, у повному обсязі;
- характерна довготривала активність, пов'язана з пошуком, сприйманням, запам'ятовуванням і опрацюванням інформації; орієнтація на довгострокову стратегічну методичну діяльність;
- спостерігається самостійність, активність і творчість у процесі парної та групової роботи, при виконанні методичної діяльності в процесі проходження педагогічної практики.

Сформованість креативних (творчо-методичних) умінь:

- вільне володіння системою методичних дій, реалізація власного стилю методичної діяльності; самостійне й адекватне розв'язання методичної проблеми у нестандартних дидактико-методичних ситуаціях;

– наявне бажання виконувати творчо-методичні завдання; творчо переосмислювати інформацію та самостійно створювати власний освітньо-методичний творчий продукт;

– активна безпосередня участь у підготовці і проведенні позааудиторних заходах методичного спрямування з демонстрацією власних методичних здобутків;

– систематичне вивчення досвіду вчителів і творче його використання в початковій школі;

– сформовані уміння креативно використовувати інформаційні технології; створювати дидактичні матеріали, посібники; оптимально поєднувати методи й засоби навчання; створювати проблемну ситуацію, проводити нетрадиційні уроки різних типів (видів);

– добре розвинені уміння взаємодіяти з викладачами, учителями, учнями, їх батьками.

Сформованість самооцінки – адекватна: співставлення наявних професійних властивостей із бажаними, потреба в професійному розвитку, вдосконаленні; позитивне ставлення до себе і впевненість у собі; спроможність не тільки правильно оцінювати свої професійні можливості, а й виявляти адекватні емоційні реакції на професійні невдачі та досягнення, розвинена самокритичність правильно визначати причини невдач, адекватне здійснення корекції своєї поведінки та діяльності, усувати недоліки, наявна велика потреба в подальшому вдосконаленні самооцінки.

Рівень сформованості вмінь здійснювати самоаналіз щодо методичної підготовки – високий: сформованість системи вмінь, здійснювати педагогічний самоаналіз на практиці для вирішення поставлених методичних завдань; реалізація всіх етапів і процедур самоаналізу, формулювання мети самоаналізу; теоретичне обґрунтування результатів, які є поштовхом до професійного зростання; впевненість у необхідності саморозвитку, удосконаленні власної діяльності, у професійній значущості самоаналізу; сформованість вмінь виявляти причинно-наслідкові зв'язки і формулювати об'єктивні оцінні судження.

Рівень сформованості рефлексивності – високий (перспективна рефлексія), співвідноситься з функцією аналізу майбутньої діяльності, поведінки; плануванням як таким; прогнозуванням можливих фіналів; ретельність планування деталей своєї

діяльнісної поведінки, частота звернення до майбутніх подій, орієнтація на майбутнє.

Рівень сформованості вмінь здійснювати методичну рефлексію – високий: здійснення об'єктивної оцінки власної діяльності та рефлексії щодо методичних досягнень і проблем інших, уміння керувати методичними знаннями й уміннями в процесі навчання й проходження педагогічної практики, обґрунтовано висловлювати власну методичну думку; можливість установа фактів (що відбулося?) та здійснення аналізу причин (чому це відбулося?), виявлення і формулювання результатів рефлексії (ідей, пропозицій, закономірностей, відповідей на запитання), планування подальших дій (що нам робити далі?), творче переосмислення методичного матеріалу, самоконтроль і самооцінка власної методичної діяльності з подальшою її корекцією.

Реконструктивно-діяльнісний – достатній рівень

Характер інтересу до методичної підготовки – ситуативний:

- не завжди усвідомлене розуміння важливості методичної підготовки;
- не завжди проявляється зацікавленість щодо оволодіння методичними знаннями, уміннями;
- наявне бажання досягти належного рівня методичної підготовки;
- прагнення до оволодіння методичною майстерністю в процесі теоретичної і практичної підготовки,
- епізодичний пізнавальний інтерес до методичної діяльності освітян;
- зацікавленість у вирішенні методичних завдань не завжди дає очікуваний результат;
- не завжди проявляється ініціативність й активність у процесі методичної діяльності

Ставлення до методичної самоосвіти, саморозвитку та самовдосконалення – позитивне:

- усвідомлення необхідності самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення, реалізації своїх потенційних можливостей у педагогічній професії на достатньому рівні, важливості методичної діяльності в закладі загальної середньої освіти за умов зовнішнього поштовху;

- готовність до методичної самоосвіти й самовдосконалення;
- прагнення до набуття методичних знань у галузі освіти, педагогіки, методик викладання предметів;
- наявність бажання займатися підвищенням власного рівня методичної підготовки, що вимагає зовнішнього психолого-педагогічного поштовху, проникнути в суть методичної діяльності, сприймання її мети, завдань і змісту;
- не повне усвідомлення значущості педагогічних цінностей у методичній роботі;
- необхідне спонукання до подолання стереотипності методичного мислення;
- недостатньо розвинена орієнтація на досягнення професійного успіху;

Рівень сформованості методичних знань – реконструктивний:

- методичні знання здебільшого правильні, але не достатньо повні та глибокі, усвідомлюється їх важливість для методичної діяльності;
- опанування знаннями, виділення суттєвого вимагає незначної допомоги чи тренувальної роботи;
- наявність достатнього рівня знань про зміст методичної підготовки та методичний потенціал учителя; діяльність учителя та його методичну компетентність: володіння знаннями про форми, методи, технології та засоби навчання учнів, способи їх діяльності на достатньому рівні;
- утруднення при здійсненні розумових операцій: аналізу і синтезу інформації, порівнянні, абстрагуванні, класифікації, узагальненні, установленні закономірностей; утруднення при наведенні аргументованих прикладів; судження не самостійні, за допомогою алгоритму;
- перенесення знань до стандартних ситуацій, прояв елементів методичної творчості.

Наявність методичних переконань:

- упевненість у правильності власних методичних суджень і висновків, отриманих із власного методичного досвіду; що підтверджується посиленнями на відповідні методичні факти і аргументи;
- сформованість методичних переконань, розуміння необхідності набуття методичних знань у галузі освіти, педагогіки, методик викладання предметів

у початковій школі на достатньому рівні.

Сформованість методичного мислення:

– *реконструктивне мислення*: шаблонне (вербально-понятійне), не завжди спостерігається розуміння власних дій, результатів, досягнень і прорахунків, не аргументованість при здійсненні аналізу методичної діяльності;

Сформованість гностичних умінь:

– аналіз, інтерпретація освітньо-методичних процесів, причинно-наслідкових зв'язків між ними за допомогою однокласників, учителів, викладачів, методичних джерел; утруднення при узагальненні та систематизації, побудові гіпотез;

– збір інформації методичного змісту здійснюється епізодично; не завжди повний аналіз методичного результату.

Сформованість проєктивних умінь:

– проєктування навчально-матеріальної бази, уроків, виховних заходів вимагає допомоги; планування своїх дій та дій учнів не ретельне, інколи виникнення методичних утруднень під час реалізації запланованого;

– не повне і не глибоке прогнозування методичного результату.

Сформованість організаторсько-виконавських умінь:

– методичні уміння виявляються в більшості ситуацій, виконання послідовних методичних дій здійснюється за алгоритмом на основі систематизації та аналізу фактів, адекватне орієнтування в навчально-методичних ситуаціях; вибір необхідної системи методичних дій, виконання реконструктивних завдань методичного спрямування іноді вимагає допомоги викладачів, однокласників, учителів;

– при визначенні мети і завдань уроку, виховного заходу припускаються незначні утруднення; виявляється невпевненість в уміннях щодо організації і виконання методичної діяльності під час уроку; здатність реалізовувати план діяльності та знаходити відповідні шляхи для цього; співпраця з учнями, однокласниками, педагогами для досягнення поставлених цілей, самостійне здійснення методичних дій у змінених умовах; для реалізації на практиці плану уроку чи виховного заходу вимагається незначна допомога при визначенні змісту, засобів, методів і прийомів навчання; допускаються не суттєві методичні помилки при проведенні уроку, виховного заходу;

– здатність до тривалої навчальної праці, але не завжди все виконується ретельно, акуратно, у повному обсязі, часом вимагається контроль викладача;

– не завжди характерна довготривала активність, пов'язана з пошуком, сприйманням, запам'ятовуванням і опрацюванням інформації; орієнтація на відносно довгострокову стратегічну методичну діяльність;

– спостерігається відносна самостійність і активність у процесі парної та групової роботи, при виконанні методичної діяльності в процесі проходження педагогічної практики, інколи виникає необхідність у підтримці.

Сформованість креативних (творчо-методичних) умінь:

– демонстрація елементів власної методичної творчості; бажання вдосконалювати методичні уміння; схильність до творчого пошуку; при розв'язанні методичної проблеми у нестандартних дидактико-методичних ситуаціях інколи виявляється розгубленість, вимагається допомога;

– спостерігається виникнення бажання виконувати творчо-методичні завдання; створювати вимагається незначна допомога наставника,

– участь в обговоренні та аналізі методичних ідей позааудиторних заходів методичного спрямування;

– епізодичне вивчення досвіду вчителів і використання його в початковій школі;

– не достатньо сформовані уміння креативно використовувати інформаційні технології; створювати дидактичні матеріали, посібники; оптимально поєднувати методи й засоби навчання; становити запитання й створювати проблемну ситуацію (під час педагогічної практики), проводити традиційні та нетрадиційні уроки різних типів (видів);

– уміння взаємодіяти з викладачами, учителями, учнями, їх батьками розвинені на достатньому рівні.

Сформованість самооцінки – завищена: впевненість у власних діях, переоцінка своїх професійних можливостей; задоволеність результатами діяльності; зниження суб'єктивної імовірності неуспіху; виникає потреба у подальшому вдосконаленні самооцінки.

Рівень сформованості вмінь здійснювати самоаналіз щодо методичної підготовки – достатній: достатня сформованість системи умінь педагогічного самоаналізу, процес самоаналізу не завжди відображає всі його етапи; не чітко формулюється його мета; теоретичне осмислення власної методичної діяльності, моделювання й прогнозування її; недостатня методична компетентність у здійсненні процесу самоаналізу; недостатня сформованість умінь виявляти причинно-наслідкові зв'язки і формулювати об'єктивні оцінні судження.

Рівень сформованості рефлексивності – достатній (ретроспективна рефлексія), проявляється у схильності до аналізу вже виконаної в минулому діяльності та завершених подій; предмети рефлексії – передумови, мотиви і причини події; зміст минулої поведінки, а також її результативні параметри і, особливо, допущені помилки; рефлексія виражається, зокрема, в тому, як часто і наскільки довго аналізуються й оцінюються події, що відбулися; схильність до аналізу минулого і себе в ньому.

Рівень сформованості вмінь здійснювати методичну рефлексію – достатній: здійснення рефлексії своєї діяльності за допомогою викладача; відчуваються незначні труднощі під час словесного вираження методичної думки щодо оцінки власних методичних досягнень і можливостей, а також діяльності інших; відчуваються труднощі щодо практичного застосуванні методичних знань, умінь; можливість установлення фактів (що відбулося?) та здійснення аналізу причин (чому це відбулося?); в більшості притаманна методична діяльність за алгоритмом, однак можливі елементи творчої діяльності на певних етапах вирішення методичного завдання.

Стереотипно-репродуктивний – низький рівень

Характеру інтересу до методичної підготовки – байдужість до методичної підготовки:

- фрагментарне усвідомлення важливості методичної підготовки;
- епізодична зацікавленість щодо оволодіння методичними знаннями, уміннями;
- немає бажання досягти належного рівня методичної підготовки;

– відсутність прагнення до оволодіння методичною майстерністю в процесі теоретичної і практичної підготовки,

– споглядальний пізнавальний інтерес до методичної діяльності освітян;

– не зацікавленість у вирішенні методичних завдань;

не виявляється ініціатива й активність у процесі методичної діяльності.

Ставлення до методичної самоосвіти, саморозвитку та самовдосконалення – індиферентне:

– не достатній ступень усвідомлення необхідності самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення, реалізації своїх потенційних можливостей у педагогічній професії;

– не достатнє усвідомлення важливості здійснення методичної діяльності в закладі загальної середньої освіти, прояв епізодичної зацікавленості до неї;

– не готовність до постійної методичної самоосвіти й самовдосконалення;

– епізодичне прагнення до набуття методичних знань у галузі освіти, педагогіки, методик викладання предметів;

– необхідне спонукання для виникнення бажання проникнути в суть методичної діяльності, сприймання її мети, завдань і змісту;

– слабо виражене усвідомлення значущості педагогічних цінностей у методичній роботі;

– наявність стереотипів у методичному мисленні;

– не виявляється орієнтація на досягненні професійного успіху потреба в ньому найчастіше не виникає;

– наявність прихованого або явного небажання займатися підвищенням власного методичного рівня підготовки.

Рівень сформованості методичних знань – репродуктивний:

– методичні знання фрагментарні, не усвідомлюється їх важливість для методичної діяльності;

– опанування знаннями викликає труднощі; виникає потреба у значній допомозі під час виділення суттєвого (навіть після тривалої тренувальної роботи й не завжди в повному обсязі);

– окремі уявлення про зміст методичної підготовки та методичний потенціал

учителя;

– обмежений запас знань про діяльність вчителя та його методичну компетентність, не сформованість знань про форми, методи, технології та засоби навчання учнів, способи їх діяльності на низькому рівні;

– неспроможність здійснення розумових операцій: аналізу і синтезу інформації, порівнянні, абстрагуванні, класифікації, узагальненні, встановленні закономірностей; неспроможність наводити аргументовані приклади; судження не самостійні, за допомогою алгоритму;

– використання знань у відомих ситуаціях та за зразком, творчість відсутня.

Наявність методичних переконань:

– невпевненість у правильності власних методичних суджень і висновків, помилкові судження і висновки, використання на судження вчителів, викладачів, наставників (кураторів) груп, методистів педагогічної практики;

– не сформованість методичних переконань, розуміння необхідності набуття методичних знань у галузі освіти, педагогіки, методик викладання предметів у початковій школі на високому рівні на низькому рівні.

Сформованість методичного мислення – репродуктивне мислення: наочно-дієве і наочно-образне, здійснюється шляхом оперування образами та уявленнями та в процесі дій за допомогою реального перетворення ситуації; поверхневий аналіз методичної діяльності.

Сформованість гностичних умінь: не сформованість умінь аналізувати, виявляти причинно-наслідкові зв'язки та формулювати об'єктивні оціночні судження; збір інформації методичного змісту здійснюється за потребою.

Сформованість проєктивних умінь: проєктування навчально-матеріальної бази, уроків, виховних заходів завжди вимагає допомоги; планування своїх дій та дій учнів, прогнозування методичного результату завжди поверхнєве; виникнення утруднень, що спричиняє не завжди якісній реалізації запланованого.

Сформованість організаторсько-виконавських умінь:

– методичні уміння й навички виявляються в окремих ситуаціях, виконання послідовних методичних дій завжди здійснюється за алгоритмом, допускаються помилки; не завжди адекватне орієнтування в навчально-методичних ситуаціях;

– вибір необхідних методичних дій, виконання репродуктивних завдань методичного спрямування завжди вимагає допомоги або здійснюється за інструкцією;

– при визначенні мети уроку, виховного заходу припускаються помилки; виявляється невпевненість в уміннях щодо організації і виконання методичної діяльності під час уроку; наявність труднощів при визначенні змісту, засобів, методів і прийомів навчання; допускаються суттєві методичні помилки при проведенні уроку, виховного заходу;

– важко виконується тривала напружена навчально-методична діяльність, але завжди виконується не ретельно, неакуратно, не в повному обсязі, вимагається постійний контроль;

– характерна короткочасна, випадкова ситуативна активність, орієнтація на оперативну, але не довгострокову стратегічну методичну діяльність;

– пасивність у процесі парної та групової роботи, при виконанні методичної діяльності в процесі проходження педагогічної практики, завжди виникає необхідність у підтримці.

Сформованість креативних (творчо-методичних) умінь:

– відсутність елементів творчості в методичній діяльності; у стандартних і нестандартних ситуаціях виявляється розгубленість, іноді й безпорадність, не демонструються елементи креативності, є певні утруднення щодо методичної діяльності,

– без особливого бажання виконуються методичні завдання; не створюються власні освітньо-методичні творчі продукти,

– вимагається значна допомога досвідченого наставника,

– участь у позааудиторних заходах методичного спрямування в якості спостерігача;

– вивчення досвіду вчителів і використання його в початковій школі відбувається дуже рідко;

– не сформовані уміння креативно використовувати інформаційні технології; створювати дидактичні матеріали, посібники; оптимально поєднувати методи й засоби навчання; становити запитання й створювати проблемну ситуацію (під час

педагогічної практики), проводити традиційні та нетрадиційні уроки різних типів (видів);

– уміння взаємодіяти з викладачами, учителями, учнями, їх батьками розвинені на низькому рівні.

Сформованість самооцінки – занижена: низький рівень професійної індивідуальності в тактиці методики навчання та виховання школярів, реалізація запропонованого викладачем або вчителем алгоритму щодо вирішення методичного завдання; несформованість умінь аналізувати причини невдач у процесі здійснення методичної діяльності; майже повна відсутність потреби у подальшому вдосконаленні самооцінки.

Рівень сформованості вмінь здійснювати самоаналіз щодо методичної підготовки – низький: загальне уявлення про педагогічний самоаналіз, та його значення, тому він здійснюється винятково на основі життєвого досвіду без використання теоретичних знань, на емпіричному рівні, тобто на рівні опису, виокремлення окремих фактів і прийомів методичної діяльності та не систематично і науково не обґрунтовуються результати діяльності; не з'ясовуються причини та недоліки здійсненого процесу, не сформованість умінь виявляти причинно-наслідкові зв'язки та формулювати об'єктивні оціночні судження.

Рівень сформованості рефлексивності – низький (ситуативна рефлексія): безпосередній самоконтроль поведінки людини в актуальній ситуації, осмислення її елементів, аналіз того, що відбувається, здатність до співвіднесення своїх дій з ситуацією, їх координації відповідно до мінливих умов і власним станом; проявами і характеристиками є час обмірковування своєї поточної діяльності; наскільки часто відбувається аналіз; схильність до самоаналізу в конкретних життєвих ситуаціях.

Рівень сформованості вмінь здійснювати методичну рефлексію – низький: здійснення саморефлексії тільки окремих етапів діяльності, відчуваються труднощі під час вербалізації (словесного вираження методичної думки); можливість установлення фактів (що відбулося?); утруднення під час здійснення аналізу причин (чому це відбулося?). Низький рівень професійної індивідуальності в тактиці

методики навчання та виховання школярів, реалізація запропонованого викладачем або вчителем алгоритму щодо вирішення методичного завдання.

Варто наголосити, що характеристика високого рівня методичної підготовки студентів складалася з урахуванням вимог до сучасного вчителя початкової школи, проблеми, що мають місце у професійній педагогічній освіті та педагогічній практиці. Тому формування в майбутніх учителів початкової школи інтегративної професійно-методичної складової сприятиме розв'язанню завдань з підготовки компетентного та конкурентоспроможного фахівця. На думку О. Іонової, Е. Полякова, І. Прокопенко, інтеграція психолого-педагогічних і методичних знань, різні форми і методи навчання, набуття студентами досвіду розв'язання педагогічно-управлінських ситуацій, залучення майбутніх учителів до різноманітної позааудиторної діяльності, як фактору формування в студентів інтересу до освоєння досвіду педагогічної взаємодії, доцільно організованих педагогічних практик, орієнтованих на співвіднесення студентом професійної діяльності, сприяють ефективному оволодінню ними управлінським досвідом, а отже, менеджерською культурою, яка є складовою методичної культури і відкриває можливості для професійної реалізації майбутнього фахівця [184; 439, с. 149–152].

Цілком зрозуміло, що методична культура формується на основі педагогічної, має власну структуру, вибірково взаємодіє із зовнішнім фаховим середовищем і характеризується інтегративністю. Методична культура майбутнього вчителя початкової школи – це інтегративна якість особистості, яка представлена сукупністю мотивів, цінностей, системою методичних знань, умінь оптимально використовувати різноманітні методи і технології навчання в багатопредметному середовищі початкової школи, що базуються на основі рефлексивно-методичних дій і забезпечують високий рівень методичної діяльності вчителя, спрямований на творчість, самовдосконалення, формування методичної майстерності [378].

Виокремлення феномену методичної культури майбутнього вчителя початкової школи як інтегративної характеристики його загальної і професійно-педагогічної культури зумовлене специфікою методичної діяльності.

Цілком зрозуміло, що виявлення ефективності системи методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи безпосередньо пов'язане з проблемою здійснення педагогічної діагностики.

Із метою виявлення динаміки рівнів методичної підготовки, сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи в систему методичної підготовки вміщено *діагностичну підсистему*, що передбачає здійснення педагогічної діагностики, яка включає комплекс процедур із визначення діагностичних засобів, адекватних меті й завданням, умовам щодо процесу методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

У педагогічній літературі поняття «педагогічна діагностика» в повній мірі стало предметом дослідження таких авторів, як А. Белкін, В. Бондар, А. Григор'єв, А. Єрмола, А. Кочетов, В. Беспалько, Б. Бітінас, Н. Боритко, К. Інгенкамп, Л. Катаєва, А. Киверялг, Б. Лихачов, В. Максимов, В. Симонов, В. Сластьонін, І. Підласий, Т. Плохута та інші, які визначають сутність та предмет педагогічної діагностики, окреслюють функції діагностування рівнів навчальних досягнень студентів тощо.

Так, А. Белкін розглядає моніторинг як безперервне науково обґрунтоване діагностико-прогностичне відстеження освітнього процесу [36]; на думку І. Підласого, «педагогічна діагностика – це прояснення всіх обставин протікання дидактичного процесу, точне визначення його результатів» [432]; К. Інгенкамп тлумачить педагогічну діагностику як процес, у ході якого (з використанням діагностувального інструментарію чи без нього), дотримуючись необхідних наукових критеріїв якості, вчитель спостерігає за учнями і здійснює анкетування, обробляє дані спостережень та опитувань і сповіщає про отримані результати з метою опису поведінки, пояснення її мотивів або передбачення поведінки у майбутньому [173, с. 8]; О. Кочетов вважає, що педагогічна діагностика – це підрозділ педагогіки, що вивчає принципи і методи розпізнавання та встановлення ознак, що характеризують нормальний хід педагогічного процесу або відхилення від норми та процедура постановки діагнозу [236, 413]; Б. Лихачов під педагогічною діагностикою має на увазі процес отримання інформації про стан

педагогічного об'єкта, який досліджується за допомогою сукупності методів, способів і прийомів [287].

Науковці теоретично обґрунтовують різні аспекти педагогічної діагностики, проте й досі не дійшли єдиної думки щодо визначення понять «діагностика», «контроль», «перевірка» та «оцінювання», структури та функцій педагогічної діагностики.

Підсумовуючи, варто наголосити, що діагностична діяльність передбачає здійснення таких операцій: порівняння, аналіз, прогнозування, інтерпретація, інформування, контроль.

Аналіз науково-педагогічних джерел засвідчив, що дослідження педагогічної діагностики ще донедавна в основному зводилося до вимірювання рівнів засвоєння репродуктивних знань і вмінь студентів.

Однак, урахувавши особливості сучасних освітніх систем, які передбачають переорієнтацію процесу професійного навчання в педагогічному ЗВО із трансляційної передачі знань на розвиток творчої особистості вчителя, здатності самостійно здобувати нові знання, створювати власний освітній творчий продукт, адекватно здійснювати педагогічну рефлексію, педагогічна діагностика вимагає перегляду підходів до створення нових інструментів та для ефективного й об'єктивного вимірювання багатьох параметрів освітнього процесу, особливо його творчо-методичної складової [50, 63, 107, 113, 143, 157, 173, 236, 269, 308, 432, 433, 468, 650, 698 та ін.].

На думку А. Белкіна, науковий підхід у педагогічній діагностиці передбачає врахування трьох основних складових: особливості діагностичного мислення педагога; системи діагностичних ознак і критеріїв розпізнавання відхилення; специфічних для діагностики методів і прийомів розпізнавання.

Із метою підготовки майбутніх учителів початкової школи до методичної діяльності використано алгоритм педагогічної діагностики А. Белкіна у вигляді серії послідовних дій, які умовно позначаються терміном «крок» [36].

Перший крок: фронтальне вивчення освітнього процесу із визначенням конкретних діагностувальних завдань; первинне, цілеспрямоване, систематизоване накопичення інформації про діяльність, взаємодію учасників освітнього процесу.

Другий крок: класифікація здобутих даних з метою підготовки до розв'язання діагностичних завдань; визначення діагностичного рівня інформації.

Третій крок: облік та оцінювання зовнішніх особливостей освітнього процесу; аналіз чинників, що визначають зовнішні прояви; визначення їх стійкості, періодичності.

Четвертий крок: інтерпретація здобутої інформації та висунення гіпотези про можливий зв'язок зовнішніх проявів із внутрішнім змістом освітнього процесу; перевірка повноти, точності здобутої інформації, коригування попередніх висновків.

П'ятий крок: кодування (шифрування) інформації, що забезпечує її використання в діагностичних цілях.

Шостий крок: прогнозування подальших тенденцій розвитку освітнього процесу з урахуванням реальних можливостей у підтримці позитивних, а також у блокуванні, подоланні негативних чинників.

Сьомий крок: верифікація (перевірка правдивості) діагнозу й прогнозу.

Восьмий крок: перспективне й поточне планування педагогічної діяльності із реалізації діагностичних даних у моніторингу освітнього процесу.

Було враховано думку автора про те, що використання цього алгоритму передбачає не механічне слідування його приписам, а творчий пошук нових алгоритмізованих дій, подолання протиріч, що виникають, перестановку і зміну окремих операцій – кроків [36, с. 94–99].

Як стверджує Ю. Конаржевський, метод діагностування – це система правил і операцій, необхідних для вивчення педагогічного процесу й управління ним, а також причин, які впливають на його кінцеві результати [221], у нашому дослідженні – рівні методичної підготовки за різними критеріями.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми діагностування рівнів методичної підготовки студентів до методичної діяльності у закладах загальної середньої освіти та практичний досвід дозволяє виділити такі вимоги до цього процесу: діагностика повинна бути спрямована на виявлення особливостей розвитку методичної компетентності; визначення прогресу точок розвитку, підвищення уваги до окремих аспектів методичної підготовки; діагностичне вивчення повинно бути багатократним (тобто лонгitudним), яке повторюється

впродовж тривалого часу; при виборі методів і прийомів важливо враховувати індивідуальні особливості студентів; система методів і прийомів повинна, по можливості, мати природний характер, звичні для студента методи роботи.

Отже, діагностика сформованості рівня методичної підготовки не є самоціллю, а слугує основою для організації корекційної роботи, самоосвіти, самовиховання і саморозвитку майбутніх учителів початкової школи та включає в себе різні форми, методи та засоби контролю, облік статистичних даних, їх аналіз, рефлексію тощо.

У процесі діагностування методичної підготовки студентів (за К. Старченко) доцільним є використання трьох груп методів: *інформаційно-констатувальні* : педагогічне спостереження, бесіди та інтерв'ю, анкетування, ранжування; *оцінювальні (рейтингові)* : експертна оцінка, незалежні характеристики, самооцінка; *продуктивні* : педагогічний аналіз результатів професійної діяльності, тестування. Найбільш правильним способом проведення діагностики є метод експертних оцінок, який передбачає низку інших дослідницьких методів: спостереження, анкетування, тестування, аналіз одержаних результатів тощо [537].

Слід зазначити, що педагогічна діагностика передбачає такі аспекти, як : порівняння, аналіз, прогнозування, інтерпретація, доведення до відома студентів результатів діагностичної діяльності, контроль за впливом на студентів різних діагностичних методів, корекція, педагогічна рефлексія тощо.

У контексті нашого дослідження педагогічна діагностика розглядається як кількісна оцінка та якісний аналіз педагогічного об'єкта, який досліджується за допомогою сукупності методів, способів і прийомів вивчення критеріїв, корекції з метою подальшого поширення інформації про функціонування системи методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи та прогнозування подальшого її розвитку, виявлення тенденцій, динаміки результатів і змін, уточнення цілей, програми коригування та прогнозування подальшого вдосконалення цього процесу.

Діагностика рівня методичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи під час дослідження охоплювала: вивчення науково-теоретичної, методичної та психолого-педагогічної підготовки; визначення ефективності застосовуваних

різноманітних форм і методів навчання і виховання молодших школярів, педагогічних впливів на учнів і способів взаємодії з ними; оцінку професійно-педагогічних установок; оцінку особливостей мотивації і компетенції щодо методичної підготовки; оцінку ступеня цілеспрямованості і зацікавленості в роботі та її результати тощо. Діагностика сформованості рівня методичної підготовки не є самоціллю, а слугує основою для організації корекційної роботи, самоосвіти, самовиховання і саморозвитку майбутніх учителів початкової школи та включає в себе різні форми, методи та засоби контролю, облік статистичних даних, їх аналіз, рефлексію тощо.

Так, для вивчення мотиваційного критерію використовувалися такі методи, як анкетування, опитування, створення ситуації методичного вибору, написання педагогічних есе, спостереження за способами самоосвітньої методичної діяльності. Вивчення дидактико-методичного критерію передбачало дидактико-методичні тести з навчальних предметів, аналіз продуктів дидактико-методичної діяльності: практичних і лабораторних робіт. Для дослідження діяльнісного критерію використовувалися спостереження за методичною діяльністю студентів, опитування, аналіз результатів педагогічної практики, виконання реферативних, курсових, дипломних і творчих наукових робіт, написання статей, тез доповідей.

Дослідження рефлексивного критерію вимагало використання таких методів як спостереження за уміннями здійснювати рефлексію методичної діяльності, опитування, анкетування, рефлексивні тести, аналіз педагогічних есе, шкалювання, ранжування, аналіз умінь здійснювати само- та взаємоаналіз уроку за технологічною картою.

При доборі діагностичних засобів необхідно було враховувати наступне: діагностичні засоби повинні бути валідними (давати точне уявлення про той чи інший показник); надійними (бути стійкими в процесі застосування); доступними для масового використання; економічними (займати мало часу і зусиль); інформативними (результати діагностування повинні відповідати на широке коло питань).

Діагностика зазначених рівнів, критеріїв оцінки ефективності системи методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи і виявлення

їх показників дає змогу більш обґрунтовано провести експериментальну апробацію (на етапі формувального експерименту) розробленої системи методичної підготовки.

Отже, розроблена під час дослідження система методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи відповідає усім характеристикам педагогічної системи: складна, цілісна, керована, динамічна, нелінійна взаємодія всіх її суб'єктів, має структурні компоненти; спрямована на організацію активної методичної діяльності студентів, засвоєння ними систематизованих методичних знань, набуття практичних навичок і вмінь, розвиток та формування особистості фахівця; має чітко окреслену структуру: цілі, завдання, зміст, підсистеми, структурні компоненти, функції, принципи, підходи, пріоритетні напрями, методи, засоби, форми організації методичної взаємодії, педагогічні умови, етапи, критерії та показники оцінки ефективності системи, результат.

Основні положення розділу викладені в публікаціях автора [258, 571, 572, 573, 574, 575, 576, 577, 578, 580, 582, 583, 584, 585, 587, 589, 590, 591, 594, 595, 596, 597, 601, 602, 608, 610, 612, 616, 618, 620].

РОЗДІЛ 4. ДОСВІД РЕАЛІЗАЦІЇ СИСТЕМИ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

4.1. Методична підготовка майбутніх учителів початкової школи в процесі вивчення навчальних дисциплін та проходження педагогічної практики

У розділі розкрито технологію реалізації системи методичної підготовки майбутніх учителів, яка здійснювалася в ході підготовчого, мотиваційно-орієнтаційного, змістово-практичного, контрольного-діагностичного етапів.

Спираючись на можливості навчальних дисциплін щодо методичної складової, було проаналізовано й розроблено науково-методичне забезпечення для реалізації системи методичної підготовки в процесі викладання навчальних дисциплін, урахувавши потенційне значення нормативних документів – навчальних планів, програм навчальних дисциплін та спеціальних навчально-методичних матеріалів, які є носіями змісту освіти. Навчальні плани цілком правомірно вважати стратегією, а навчальні програми – тактикою освітнього процесу, вони є вирішальною ланкою в плануванні та науковій організації навчання у ЗВО, оскільки спрямовані на вирішення головних питань змісту підготовки спеціалістів.

Навчальні плани відображають теоретичну концепцію педагогічної освіти в цілісному вигляді й не несуть конкретного методичного змісту. Тому можна говорити лише про потенційні можливості навчальних планів для методичної підготовки студентів, які впливають зі структури перерахованих у ньому дисциплін та час, що відводиться на їх вивчення. Було б помилковим, виходячи тільки з позицій формування методичної складової, пропонувати певний навчальний план: він буде оптимальним тільки тоді, коли в ньому враховано всі вимоги до професійно-педагогічної підготовки майбутнього педагога, в тому числі до методичної.

Аналіз навчального плану підготовки майбутніх учителів початкової школи свідчить про те, що основу їх методичної підготовки забезпечують цикли дисциплін загальнопрофесійної підготовки, професійно орієнтованих дисциплін з методиками

викладання та дисципліни вільного вибору студентів, проектування змісту яких відкриває широкі можливості для формування методичних знань, навичок, умінь, досвіду методичної діяльності.

Проаналізуємо можливості окремих дисциплін означених циклів, які різною мірою впливають на процес методичної підготовки студентів.

Упровадження методичного компонента до змісту навчальних дисциплін передбачало визначення блоків методичних знань, навичок, умінь, створення системи понятійно-термінологічного апарату, які на світоглядному, методологічному, теоретичному та практичному рівнях найбільш повно відображали методичні аспекти підготовки майбутніх учителів.

Переконані, що великі можливості актуалізувати інтерес майбутніх учителів до широкого кола освітянсько-методичних проблем надають педагогічні та психологічні дисципліни, оскільки підхід до методичної діяльності розглядається в дослідженні з позиції важливості психолого-педагогічних дисциплін у методичному становленні майбутнього вчителя як особистості. Цілком зрозуміло, що якісна методична підготовка майбутнього вчителя неможлива без знань й умінь з курсу «Психологія», який розкриває психологію педагогічної діяльності та особистості вчителя, сприяє формуванню педагогічних (методичних) переконань і мислення, засвоєнню алгоритму здійснення аргументації власної педагогічної думки, переконанню щодо важливості й необхідності здійснювати аналіз і самоаналіз, формулювання висновків щодо методичної підготовки вчителя та його методичної діяльності.

Курс «Педагогічна психологія» сприяє отриманню й розвитку знань з психології навчання й виховання, психології педагогічної діяльності [498, 539], заезпечує формування в майбутнього вчителя умінь встановлювати зв'язки між рівнем інтелектуального й особистісного розвитку учнів і формами й методами навчального й виховного впливу (співробітництво, активні й інтерактивні форми навчання тощо); визначати особливості організації та управління навчальною діяльністю учнів і впливу цих процесів на їхній особистісний та інтелектуальний розвиток, навчально-пізнавальну й соціальну активність; урахувувати психологічні основи діяльності педагога (свідомо враховувати систему принципів, правил,

психологічних основ конкретних методів навчання, виховання й розвитку, прийомів педагогічної діяльності) та цілеспрямованого здійснення педагогічного процесу; здійснювати педагогічну рефлексію та на її основі вдосконалювати навчально-виховний процес у закладі загальної середньої освіти.

Важливого значення для методичної підготовки майбутнього вчителя набуває курс «Історія педагогіки», який сприяє ознайомленню студентів з історико-педагогічними аспектами розвитку педагогічної думки, опанування яких дозволяє зрозуміти генезу основних педагогічних категорій, їх діалектику, усвідомити історичні й соціальні закономірності розвитку освіти й педагогічних ідей. Теоретичні та практичні надбання педагогів минулого слугують орієнтиром для професійно-методичної підготовки майбутніх учителів, є засадою для створення на його основі системи методичної підготовки майбутніх учителів у закладі вищої педагогічної освіти.

Дослідженням доведено, що вирішення проблеми методичної підготовки майбутніх вчителів у педагогічному ЗВО буде ефективним за умов звернення до ретроспективи проблематики становлення та розвитку професійної підготовки вчителя в зарубіжній і вітчизняній науковій думці. Вивчення історичного досвіду педагогічного минулого сприяє зростанню інтересу майбутніх педагогів до вчительської професії, наслідування кращих освітянських традицій, спрямовує на системне оволодіння методичним надбанням минулого. Врахування історичного досвіду щодо змісту й форм методичної роботи освітян та перегляд наявних форм, методів та підходів із методичної підготовки вчителів у закладах вищої педагогічної освіти слугує основою для розробки системи методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Виходячи з того, що «Педагогіка», як навчальна дисципліна, має за *мету* опанування студентами основами педагогічних знань та успішне застосування їх на практиці, сприяє формуванню в майбутніх учителів педагогічної спрямованості мислення, покликана озброювати методикою організації педагогічного процесу, формувати первісні навички професійної діяльності, то можливості педагогіки щодо методичної складової полягають в отриманні *знань* про суть поняття «педагогіка», її об'єкти, предмет, основні функції, завдання

та категорії; внутрішні і зовнішні фактори розвитку людини на різних вікових етапах; сутність процесу навчання й виховання, їх двобічний характер, рушійні сили, закономірності та принципи; структуру й умови вибору методів і засобів; можливості конкретних видів навчання й виховання для формування особистості; характеристику окремих методів виховання, їх педагогічні можливості; основні сучасні тенденції удосконалення організаційних форм; зміст державних документів про освіту в Україні, актуальні проблеми оновлення і подальшого розвитку навчання, освіти та виховання в Україні; зв'язок педагогіки з методичною підготовкою вчителя.

За наслідками вивчення дисципліни студенти повинні *вміти*: виявляти, характеризувати та пояснювати педагогічні факти, явища і процеси; самостійно поповнювати педагогічні знання; теоретично обґрунтовано характеризувати й пояснювати різні педагогічні ситуації, відокремлюючи в них педагогічні задачі; користуватися алгоритмом рішення педагогічних ситуацій; орієнтуватися в закономірностях навчання й виховання та використовувати принципи процесу навчання й виховання (впливають із закономірностей, визначають зміст, організаційні форми та методи навчальної роботи) з метою організації й ефективного проведення дидактичного і виховного процесу; планувати педагогічну діяльність, визначати мету та завдання навчання й виховання, а також близьких, середніх і далеких освітніх перспектив; використовувати на практиці основні форми навчання й виховання учнів, відповідні методи і засоби, оптимально поєднувати їх у конкретній педагогічній ситуації; організувати учнів (колектив) на виконання необхідних теоретичних і практичних завдань; ефективно керувати діяльністю й спілкуванням учнів у колективі; забезпечувати демократичний, гуманістичний стиль педагогічної взаємодії; аналізувати педагогічний процес, результати освіти, навчання й виховання, вивчати учнів і учнівський колектив, колектив їх батьків; з'ясовувати причини неуспішності та недоліків у поведінці учнів, планувати ефективні заходи, спрямовані на їх усунення; упроваджувати первинні навички педагогічної рефлексії (користуватися елементарними навичками аналізу й самооцінки) навчально-виховних і проблемних педагогічних ситуацій.

Крім вищезазначених умінь, майбутні вчителі мають формувати практичні вміння, що забезпечують творчість та ініціативу в різних видах педагогічної та методичної діяльності (здійснювати педагогічне дослідження, самоосвіту, творчо використовувати на практиці нові досягнення педагогічної науки, передового педагогічного досвіду).

Методичні можливості має курс «Вступ до педагогічної професії» («Вступ до спеціальності», «Вступ до фаху»), який передбачає теоретичне та практичне опанування студентами основ педагогічної професії, особливостями педагогічної діяльності вчителя, його професіоналізму, розкриває значення циклу психолого-педагогічного дисциплін і сприяє свідомому й активному їх включенню до самостійної навчальної, наукової, методичної діяльності; пробудженню інтересу студентів до педагогічної теорії та практики, методичної роботи освітян, формує установку на оволодіння студентами професійними та методичними знаннями, необхідними для педагогічної діяльності, потребу до професійного розвитку, що може бути реалізовано за умови розуміння особливостей майбутньої професії та самоорганізації педагогічної діяльності.

Завдання курсу полягає в формуванні загального уявлення про структуру, зміст, специфіку майбутньої педагогічної професії; раціональні форми й методи самостійної роботи студентів з оволодіння спеціальністю; засвоєнні змісту педагогічної діяльності, її суспільного значення, опануванні знаннями, навичками й уміннями для успішної самореалізації у майбутній професійній діяльності.

У процесі вивчення курсу важливим було зосередити увагу студентів на засвоєнні знань із таких питань: педагогічна діяльність, педагогічна культура, методична культура, методична компетентність, методична діяльність, функції вчителя, вимоги до його особистості, основи самоорганізації майбутнього вчителя, ролі самовиховання в системі його підготовки та становлення.

За наслідками вивчення дисципліни студенти повинні *вміти*: продуктивно й самостійно працювати, успішно займатися самоосвітою; складати програму професійного самовдосконалення; виявляти власні педагогічні здібності; брати участь в обговоренні та розв'язанні педагогічних ситуацій та задач, створювати власний імідж майбутнього педагога; організовувати свою діяльність, виходячи

з мети та способів її досягнення; оцінювати та коригувати власну діяльність; нести відповідальність за результати своєї роботи; виконувати пошук інформації, яка необхідна для виконання професійних задач; використовувати інформаційно-комунікаційні технології в професійній діяльності; самостійно визначати задачі професійного й особистого розвитку, планувати зміст, форми й засоби підвищення фахового рівня.

Для ефективного здійснення професійно-педагогічної діяльності в закладі загальної середньої освіти не достатньо опанувати знаннями, навичками та вміннями з фахових дисциплін. Розвинути педагогічні задатки й здібності, професійні якості й уміння допомагає курс «Основи педагогічної майстерності», спрямований на формування власного стилю педагогічної (методичної) діяльності, складання та реалізацію програми з розвитку та саморозвитку.

Мета навчальної дисципліни «Основи педагогічної майстерності» полягає в сприянні розумінню студентами педагогічної майстерності як комплексу властивостей особистості вчителя, що забезпечує високий рівень самоорганізації професійної діяльності на рефлексивній основі [169].

Мета реалізована через виконання основних *завдань*:

- розкриття сутності складових елементів педагогічної майстерності;
- формування елементарних навичок зовнішньої і внутрішньої техніки – уміння володіти собою та взаємодіяти з іншими людьми;
- розвиток основних педагогічних здібностей і якостей – організаторських, комунікативних, рефлексивних, креативних, толерантності, емпатії, емоційної стабільності;
- сприяння розвитку рефлексивних умінь та усвідомленню педагогічної (методичної) діяльності як рефлексивного керівництва навчально-виховним процесом;
- формування в майбутніх учителів потреб професійно розвиватися, саморозвиватися і самовдосконалюватися; максимально повно виявляти свій індивідуальний методичний потенціал, творчо його реалізовувати в професійній діяльності з метою забезпечення високого результату;

– ознайомлення майбутніх вчителів з напрямками цілеспрямованого професійно-творчого методичного вдосконалення, вивчення передового педагогічного досвіду вчителів і впровадження досягнень педагогічної науки (як шляху до методичної майстерності).

За наслідками вивчення дисципліни студенти мають *знати*: суть поняття «педагогічна творчість», «педагогічна майстерність», «методична майстерність» та їх складові елементи; складові компоненти моделі педагога-майстра; основні напрями педагогічної творчості, передовий педагогічний досвід вчителів-новаторів; зміст елементів внутрішньої і зовнішньої педагогічної техніки; стилі педагогічного спілкування та стратегії педагогічної взаємодії; особливості самоорганізації вчителя до роботи; основи рефлексивної культури педагога.

За наслідками вивчення дисципліни студенти повинні *вміти*: керувати власним емоційним станом та поведінкою; використовувати інтерактивні методи та прийоми взаємодії з особистістю та колективом; проводити особистісну, професійну та учнівську рефлексію; впроваджувати уроки за технологією співробітництва, інтерактивної взаємодії; вивчати, аналізувати та систематизувати передовий педагогічний досвід з метою організації власної самоосвітньої діяльності.

Отже, зазначені вище дисципліни забезпечують майбутньому вчителю науково-методичну підтримку реалізації основних завдань педагогічного процесу в конкретних умовах його організації, мотивують його до свідомого розуміння важливості методичної діяльності вчителя, адже якість і результати навчально-виховного процесу в школі залежать, насамперед, від учителя, його психолого-педагогічної, теоретичної підготовки та методичної майстерності.

На наше переконання, робота з корекції програм психолого-педагогічного циклу має безпосереднє значення для методично-практичної підготовки майбутніх учителів, однак кожен із навчальних предметів, що входить до структури професійної підготовки майбутніх педагогів, не забезпечує належного рівня їх підготовки до відповідної практичної методичної діяльності, не в змозі забезпечити необхідну якість підготовки й механічне об'єднання змісту окремих навчальних дисциплін [576, 577, 578, 610].

Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що методична підготовка майбутніх учителів у педагогічному ЗВО є багатогранною системою, яка інтегрує зміст психолого-педагогічної, спеціально-наукової, науково-методичної та професійно-практичної підготовки.

Аналіз навчально-педагогічної літератури засвідчив, що в сучасних умовах щодо професійної підготовки студентів педагогічних ЗВО в Україні видано значну кількість підручників та навчальних посібників із педагогічних дисциплін (Л. Артемова, В. Галузьяк, А. Кузьмінський, В. Лозова, Н. Мойсеюк, В. Омеляненко, С. Пальчевський, М. Сметанський, Г. Троцько, М. Фіцула та ін.); підготовки майбутнього вчителя (І. Зязюна, С. Максименко, О. Мороз, Р. Скульський, Н. Сластьонін, Л. Хомич та ін.), однак, згідно з метою підготовки майбутніх учителів до методичної діяльності в закладі загальної середньої освіти, для навчального процесу педагогічного ЗВО необхідна навчальна література (навчальна дисципліна), побудована за принципом інтегрованих зв'язків щодо методичної складової з різними навчальними курсами з урахуванням специфіки фахової спрямованості щодо методичної підготовки майбутніх учителів.

Слід наголосити, що сучасні наукові дослідження значну увагу приділяють вивченню інтеграційних процесів, пошуку ефективних шляхів та умов створення інтегративних навчальних дисциплін. Саме тому одним із основних завдань методичної підготовки студентів було забезпечення повноти методичних знань, умінь, їх інтеграції, узагальнення, зведення в методичну систему.

Під час дослідження система цілеспрямованої методичної підготовки майбутніх учителів передбачала впровадження дисциплін, які можна визначити як інтегровані, оскільки передбачали інтеграцію теорії і практики методичної підготовки двох або більше предметів. Отже, проблема інтеграції максимально вирішувалася через зміст програм спецкурсів «Методична майстерність учителя» та «Робота з батьками», які синтезують психолого-педагогічні, фахові знання, навички, уміння з методик викладання різних предметів та основ педагогічної майстерності та передбачають виключення дублювання навчальної інформації, яку студенти отримували під час вивчення предметів педагогічного циклу. Саме тому за основним дидактичним навантаженням спецкурси було визначено

як узагальнювальні, максимально спрямовані на методичну підготовку майбутніх учителів початкової школи.

Функцію узагальнення вони виконували повною мірою, якщо на момент їх вивчення студент оволодівав максимумом методичних знань, які необхідно узагальнити. Відповідно до місця в навчально-виховному процесі, зазначені спецкурси впроваджувалися на завершальному етапі здобуття освітньо-кваліфікаційних рівнів бакалавр, магістр. Розроблені авторські навчальні програми, мали певну структуру, компоненти змісту методичної підготовки вчителя.

Одне з провідних місць у системі методичної підготовки майбутніх учителів займали спецкурси «Методична майстерність учителя» та «Робота з батьками», які склалися з таких системотвірних компонентів: теоретичного змісту, практичного змісту, дослідницької роботи і самостійної роботи студентів. Доцільність упровадження цих курсів полягала у формуванні стійкого бажання й прагнення майбутніх учителів займатися педагогічною діяльністю, засвоєнні системи наукових знань про цю діяльність, умінь використовувати ці знання як інструмент професійного мислення і розв'язання методичних завдань [594, 595].

Цілі, завдання та зміст зазначених спецкурсів були спрямовані на розширення методичних знань і вмінь, розвиток дослідницьких навичок, що сприяють здійсненню творчих методичних задумів. До основних завдань спецкурсів можна віднести: розвиток інтересу до теоретико-методичних проблем, формування системи методичних знань і вмінь, методичного мислення, стимулювання досліджень в галузі методики викладання предметів, роботи з батьками, створення умов для активної участі в інноваційній діяльності тощо.

Так, курс «Методична майстерність учителя» спрямований на забезпечення цілісної методичної підготовки на процесуальному та результативному рівнях, розвиток методичної майстерності майбутнього вчителя. Зміст курсу відіграв важливу роль у розв'язанні навчально-методичних завдань, що запобігало виникненню труднощів та можливу втрату через це інтересу до методичної роботи освітян, самоосвітньої науково-методичної діяльності, сприяв формуванню методичного мислення та переконань [595, 612].

Вихідними концептуальними положеннями при розробці курсу «Методична майстерність учителя» стали:

– розуміння методичної майстерності як особливої якості педагогічної діяльності в процесуальному та результативному аспектах;

– розгляд її не тільки як важливої умови професійної підготовки вчителя, а й як одного із системотворчих чинників, що охоплює процеси багаторівневої, багатоаспектної та багатоякісної інтеграції професійної підготовки вчителя в системі безперервної педагогічної освіти.

Курс «Методична майстерність учителя» характеризується узагальненістю та універсальністю, що сприяє підвищенню ефективності методичної підготовки, формуванню методичної творчості, дає змогу залучати студентів до вивчення основ методичної роботи учителів.

Важливість упровадження курсу полягала у формуванні стійкого бажання й прагнення майбутніх учителів професійно займатися методичною діяльністю, у засвоєнні системи наукових знань про цю діяльність уміння використовувати ці знання як інструмент професійного мислення.

Як і будь-яка навчальна дисципліна, курс вимагав навчально-методичного обґрунтування, визначення мети, завдань, переліку основних знань і вмінь, якими повинні оволодіти студенти.

Мета розробленого спецкурсу «Методична майстерність учителя» полягала в системному вдосконаленні методичних знань, навичок, умінь майбутніх учителів, формуванні в них установок, потреб, мотивів, стійких переконань у необхідності методичної підготовки для подальшої їх педагогічної діяльності.

Завдання дисципліни полягало в тому, щоб:

– ознайомити майбутніх учителів з основами науково-методичної діяльності педагога в закладі загальної середньої освіти;

– реалізувати методичну підготовку студентів під час навчання для їх прискореного професійного становлення в закладі загальної середньої освіти;

– закріпити й поглибити знання з психолого-педагогічного та методичного циклу дисциплін;

–розвивати навички пошуково-методичної й інформаційно-аналітичної діяльності;

– формувати у майбутніх учителів методичну майстерність;

– ознайомити з особливостями використання інформаційно-комунікаційного забезпечення у науково-методичній діяльності майбутнього вчителя;

– реалізовувати творчий, середовищний і діяльнісний підхід до методичної роботи майбутнього вчителя.

За наслідками вивчення дисципліни студенти мають здобути спеціальні знання, навички та вміння, призначені для виконання відповідних дидактико-методичних функцій, пов'язаних з професійною діяльністю.

Так, після вивчення дисципліни студенти повинні *знати*:

– суть поняття «методична діяльність вчителя» її завдання та категорії;

– основні функції методичної роботи;

– логіку науково-методичної діяльності загальноосвітнього навчального закладу в цілому і методичної роботи вчителя зокрема;

– структуру та форми методичної роботи;

– умови формування мотивації до набуття теоретичних знань та умінь здійснення методичної роботи в школі;

– внутрішні і зовнішні фактори формування методичної складової на різних етапах професійного зростання вчителя;

– основні сучасні тенденції вдосконалення методичної діяльності учителів.

Серед *умінь*, які мали засвоїти студенти за наслідками вивчення дисципліни, слід зазначити такі:

– усвідомлювати безпосередні та перспективні цілі здійснення методичної роботи у процесі підготовки до професійної діяльності;

– організовувати змістовну самоосвітню діяльність щодо збагачення методичними знаннями, навичками, вміннями;

– створювати дидактичні посібники та інші види методичного забезпечення для різних аспектів роботи;

– аналізувати передовий педагогічний досвід учителів початкової освіти і творчо впроваджувати його у свою діяльність;

- розробляти педагогічні проекти;
- створювати методичну візитку вчителя його методичне портфоліо;
- набути первинні навички здійснення педагогічної рефлексії;
- узагальнювати власні методичні здобутки, здійснювати їх корекцію та поширення;
- вивчати психолого-педагогічну, методичну літературу та вдосконалювати на її основі власний методичний досвід, підвищувати методичний рівень;
- організовувати та проводити методичну роботу в закладі загальної середньої освіти;
- будувати логічні зв'язки та ставити дослідницькі питання;
- переносити методичні знання й уміння в реальний освітній процес закладу загальної середньої освіти, приймати рішення в невизначених педагогічних ситуаціях.

В основу проектування цього курсу покладено провідні методико-педагогічні ідеї вітчизняної та зарубіжної педагогіки. Зміст програми передбачав вивчення таких тем: «Методична підготовка майбутнього вчителя як педагогічна проблема», «Функції методичної роботи», «Зміст методичної роботи», «Форми методичної роботи», «Традиційні та інноваційні форми методичної діяльності вчителя», «Фахове освітнє середовище як умова ефективної методичної діяльності вчителя» тощо.

Зміст дисципліни має безпосередню практичну спрямованість щодо методичної підготовки майбутніх учителів, а саме: на розвиток і вдосконалення навичок організації методичної роботи; взаємозв'язок підготовки до навчальної, методичної, наукової та організаційної роботи в загальноосвітньому навчальному закладі, виховання особистості вчителя з певним рівнем науково-методичної культури, формування методичної майстерності й творчості та первісних навичок здійснення методичної рефлексії, що сприятиме прискореному професійному становленню майбутнього вчителя.

Упровадження дисципліни «Робота з батьками» пов'язано з тим, що в ході опитування вчителів-початківців (випускників педагогічних ЗВО) і студентів випускних курсів було з'ясовано, що їм не вистачає знань, навичок, умінь щодо

методики роботи з батьками учнів. Як свідчить результати анкетування, проведеного серед студентів факультету початкової освіти, на питання «Чи готові ви до роботи з батьками?» позитивну відповідь дали лише 12 % студентів, що, звісно, викликає хвилювання про їх підготовку до важливого напрямку роботи вчителя.

Ураховуючи той факт, що підготовка студентів до роботи з батьками є важливою складовою професійної підготовки вчителя в умовах її модернізаційних змін, то вона вимагає вдосконалення. Виходячи з того, що оновлення змісту загальної середньої освіти, реалізація принципів демократизації та гуманізації педагогічного процесу, реалізація концепції «Нова українська школа» (у якій наголошується на зростанні ролі та місця сім'ї у вирішенні завдань щодо створення умов для всебічного розвитку особистості дитини, підвищення вимог до рівня її вихованості, компетентності) потребують якісно нової підготовки вчителя, який спроможний успішно здійснювати педагогічну роботу з батьками учнів, формувати в них педагогічну культуру; володіє методикою роботи з батьками, яка охоплює кращі педагогічні досягнення освітян із такого напрямку роботи педагогів.

Для успішного діяльності майбутніх учителів з батьками учнів доцільним було впровадження курсу «Робота з батьками», програма якого базується на знаннях теорії виховання, містить кращі досягнення педагогіки, психології, основ педагогічної майстерності.

Мета вивчення курсу «Робота з батьками» полягає в методичній підготовці майбутніх педагогів до роботи з батьками школярів, озброєнні студентів відповідними *знаннями* про методи педагогічного впливу на успіх виховання дітей в сім'ї; методику сімейного виховання та педагогічну допомогу родині; організацію співпраці вчителя з батьками; форми й методи роботи вчителя із сім'єю школяра; методику формування педагогічної культури в батьків, методику організації та проведення батьківських зборів, педагогічних практикумів, нетрадиційних форм роботи з батьками, «університету педагогічних знань» тощо.

Програма курсу «Робота з батьками» включає такі теми методичного спрямування: «Методика організації співпраці вчителя з батьками», «Методика організації та проведення батьківських зборів, педагогічних практикумів», «Методика нетрадиційних форм роботи з батьками», «Методика організації

та проведення «університету педагогічних знань» тощо. Ця тематика передбачає аналіз сучасних проблем щодо методики роботи вчителя з батьками та планування шляхів їх розв'язання.

Курс сприяв розвитку в студентів *умінь* методичного спрямування: аналіз проблем сімейного виховання школярів і надбань видатних педагогів з проблем сімейного виховання й батьківського авторитету; висловлювання власних суджень, дискутування; використання доцільних прийомів, методів і засобів педагогічної освіти батьків учнів; методику підготовки та проведення батьківських зборів та інших форм.

Під час вивчення дисципліни студенти опановували методикою визначення рівня сформованості педагогічної культури сім'ї та педагогічного впливу на батьків з метою залучення їх до взаємодії зі школою та іншими виховними інститутами; організації спільної діяльності батьків і вчителів з виховання дітей; методикою індивідуальної роботи з батьками, наданню консультацій з виховання дітей у сім'ї; методикою організації і проведення батьківських зборів; використання передового педагогічного досвіду у роботі з сім'єю школяра; здійснювати соціально-педагогічне дослідження, використовуючи при цьому методи наукового пошуку, чому сприяли підготовка і захист рефератів, повідомлень, виступи з актуальних проблем щодо взаємодії сім'ї та школи, створення діагностичних анкет для батьків, складання педагогічних порад і пам'яток батькам, розробка орієнтованої тематики і конспектів батьківських зборів, школи для батьків, батьківського лекторію, університету педагогічних знань тощо.

Теоретична частина курсу засвоювалася в процесі лекційних занять, розширювалася, поглиблювалася, аналізувалися під час семінарів; методичні вміння (методи та прийоми роботи з батьками) формувалися в процесі практичних занять.

На практичних заняттях майбутні вчителі мали можливість виконувати різні ролі (батьків, учителів, психологів, соціальних педагогів, представників адміністрації, учнів), навчалися розв'язувати складні методичні проблеми роботи з батьками, готувалися до реальної роботи з батьками учнів.

Важливою складовою методичної підготовки студентів була самостійна робота, яка також сприяла поглибленню й закріпленню набутих методичних знань,

навичок, умінь; формуванню вмінь здійснювати педагогічну рефлексію, а також підвищенню рівня методичної, педагогічної майстерності. Індивідуальні консультації, що проходили за вимогою студентів, націлювали й мотивували їх на розв'язання методичних проблем щодо роботи з батьками школярів.

Слід зазначити, що чинна в педагогічних ЗНЗ підготовка майбутніх учителів, на жаль, не забезпечує повною мірою їхньої готовності до змін, що сьогодні відбуваються в українському суспільстві, до вирішення проблем, які виникають як у суспільстві, так і в сучасних сім'ях. Виникають нові нетипові проблеми виховного характеру внаслідок різних матеріальних і психологічних труднощів, пережитих родиною. Невпевнені в собі батьки перестають бути авторитетом і зразком для наслідування у своїх дітей. Подібна тенденція не тільки скорочує виховні можливості родини, але й знижує інтелектуальний потенціал суспільства.

Саме тому проблема взаємодії особистості дитини, сім'ї, освітнього закладу і суспільства стає сьогодні глобальною, оскільки зниження ролі сім'ї, і в деяких випадках об'єктивна неможливість виконання нею своїх функцій – незаперечний факт. На сьогодні сім'я не готова взяти на себе все навантаження з розвитку і виховання дітей. Серед основних труднощів сім'ї на першому місці стоїть її самоусунення (на жаль, у багатьох випадках) від виховання власних дітей. Батькам стає все важче справлятися з їх вихованням, і вони все більше сподіваються на дидактичну, виховну та соціокультурну роль учителя та освітніх установ.

Не зважаючи на те, що виховання дітей є серйозним і важливим обов'язком батьків, які, як правило, до нього не готові, оскільки їх ніхто ніколи цього не навчав, у цьому контексті освітня установа не може перекласти всю відповідальність за виховання дітей на сім'ю, відмовитися від роботи з батьками.

Отже, головне завдання освітнього закладу полягає в тому, щоб значно підвищити роль виховної функції сім'ї, а це означає: визнання за батьками право виховувати дітей відповідно до своїх переконань, сімейних традицій, національних звичаїв; зміна виховної ситуації в родині, її педагогізації; зміна поглядів батьків на дитину, його позиції в сім'ї; гуманізацію відносин між усіма членами сім'ї, забезпечення емоційного благополуччя дитини в сім'ї, залучення батьків

до активної участі у спільній виховній роботі зі школою, до співпраці з вчителями, громадськістю.

На наше переконання, вирішення цих задач вимагає більш якісної підготовки фахівців, яким належить оволодіти методикою роботи з батьками як невід'ємним компонентом професійної майстерності вчителя.

Робота вчителя не може бути високоефективною, якщо він не буде підтримувати тісний контакт з батьками. Цей напрямок роботи педагога можна вважати найскладнішим, проте, разом з цим, організація роботи з батьками в освітньому закладі багатоаспектна і має значні педагогічні можливості. Цілком зрозуміло, що успіх в організації роботи з батьками багато в чому залежить від особистості й авторитету педагога, його професіоналізму, високих моральних, людських якостей, від уміння спілкуватися з батьками, колегами, дітьми.

Проблема підготовки студентів до роботи з батьками не часто є предметом спеціального вивчення в педагогічних навчальних закладах, хоча на її актуальність і слабку розробленість вказують в своїх психолого-педагогічних дослідженнях науковці О. Антипова, В. Вершинин, О. Гончарук, С. Корнієнко, О. Кочерга та ін.

Із огляду на недостатню теоретичну розробку проблеми підготовки студентів до роботи з батьками та її практичну значимість, пропонуємо один із способів її розв'язання. На наше переконання, вирішення цієї проблеми вимагає більш якісної підготовки фахівців, яким належить оволодіти методикою роботи з батьками як невід'ємним компонентом професійної майстерності вчителя.

Підготовки студентів до роботи з батьками вимагала: а) усвідомлення значущості роботи з батьками школярів на рівні переконання; б) наявність у майбутніх учителів динамічної системи спеціальних знань, умінь і навичок роботи з батьками школярів; в) педагогізація вузівського навчально-виховного процесу в плані вдосконалення професійно-педагогічної готовності студентів до роботи з батьками школярів; г) диференціація засобів педагогічного впливу на цей процес відповідно до досягнутого рівня сформованості досліджуваної особистісної якості у майбутнього вчителя; д) безперервність і систематичність включення студентів у роботу з батьками учнів під час проходження різних видів педагогічної практики [13, 72, 96, 227, 228, 235].

Отже, система підготовки студентів педагогічного ЗВО до роботи з батьками учнів мала на меті надати майбутнім учителям систематизовані знання про методику організації такої роботи, виконувала свої специфічні методичні функції в органічній єдності й взаємодії.

Зміст роботи з цієї проблеми спрямований на те, щоб ознайомити студентів з особливостями сучасних українських сімей, їх виховним потенціалом; обґрунтувати наукові засади сімейного виховання; довести значення сім'ї, родини у вирішенні завдань формування гармонійно розвиненої особистості школяра; проаналізувати провідні напрями педагогічної діяльності, спрямованої на підвищення їх педагогічної культури, взаємодію з батьками учнів та створення оптимальних умов для успішної соціалізації особистості школяра; озброєння студентів різноманітними методиками вивчення сімей учнів, сучасними доцільними формами та методами роботи з батьками вихованців; виховання у студентів культури спілкування у процесі взаємодії з батьками учнів тощо.

Спецкурс передбачав упровадження інтерактивних лекцій і семінарських та практичних занять у формі методичних тренінгів, рольових педагогічних ігор, а також навчально-дослідну і пошукову роботу, проектування та моделювання форм роботи з батьками учнів. Моделювання типових педагогічних ситуацій у процесі підготовки майбутнього вчителя, проектування способів дій у них, їх аналіз. Розігрування дій в умовах запропонованих ситуацій дозволяє студентам заздалегідь, ще до безпосередньої практики в школі, синтезувати методичні знання і використовувати їх для формування навичок і вмінь самостійного вирішення практичних (методичних) завдань у роботі з батьками школярів [258, 610].

Під час вивчення дисципліни студенти готували реферати, повідомлення, виступи з актуальних проблем щодо взаємодії сім'ї та школи, розробляли анкети для батьків, складали педагогічні поради і пам'ятки батькам, розробляли орієнтовну тематику батьківських зборів, школи для батьків, батьківського лекторію, університету педагогічних знань тощо.

На практичних заняттях майбутні вчителі виконували різні ролі (батьків, учителів, психологів, соціальних педагогів, представників адміністрації, учнів),

навчалися вирішувати складні проблеми щодо роботи з батьками, готувалися до реальної роботи з батьками учнів.

Отже, під час вивчення зазначеної дисципліни майбутні вчителі опановували методикою визначення рівня сформованості педагогічної культури сім'ї та педагогічного впливу на батьків з метою залучення їх до взаємодії зі школою та іншими виховними інститутами; організації спільної діяльності батьків і вчителів із виховання дітей; навчалися методиці індивідуальної роботи з батьками, надання консультації щодо виховання дітей у сім'ї, підготовки і проведення батьківських зборів (аналіз відповідей студентів засвідчив, що вони не володіють знаннями про методику підготовки та проведення батьківських зборів); використання провідного педагогічного досвіду у роботі з сім'єю школяра; здійснювати соціально-педагогічне дослідження, використовуючи при цьому методи наукового пошуку.

Оскільки професія вчителя вимагає від нього максимальної творчості, то у процесі формування професійно-методичних знань й умінь роботи з батьками особливого значення набуває креативний підхід до моделювання ситуацій та розв'язання методичних задач, що і є одним із шляхів удосконалення методичної компетентності майбутніх учителів.

У процесі викладання спецкурсу, під час практичних занять та самостійної роботи, практикували написання й аналіз педагогічних есе («Батьківський авторитет», «Труднощі та помилки в взаємодії батьків і педагогів їх причини, шляхи подолання» тощо), складання сценаріїв до батьківських зборів та їх проведення, розробку плану роботи з батьками на рік, створення авторських журналів для батьків, відпрацювання методичних умінь щодо організації та проведення батьківських зборів, педагогічних практикумів тощо.

Результатом вивчення курсу «Робота з батьками» майбутні вчителі було набуття ними методичної компетенції щодо роботи з батьками школярів, формування у них педагогічної культури.

Отже, спецкурси «Робота з батьками» і «Методична майстерність учителя» є важливою ланкою системи методичної підготовки вчителя нової генерації, що забезпечує їх прискорене професійне становлення, спроможність повсякденної

здійснювати методичну роботу, вдосконалювати свої гностичні, проєктивні, організаторсько-виконавські, креативні, комунікативні, інформаційні уміння.

Основна ідея, на якій ґрунтувалась діяльність викладачів навчальних дисциплін «Історія педагогіки», «Загальна педагогіка», «Вступ до педагогічної професії», «Методика виховної роботи», «Основи педагогічної майстерності», «Самостійна робота студентів», «Робота з батьками», «Методична майстерність учителя» – це допомога майбутнім учителям у реалізації власного потенціалу у процесі навчання, ознайомлення з ефективним педагогічним досвідом, формування умінь вести спостереження за діяльністю вчителів, учнів, батьків, виділяти головне, узагальнювати, розв'язувати педагогічні ситуації і задачі, виявляти цікаві методичні досягнення найкращих фахівців, аналізувати їх педагогічний досвід, на основі якого формувати і розвивати власний.

Вищенаведене можна підтвердити думкою Е. Горбунь щодо проблеми підготовки вчительських кадрів в умовах трансформації суспільства, необхідності формування професійної відповідальності майбутніх вчителів під час вивчення педагогічних дисциплін. Науковець наголошує на зміні освітньої технології в процесі проведення навчальних занять у педагогічних ЗВО, а саме: у традиційних організаційних формах навчання (лекціях, семінарських і практичних заняттях) передбачається використання таких методів і засобів навчання, які забезпечать повноправну участь студента в процесі його професійної підготовки в умовах співробітництва, вироблення студентом на основі засвоєного наукового змісту власних поглядів на поставлені проблеми і пошук їхніх рішень, формування самостійності й оригінальності мислення [97, с. 104–110].

Ураховуючи те, що сучасна педагогічна освіта має достатній досвід традиційної методичної підготовки студентів із педагогічних дисциплін і фахових методик, які є складовими фундаментальної фахової підготовки майбутніх учителів, зазначимо, що традиційні підходи до їх вивчення не достатньо узгоджуються з новою парадигмою й доктриною розвитку освіти України в XXI столітті. Саме тому основну увагу під час навчання студентів слід приділяти тому, щоб їх вивчення перетворити на процес, наближений до реальних умов педагогічної діяльності вчителів школи, на процес науково-методичного пошуку, що сприяє

їх творчій професійній самореалізації, що максимально можливо здійснювати при викладанні навчальних курсів «Теоретичні основи початкового курсу математики з методикою викладання», «Методика викладання української мови», «Образотворче мистецтво та художня праця з методикою викладання», «Музика з методикою викладання», «Основи природознавства з методикою викладання» тощо, які давали можливість формувати й розвивати як професійні якості, так і особистість майбутнього вчителя, здатного сприяти свідомому й міцному засвоєнню учнями системи знань, навичок і умінь; забезпечувати опанування студентами основами методики, змістом й особливостями шкільних програм, підручників з різних предметів початкової школи, можливостей використання інформаційних технологій у навчальному процесі та методик проведення позашкільної і позакласної роботи. Професійно-методична спрямованість вивчення студентами зазначених дисциплін передбачала формування в них методичної майстерності в контексті формування їх професійних якостей як учителів початкової школи.

При вивченні навчальних дисциплін із методик викладання предметів, які вивчаються в початковій школі має бути організована робота, яка сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів [293, с. 63–68], що вимагає створення науково-методичного забезпечення, а саме:

– підготовка інтегрованих навчально-методичних комплексів, робочих зошитів із друкованою основою з навчальних дисциплін педагогічного циклу, що містили типові матеріали (тексти лекцій з елементами інтерактивної взаємодії та їхня мультимедійна підтримка, інструктивно-методичні вказівки до проведення практичних і семінарських занять; завдання для самостійної роботи методичного спрямування; комплексні завдання, які пропонувалися студентам під час поточного, тематичного й підсумкового контролю їх навчальних досягнень; теми індивідуальних навчально-дослідницьких завдань, рефератів і методичні рекомендації до їх виконання; критерії оцінювання знань із дисциплін) [444, 577, 578, 596, 603];

– розробка технологічної карти уроку, що дозволяє студентам проаналізувати власне просування в методичному обґрунтуванні дидактичних вимог до уроку з урахуванням раніше виконаних (сформованих) методичних дій;

– створення комплексу навчально-дослідницьких і самостійних завдань (КНДС), який змістовно й логічно був завершеним дидактико-методичним посібником для студентів.

Так, для реалізації завдань методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи певні можливості надає курс «Основи природознавства з методикою викладання», програма якого являє собою систему взаємопов'язаних розділів, спрямованих на комплексну методичну підготовку студента, який повинен оволодіти не тільки основними знаннями щодо методики викладання природознавства, але й методичними навичками, уміннями; вміти застосовувати їх у практичній діяльності.

Програма зазначеної дисципліни передбачає творче використання теорії з основ природознавства та дидактики, педагогічної майстерності й практики передового педагогічного досвіду, забезпечує проведення навчально-дослідницької та науково-методичної роботи майбутніми вчителями початкової школи.

Методика вивчення студентами тем шкільного курсу «Природознавство» та «Я у світі» пов'язана з вивченням актуальних питань методики навчання як на уроках в початкових класах, так і в позаурочний час, позакласній роботі, що передбачає впровадження різних освітніх технологій.

На наше переконання, для ефективної практичної методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи під час навчальної діяльності, для забезпечення творчої діяльності майбутніх учителів початкової школи важливим було впровадження в навчальний процес такий дидактико-методичний засіб як «Комплекс навчально-дослідницьких і самостійних завдань з методики викладання природознавства» (КНДС), розроблений групою авторів (Г. Пономарьова, В. Тетьоркіна, С. Погорелова, І. Упатова) з метою формування в майбутніх учителів умінь розв'язувати сучасні методичні завдання нової початкової школи, організації їх самостійної роботи та підготовки до успішного проходження педагогічної практики [443].

При створенні КНДС керувалися таким алгоритмом: розробка концепції дидактико-методичного посібника; апробація; внесення змін (доповнень) за результатами апробації та у зв'язку з впровадженням концепції «Нова українська школа».

Розробка дидактико-методичного посібника передбачала включення до нього методичних рекомендацій щодо проведення семінарських, лабораторних та практичних занять; завдання для самостійної роботи; тести для поточного, тематичного й підсумкового контролю навчальних досягнень із дисциплін та самоконтролю; завдання для комплексних контрольних робіт; теми індивідуальних навчально-дослідних завдань та методичні вказівки для їх виконання; розробки уроків та виховних заходів, список рекомендованої літератури до курсу; додатки методико-практичного спрямування.

Ураховуючи той факт, що вивчення методики викладання природознавства, як правило, передує вивченню студентами дидактики, запровадження в навчальний процес КНДС було доцільним, оскільки його зміст було спрямовано на ознайомлення студентів із початковими дидактичними поняттями щодо теорії навчання природознавству, а також давав можливість з самого початку охопити понятійно-термінологічну складову теорії навчання у всій її цілісності і тим самим створити умови для кращого розуміння студентами спеціальних методичних понять. Таким чином, дидактико-методична складова КНДС створювала умови для розв'язання практичних завдань методичної підготовки майбутніх учителів.

Основою для створення КНДС була навчальна програма й підручники з методики навчання (викладання) природознавства (автори Т. Байбара; Л. Нарочна, Г. Ковальчук, К. Гончарова) та природознавства для 1–4 класів, у яких змодельовано зміст теоретичної методичної підготовки та науково-методичної, навчально-дослідницької діяльності, який максимально спрямований на формування в майбутніх учителів початкової школи методичної компетентності, що забезпечувало якісну методичну підготовку студентів.

У процесі розробки дидактико-методичного комплексу (КНДС) виходили з того, що система запитань і завдань будувалася відповідно структури й логіки навчального матеріалу програми дисципліни, між завданнями встановлювалась

співпідпорядкованість, що стосувалося як власне змісту матеріалу, так і загальнонавчальних й загальнометодичних умінь.

Розробляючи «Комплекс навчально-дослідницьких і самостійних завдань з методики викладання природознавства», було враховано такі дидактичні вимоги до нього: 1) знання студентами змісту програми з природознавства для 1–4 класів; 2) володіння методикою навчання у залежності від вікової категорії учнів; 3) забезпечення функціональної цілісності завдань; 4) оптимальність за обсягом завдань; 5) доступність і зрозумілість у використанні; 6) забезпечення індивідуалізації навчання і стимулювання пізнавальних інтересів студентів; 7) наявність досвіду методичної діяльності студентів; 8) наявність додатків методичного спрямування (схема аналізу уроку, рекомендації підготовки до уроку; приклади визначення мети (дидактичної, розвивальної, виховної) і завдань уроку; особливості структури, змісту та класифікація нетрадиційних уроків; види та функції окремих навчально-наочних посібників; особливості системи контролю навчальних досягнень учнів початкової школи та їх рівні).

Вищезазначені дидактико-методичні вимоги дали можливість для обґрунтування засад створення КНДС: 1) забезпечення відповідності змісту КНДС цільовому призначенню кожної його складової; 2) достатність, точність і повнота наукової інформації для всіх його складових; 3) логічна послідовність, зрозумілість змісту завдань; 4) оптимальність обсягу завдань лабораторних практичних і самостійних робіт; 5) надання студентам можливості самоосвіти та самоконтролю; 6) дотримання диференційованого підходу під час добору та виконання пізнавальних завдань.

Авторський КНДС в узагальненому вигляді висвітлює питання методики викладання шкільного курсу природознавства з урахуванням вимог державного стандарту початкової загальної школи та змін до нього, до навчальних програм та підручників з природознавства для 1–4 класів.

Зміст методичних завдань КНДС відповідав основним видам методичної діяльності вчителя, завдяки чому методична підготовка студентів сприяла формуванню у них відповідального ставлення до методичної роботи вчителя й передбачав такі напрями методичної підготовки як: ознайомлення з навчальною

програмою «Природознавство», підручником, робочим зошитом з друкованою основою, методами, прийомами і засобами навчання, формами організації навчальної діяльності учнів, структурою уроку, особливостями організації і керування процесом навчання тощо.

Упровадження КНДС дозволяло майбутнім учителям початкової школи отримати досвід методичної діяльності щодо здійснення аналізу державних стандартів початкової школи, змісту освіти з природознавства, навчальних програм, підручників, робочих зошитів із друкованою основою, вимог до оцінювання рівня навчальних досягнень учнів початкової школи, визначення мети та завдання вивчення розділу, навчальної теми, уроку тощо [444, 577, 578].

Наведемо приклади питань і завдань з аналізу освітянських документів (Державний стандарт загальної початкової освіти, Базовий навчальний план початкової школи, як його складову частину, Концепція «Нова українська школа»), які сприяли формуванню методичного мислення та педагогічної рефлексії діяльності: «Проаналізувати структуру державного стандарту початкової загальної освіти»; «З'ясувати, чим різняться інваріантна та варіативна складові змісту освіти?»; «Установити, в чому полягає суть компетентісно орієнтованого підходу до відбору змісту освіти?»; «Визначити методологічний, законодавчий і дидактичний аспекти розвитку змісту освіти в Україні (за статтею О. Савченко «Розвиток змісту початкової освіти в умовах державного суверенітету України: методологічний, законодавчий, дидактичний аспекти») [488, с 25–29]; «Зробити висновки про розвиток змісту початкової освіти в Україні» тощо.

За результатами виконання зазначених завдань студенти отримали цілісне уявлення про зміст і структуру початкового рівня освіти, встановили погодинне співвідношення між освітніми галузями, визначили гранично допустиме навантаження учнів та загальнорічну кількість годин тощо.

Навчальні завдання КНДС також передбачали методичний аналіз студентами тем шкільного курсу з природознавства, складання планів-конспектів щодо вивчення теми, розробку моделей різних типів уроків, які згодом були представлені в формі мультимедійних презентацій, складання диференційованих завдань і завдань, спрямованих на поетапне формування основних природничих понять

і розумових дій учнів. Педагогічний аналіз уроку за алгоритмом (технологічною картою уроку), який здійснювався студентами під час лабораторних та практичних занять, дозволяв виявляти методичні знання й уміння студентів щодо методики й техніки уроку, розв'язувати методичні завдання на різних рівнях (репродуктивному, конструктивному, творчому), здійснювати контроль за якістю виконання роботи.

Упровадження КНДС у навчальних процес, з вивчення методики викладання природознавства сприяло реалізації діяльнісного підходу, який було покладено в основу методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Наприклад, у комплексі подано методичні завдання для виконання лабораторних і практичних робіт, пропонуються завдання для самостійних педагогічних досліджень. Зазначені форми навчальної роботи дозволяли через спеціально організовану діяльність формувати навички й уміння майбутніх учителів початкової школи з розв'язування науково-методичних задач.

Так, під час виконання студентами практичної роботи «Аналіз програми навчальних курсів «Природознавство» для 1–4 класів» у них цілеспрямовано формувалися не тільки знання щодо методики роботи з нею, але й відбувалося критичне осмислення змісту освіти з предмета «Природознавство» за класами та розділами програми; формувалися вміння не тільки аналізувати нормативні документи, але й розвивалися навички роботи з навчальною програмою, уміння визначати навчальну, розвивальну та виховну мету навчального курсу, зазначати об'єм природознавчих знань, які отримують учні в 1–4 класів.

Одним із завдань КНДС щодо методичної діяльності під час практичної роботи був аналіз підручників з «Природознавства» та «Я у світі» для 1–4 класів з метою встановлення його відповідності діючої навчальної програми з природознавства. Проілюструємо завдання для науково-методичного дослідження на прикладі теми «Робота з підручником як метод навчання», мета якої полягала в опануванні методичними знаннями й уміннями з планування роботи з дидактичним апаратом підручника природознавства.

Для формування методичних умінь в аспекті науково-методичної роботи студентів пропонувалося здійснити дослідницькі дії [573, 574]. Зміст методичного

дослідження студентів полягав у тому, що необхідно було дослідити дидактичні умови організації роботи з підручником та запропонувати методику роботи з ним на різних етапах уроку: перевірки домашнього завдання; вивчення нового матеріалу; закріплення вивченого матеріалу.

Також студентам необхідно було дослідити та запропонувати методичні прийоми роботи з текстом та ілюстраціями підручника, завданнями і вправами, таблицями і схемами. Наприклад :

– проаналізуйте текстові компоненти підручників природознавства за 3–4 клас, визначте призначення основних, пояснювальних і додаткових текстів;

– визначте роль позатекстових компонентів: а) призначення апарату орієнтування (вступ, передмова, зміст, символи орієнтування, рубрикації, виділення – кольорові, шрифтові, бібліографія); б) ілюстрацій і їх призначення (малюнки, фотографії, репродукції, фотосхеми, фотомонтажі, план і карта); в) апарат організації засвоєння (запитання, завдання, таблиці, покажчики, інструктивні матеріали) тощо;

– запропонуйте завдання для заохочення роботи з підручником молодших школярів.

Наведемо приклади завдань КНДС для науково-методичного дослідження за темою «Методика роботи з підручником природознавства»: «Яким чином можна вивчити сформованість в учнів навичок й умінь роботи з підручником природознавства?», «Як можна з'ясувати рівень сформованості навичок й умінь роботи з підручником? За якими критеріями?», «Як організувати пошук учнями відповіді на поставлене запитання? Складіть план дослідження», «Як визначити утруднення учнів під час роботи з підручником? Складіть план дослідження».

За допомогою зазначених завдань студентами було встановлено, що в складі будь-якого методичного вміння як дії виділяють такі компоненти, як мета, об'єкт, зміст, операції, результат. Тому для дослідження стану сформованості методичного вміння їм необхідно було виділити всі компоненти (приватні дії), які дозволяли не тільки встановити її склад, а й побачити проміжні аспекти процесу формування, оскільки оволодіння будь-яким методичним умінням проходить певні етапи. Для визначення структури вміння як дії, студентам необхідно було зробити аналіз

програми з природознавства, підручників і методичних посібників, дидактичного матеріалу, на якому відбувається формування в дітей знань, навичок, умінь; визначити вимоги до дидактичного матеріалу після чого узагальнити матеріал, використовуючи логічні операції. Аналіз визначеного змісту матеріалу до уроку природознавства передбачав методичне обґрунтування його студентом. Така методична дія сприяла виявленню рівня сформованості в майбутнього вчителя дидактико-методичного вміння, що безпосередньо впливало на результат дослідження, так як визначений студентом матеріал дозволяв вирішити кілька методичних завдань, а саме:

- встановити обсяг досліджуваного матеріалу (кількість термінів, логічних зв'язків між досліджуваним матеріалом тощо), який повинен відповідати етапу формування вміння (навички) і готовності учнів працювати з таким обсягом;

- визначити спосіб подачі матеріалу (словесний, наочний (спостереження), організації спостереження, дослідження, практичної роботи);

- виокремити типи завдань, враховуючи готовність дітей (сформованість у них способів роботи), відповідність змісту навчального матеріалу науковому обґрунтуванню з погляду дидактики і методики.

Навчання студентів щодо складання дидактичних завдань для учнів відбувалося за таких умов:

- включення в дидактичне завдання текстів-описів за для того, щоб проаналізувавши їх, встановити критерії і послідовність у викладі думки;

- самостійне створення невеликих текстів-описів відповідно до виділених аспектів теми, яка вивчається;

- аналіз тексту створеного дидактичного завдання (самостійно чи колективно) за критеріями, позначеними в процесі спільного обговорення;

- корекція формулювання тексту дидактичного завдання відповідно до проведеного аналізу;

- участь в обговоренні розроблених дидактичних завдань, створених іншими;

- самоаналіз власних дій в результаті проведеного і презентованого методичного дослідження.

Результатом такої роботи було формулювання студентами вимог до підготовки дидактичного матеріалу уроку та аналізу доцільності його використання, складання технологічної карти уроку.

Під технологічною картою уроку у дослідженні розуміється спосіб графічного проектування уроку, таблиця, що дозволяє структурувати урок за обраними параметрами, які регламентують діяльність вчителя з планування та організації освітнього процесу на уроці, відповідно до вимог державних освітніх стандартів початкової школи.

Упровадження технологічної карти уроку здійснювалося з метою підвищення ефективності підготовки та проведення уроку та виявлення сформованих методичних умінь майбутніх учителів, рівня сформованості практичних дій щодо методичної побудови уроку.

Технологічна карта, як і традиційний конспект уроку, включала такі параметри : тему; мету (дидактичну, розвивальну, виховну), тип (вид) уроку, етапи, засоби навчання, методи і прийоми навчально-пізнавальної діяльності, але специфікою такої карти було зазначення основних понять теми, яка вивчається учнями, мети діяльності вчителя щодо використання кожного методу (прийому) та засобу, також важливою складовою карти було планування діяльності учнів на кожному етапі згідно з вимогами державного стандарту щодо діяльнісного підходу в навчанні.

Складання технологічної карти уроку, якою користувалися студенти під час лабораторних і практичних занять, самостійної підготовки до уроку та його аналізу під час проходження педагогічної практики, передбачало не тільки зазначення структурних компонентів уроку та їх зміст, але й допомагало студентам ретельно спланувати зміст діяльності учнів на кожному з його етапів, зробити методичне обґрунтування як діяльності учнів на уроці, так і власної; дозволяло студентам проаналізувати власне методичне просування.

Серед прикладів щодо організації навчальної діяльності учнів на різних етапах уроку в технологічній карті зазначалися такі дії: обґрунтовують вибір; наводять приклади; формулюють поняття; виявляють закономірність; аналізують; визначають причини; роблять висновки з спостережень; пояснюють свій вибір читають

та аналізують текст, порівнюють об'єкти вивчення; складають план опису; знаходять в тексті нове поняття, нову інформацію; слухають вірш і аналізують їх; висловлюють власну думку та свої припущення в парі; здійснюють: самоперевірку, взаємоперевірку, самооцінку, взаємооцінку; презентують кінцевий результат роботи на уроці.

Слід зазначити, що самостійне складання технологічної карти майбутнім учителем давало більше можливостей, порівняно з традиційним конспектом уроку, щодо його методичної побудови та проведення, оскільки була можливість урізноманітнювати методи, форми організації навчально-пізнавальної діяльності, засоби та аналізувати мету і доцільність їх використання під час проходження педагогічної практики. При складанні технологічної карти, зазначаючи діяльність учителя й учнів під час уроку, студентам наголошувалося на зміні позиції учителя початкових класів з транслятора знань на позицію вчителя-фасилітатора, який має працювати за парадигмою особистісно орієнтованої педагогіки та допомагати учням ефективно взаємодіяти, якісно аналізувати і практично використовувати отриманий досвід [592].

Отже, аналіз вищезазначеної методичної діяльності майбутнього вчителя початкової школи за допомогою технологічної карти уроку свідчить про те, що вона має науково-методичне спрямування.

Виконуючи вищезазначені завдання, студенти опановували методичним знанням через дослідницько-методичну компетентність, яка проявлялась в умінні організовувати вивчення стану практичних дій учнів, аналізувати, інтерпретувати та перетворювати як власну методичну діяльність, так і діяльність учнів.

Виконання дослідницько-методичних завдань, спрямованих на виявлення стану сформованості в дітей практичних дій, дозволяло майбутньому вчителю під час проходження педагогічної практики вирішувати актуальні питання з удосконалення процесу навчання природознавству, бачити проблемні аспекти власної методичної діяльності, вибудовувати освітню траєкторію, оскільки, проводячи методичне дослідження, студент змінює своє розуміння щодо педагогічної діяльності.

Отже, реалізація діяльнісного підходу в процесі самостійні роботи, практичних та лабораторних занять допомагали майбутнім учителям зрозуміти доцільність використання різних методів і прийомів навчання, сприяли формуванню у них навичок використання різноманітних засобів наочності, роботи з методичною, навчальною та довідковою літературою; пов'язувати теоретичний матеріал з його практичним використанням на уроках з природознавства.

У процесі виконання методичних завдань КНДС необхідно було опанувати методикою роботи з таким навчальним посібником, як робочий зошит із друкованою основою (РЗДО) із природознавства на різних етапах уроку, оскільки в початковій школі він виконує функцію важливого дидактичного засобу, містить питання для письмових відповідей на них; завдання для самостійного виконання малюнків, графіків, складання схем, спеціально побудовану систему ілюстрацій до питань і завдань, до предметного змісту навчального матеріалу та завдання цікавого характеру, що розширюють межі навчальної програми, формують стійкий інтерес до предмета [444, 577, 578, 596, 603].

Відпрацювання навичок роботи з РЗДО на заняттях з методики викладання природознавства сприяло розв'язанню проблеми формування методичної компетенції у майбутніх учителів початкової школи.

На жаль, упровадження РЗДО й донині викликає неоднозначні відгуки як серед учителів, так і серед викладачів закладів вищої освіти. Причина негативного ставлення до таких дидактичних матеріалів полягає в орієнтуванні педагогів на репродуктивні методи навчання, на педагогічні стереотипи, що істотно посилюють небажання педагогів змінювати власний методичний досвід, відпрацьований роками, низький рівень професійної рефлексії окремих освітян, осмислення ефективності власної діяльності, брак аналізу переваг і помилок тих або інших способів і форм навчання. За таких умов упровадження нововведень завжди спостерігається феномен опору змінам (інноваціям).

У дослідженнях, присвячених цій проблемі (В. Онищук, Л. Нечволод, О. Привалова, І. Упатова та ін.), відбиті окремі питання щодо підвищення ефективності навчального процесу за допомогою робочих зошитів, сформульовані деякі методичні принципи організації роботи з ними.

Слід наголосити, що упровадження, наприклад, РЗДО в навчальний процес буде ефективним за умов інтеграції досвіду роботи загальноосвітніх навчальних закладів і педагогічних ЗВО, у яких здійснюється підготовка майбутніх учителів. Саме тому вони мають працювати в режимі впровадження інноваційних технологій. Отже, важливою умовою впровадження методики роботи з робочими зошитами із друкованою основою була теоретико-методична та практична підготовка майбутніх учителів до їх використання на різних етапах уроку в початковій школі. Так, при вивченні дисципліни «Основи природознавства з методикою викладання» студентам першого курсу пропонувалося виконання завдань у робочому зошиті з друкованою основою для 4-го класу (автор Н. Діптан) з різних тем. Такий напрям роботи зі студентами (на підставі впровадження діяльнісного підходу, а також формуванню у них методичної компетентності) сприяв реалізації нових концептуальних підходів до методики навчання майбутніх учителів з «Основ природознавства з методикою викладання».

Слід наголосити, що у студентів було виявлено позитивне ставлення до використання РЗДО на уроках природознавства, оскільки робота з таким дидактичним засобом дає можливість залучати до діяльності всіх учнів класу на різних етапах уроку, а також під час виконання домашнього завдання [596, 603].

Працюючи на заняттях з методики викладання природознавства на другому курсі, студенти опановували методикою роботи з навчально-методичним комплексом (КНДС) і бачили реальні результати власного методичного зростання. Виконання завдань КНДС, із одного боку, дисциплінувало їх думку й мовлення, тому що виконання завдань систематично перевірялося у ході навчальних занять, а з іншого боку – письмовою відповіддю дозволялося висловлювати й обґрунтовувати власну думку. Особливо це стосувалося проблемних запитань, у відповідях на які не може бути однозначної відповіді.

Отже, організація навчального процесу в педагогічному ЗВО з використанням КНДС, як засобу навчання, передбачала впровадження відповідних методів і прийомів, можливість застосовувати фронтальну, індивідуальну, парну, групову та колективну діяльність.

Методика використання дидактико-методичного посібника (КНДС) у навчальному процесі педагогічного ЗВО сприяла формуванню в майбутніх учителів:

– компетентності саморозвитку й самоосвіти (підсилення мотивації навчання, формування інтересу до навчання; пізнавальної новизни; навичок самостійної роботи й самоконтролю, розвитку відповідальності за свої знання), які передбачали готовність і потребу майбутніх учителів навчатися впродовж усього життя;

– компетентності продуктивної творчої діяльності, які вимагали формування готовності й потреби в творчості (уміння діяти в нестандартних ситуаціях, активізація творчих здібностей студентів, реалізація їх творчого потенціалу);

– комунікативної (запровадження колективних, групових, парних форм контролю; створення ситуацій емоційно-моральних переживань, удосконалення навичок взаємоконтролю);

– інформаційної компетентності (осмислення інформації, одержаної під час навчання);

– соціальної (під час створення ситуації вибору вміння брати на себе відповідальність за зроблений вибір, бути активним під час вирішення завдань будь-якого рівня складності), яка передбачала стимулювання пізнавальної активності студентів, сприяла формуванню адекватного оцінювання й самооцінювання, вироблення критичного ставлення до себе й навколишнього світу.

Таким чином, запровадження навчально-методичного комплексу (КНДС) дозволяло майбутнім учителям початкової школи отримати досвід методичної діяльності щодо аналізу підручників, РЗДО, визначення державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів, формулювання мети і завдань вивчення розділу, підрозділу, теми. За допомогою завдань КНДС студенти навчалися розробляти моделі різних типів уроків, які згодом вони представляли у формі мультимедійних презентацій, детально обговорювали окремі їх фрагменти. Після педагогічного аналізу уроку за алгоритмом (технологічною картою уроку), поданими у додатках КНДС, студенти виконували лабораторні та практичні роботи, під час яких розглядалась методика вивчення основних питань теми уроків, розв'язувалися методичні завдання на різних рівнях (репродуктивному, конструктивному,

творчому), здійснювався контроль за якістю виконання роботи та відбувалась педагогічна рефлексія.

Використання завдань, методичних розробок уроків, практичних додатків КНДС допомагало студентам при засвоєнні, узагальненні, систематизації навчального матеріалу з дисципліни, усім своїм змістом, конструюванням, завданнями й запитаннями спрямувало діяльність на методичну «співпрацю» і «співтворчість», сприяло мотивації навчально-методичної діяльності майбутніх учителів. Отже, на зміну зубрінню й репродукції приходило самостійне здобування методичних знань, навичок, умінь, формувалось методичне мислення та здійснювалася рефлексія методичної діяльності.

Усе вищезазначене дало підстави дійти висновку про те, що роль дидактичних засобів полягає в забезпеченні зворотного зв'язку в навчальній діяльності викладача й студента, одержанні об'єктивної інформації про перебіг засвоєння ними знань, про вироблення умінь і навичок, своєчасне виявлення огріхів у навчанні та прогалин у знаннях.

Отже, зазначений навчально-методичний посібник КНДС, за умов цілеспрямованого його впровадження в процес методичної підготовки, виконував кілька функцій:

- формування у студентів методичних умінь і навичок, реалізація знань на різних рівнях (репродуктивному, конструктивному, творчому);

- діагностування якості засвоєння взаємозв'язку між структурними елементами навчального матеріалу, що дає підстави визначати, наскільки успішно студенти оволодівали системою певних знань, який загальний рівень їх засвоєння, чи відповідає він вимогам навчальної програми, а також дає можливість реалізувати корекцію й самокорекцію знань;

- здійснення диференційованого контролю, самоконтролю та взаємоконтролю шляхом виконання завдань різного рівня складності, що передбачає врахування індивідуальних особливостей студентів;

- формування позитивного ставлення студентів до професійного навчання, підвищення його ефективності;

- мотивація й навчально-пізнавальна активізація діяльності;

- опанування майбутніми вчителями діяльністю, спрямованою на запровадження різних методів, засобів, форм навчання й контролю учнів;
- здійснення рефлексії власної методичної діяльності.

Таким чином, методична підготовка майбутнього вчителя під час вивчення дисципліни «Основи природознавства з методикою викладання» передбачала таку організацію навчання, за якої студенти здійснювали роботу, адекватну методичній діяльності вчителів початкових класів загальноосвітніх навчальних закладів.

Процес методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи передбачає розвиток у них позитивної мотивації до теоретичної методичної підготовки та здійснення методичної діяльності; формування позитивної фахової атмосфери, психологічного комфорту, що передбачає створення ситуації успіху, віри в методичні можливості студентів, суб'єкт-суб'єктні взаємини учасників освітнього процесу, згуртованість майбутніх учителів навколо спільних освітньо-методичних проблем; вимагає спрямовування їх на фахову самореалізацію, творче осмислення методичної діяльності; передбачає інтерактивність навчання та партнерську взаємодію всіх учасників цього процесу, визначається тематикою методичної проблематики для студентів з урахуванням їхніх інтересів та методичних можливостей.

Так, з метою мотивації та орієнтації студентів на методичну роботу в школі, було впроваджено технологію накопичення й систематизації інформації – «Портфоліо». [532, с.155–176].

Науковці зазначають, що технологія створення «професійного портфоліо» сприяє не тільки навчальній мотивації студентів, їхній активності та самостійності, а й розширенню можливостей навчання і самонавчання, розвитку навичок оцінної діяльності, педагогічної рефлексії; формування вміння вчитися – ставити мету, планувати й організовувати власну навчально-методичну діяльність (Н. Глузман, І. Калмикова, С. Ковальва, О. Красікова В. Лабоскі та ін.) [91, 92, 189, 210, 243, 687].

У дослідженні створення студентами «Методичного портфоліо» використовувалося як засіб навчання, що відображає процес розвитку методичних знань, умінь та їх усвідомленості як складових методичної компетентності майбутніх учителів, воно супроводжувало навчальну діяльність студентів протягом

вивчення дисципліни, використовувалося з метою саморозвитку та здійснення педагогічної рефлексії, оцінювання методичної діяльності й виконувало такі функції: змістову, мотиваційну, розвивальну, інформаційного пошуку, систематизації інформації, підготовки матеріалів для створення студентами методичних посібників.

Зміст «методичного портфоліо» передбачав: документи, що регламентують роботу вчителя, педагогічні есе та проекти, результати інформаційно-методичного пошуку. Електронний варіант «методичного портфоліо» містив відеоматеріали до фізкультхвилинок, уроків із природознавства, роботи з батьками, тематичні презентації до уроків, результати педагогічних досліджень, тези доповідей, матеріали практики тощо.

Наприклад, «методичне портфоліо» з курсу «Основи природознавства з методикою викладання» включало: нормативні документи (Державний стандарт початкової загальної освіти; навчальну програму з природознавства для 1–4 класів), основні положення щодо початкової освіти Концепції «Нова українська школа»; методичні рекомендації щодо заповнення класного журналу для 1–4-х класів закладів загальної середньої освіти; лист МОНУ «Щодо використання робочих зошитів у початковій школі» (Лист МОН 1/9-209 від 18.04.2014); «Орієнтовні вимоги до контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи»; критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з природознавства; приклади висловлювань для вербального оцінювання; методичні розробки уроків; виготовлені дидактичні матеріали до уроків (диференційовані, творчі та пізнавальні завдання для учнів) та наочні засоби навчання; методичний посібник «Спостереження й досліди на уроках природознавства»; інструкцію щодо здійснення педагогічної та учнівської рефлексії; різноманітну інформацію щодо дидактико-методичної, творчо-методичної, науково-методичної діяльності вчителя.

Одним із завдань портфоліо було розроблення студентами методичного посібника «Методика спостережень і проведення дослідів з природознавства в початковій школі», що забезпечувало занурення їх у методичну діяльність, формування методичних умінь визначати мету спостережень і дослідів, організувати і проводити їх роботи висновки із спостережень за результатами

дослідів; визначати їх місце в навчальному процесі. При створенні портфоліо враховувалися основні дидактичні принципи і закономірності процесу навчання молодших школярів, діяльнісний (дослідницький) підхід до навчання молодших школярів.

Зміст студентських методичних посібників спрямовувався на вивчення таких розділів природознавства, як «Сонячна система», «Літосфера», «Гідросфера», «Атмосфера» і мав на меті проведення дослідів і спостережень під час виконання практичних робіт, зазначених навчальною програмою з природознавства для 1–4 класів: «Ознайомлення з властивостями повітря», «Ознайомлення з властивостями води», «Ознайомлення з властивостями піску, глини, граніту», «Виявлення складу ґрунту», «Виявлення властивостей повітря» тощо.

До складу методичного портфоліо також входили завдання й матеріали, зібрані студентами під час проходження «Навчальної практики з природознавства і краєзнавства», які заздалегідь розроблялися викладачами.

Отже, за результатами складання студентами портфоліо відбувалася підготовка навчально-методичних матеріалів для проходження педагогічної практики.

Методичне портфоліо з курсу «Робота з батьками» містило матеріали, які відображають правові основи сучасного сімейного виховання, права та обов'язків батьків, права дитини (відповідні статті Конституції України, Закон України «Про охорону дитинства», Декларацію прав дитини, Конвенцію ООН про права дитини тощо), розроблені студентами рекомендації, буклети, журнали для батьків, були підібрані відеоматеріали з різних аспектів щодо підвищити педагогічну культури батьків для успішного виховання власних дітей («Сімейне виховання», «Притча про любов і терпимість батьків і дітей», «Кожна дитина може багатого досягти», «Діти – відображення батьків», «Великі й маленькі» (за книгою А. Макаренка «Книга для батьків»), «Найкращий тато» тощо), тематичні відеопроєкти («Взаєморозуміння між батьками і дітьми», «Способи розв'язання конфліктів у сім'ї», «Сім помилок батьків при спілкуванні з дитиною», «Сім сценаріїв вихідного дня» тощо).

Для розвитку позитивних мотивів оволодіння методичною майстерністю, формування пізнавального інтересу майбутніх учителів до методичних проблем

в освіті у навчальні заняття було впроваджено інформацію про зміст і результати професійного конкурсу «Учитель року» різних рівнів, цікаві факти, встановленні під час уроків вчителів, семінарів, присвячених реалізації науково-педагогічного проекту «Інтелект України»; інформацію методичного спрямування за результатами проходження студентами педагогічної практики.

Методична підготовка майбутніх учителів у процесі викладання навчальних дисциплін передбачала формування у студентів не тільки розуміння суті та значення методичної підготовки вчителя, методичних знань, але й сприяла формуванню їх методичної майстерності, досвіду методичної діяльності та рівня методичної підготовки щодо здійснення методичної роботи в закладі загальної середньої освіти, самовдосконалення та професійного розвитку.

Оскільки сьогодні вимагає від педагогічних ЗВО практичну підготовку майбутніх учителів до роботи в закладі загальної середньої освіти, яка передбачає орієнтацію на потреби учня в освітньому процесі, педагогіку партнерства, особистісно орієнтовані та компетентнісні методики навчання, діяльнісний підхід до навчання, що сприятиме розвитку в школярів ключових компетентностей, які стануть їм в нагоді в майбутньому, то виникають суперечності щодо політики держави в сфері освіти, освітніми потребами сучасної школи та недостатньою гнучкістю освіти в педагогічних закладах освіти. Внаслідок цього багато випускників виявляються неконкурентоспроможними, оскільки спостерігається відставання їх інтелектуального, творчого, науково-методичного рівня, що викликає низку проблем, які впливають на професійне становлення фахівця та рівень навчання учнів. Саме тому процес підготовки нового вчителя має відбуватися паралельно та в органічній взаємодії з процесом упровадження концепції «Нова українська школа», дотримання положень Всесвітньої декларації про вищу освіту в XXI столітті: видіння та дії (Стаття 9. Новаторські підходи у сфері освіти: критичне мислення та творчість), які мають стати ідеологією змін у педагогічному ЗВО [379, 698].

Розв'язання проблеми методичної підготовки майбутніх учителів в умовах оновлення змісту початкової освіти на основі впровадження нового Державного стандарту початкової загальної освіти, нових програм і планів базувалося на нових

методиках навчання з предметів. Така підготовка вимагала відмови від традиційного «зубріння» навчальної інформації та передбачала впровадження інтерактивних методик, що сприяло розвитку критичного й креативного мислення, формування педагогічної рефлексії, що дозволяло студентам набувати навичок співробітництва, розкривати індивідуальні можливості, навчатися вести дискусію, міркувати, знаходити власні аргументи та сприймати аргументи інших, отже, творчо готувати себе до майбутньої професійно-методичної діяльності в умовах навчального процесу загальноосвітнього навчального закладу.

Оскільки нова українська школа має працювати на засадах «педагогіки партнерства», то її цінності та принципи було покладено в основу оновлення змісту методичної підготовки вчителя.

Слід наголосити й на зміні ролі педагога, який вже не є єдиним наставником і джерелом знань, його позиція має змінитися на позицію педагога-фасилітатора [592].

У зв'язку з цим методична підготовка майбутніх учителів вимагала опанування ними компетентнісноорієнтованого та діяльнісного підходів; активних та інтерактивних методів навчання; проектних технологій; мотиваційних і рефлексивних фаз уроку тощо.

Реалізація системи методичної підготовки майбутніх учителів забезпечувала цілеспрямоване формування дидактико-методичної складової педагогічної діяльності та організацію продуктивної методичної діяльності при викладанні фахових дисциплін, у процесі проходження педагогічної практики, під час позааудиторних заходів методичного спрямування (сприяли розширенню та поглибленню методичних знань, навичок, умінь, формуванню досвіду методичної діяльності, стимулюванню інтересу до професії, мали ряд психолого-педагогічних переваг порівняно з аудиторними заняттями); шляхом самоосвітньої діяльності, яка передбачала добір ситуацій методичного спрямування з науково-методичних джерел та з власного досвіду, написання методичного есе, що загалом уможливило підвищення рівня аналізу й осмислення методичних проблем освітян, розвиток здатності майбутнього вчителя до аналізу власного методичного досвіду.

Організація продуктивної методичної діяльності передбачала набуття майбутніми вчителями досвіду науково-методичної діяльності. З цією метою їм пропонувалися практикоорієнтовні завдання, спрямовані на реалізацію та вдосконалення методичних навичок і вмінь, доцільним було залучення студентів до педагогічних досліджень, результати яких презентувалися в студентських наукових роботах, тезах доповідей під час участі в науково-практичних конференціях, методичних семінарах.

При такому підході до організації навчання в педагогічному ЗВО відбувалось продуктивне методичне навчання студентів, яке забезпечувало перехід абстрактних знань, якими володіли студенти, у сферу практичної діяльності [121, с. 60–65].

В. Семиченко наголошує, що діяльність педагога є неперервним процесом розв'язання різноманітних завдань, що реалізується в таких видах, як : викладання (управління переважно пізнавальною діяльністю школярів); виховна робота (організація виховного середовища); класне керівництво (організація навчання і виховання учнівського колективу в певному класі); діяльність із самоосвіти і професійного самовиховання; управлінська діяльність (управління різноманітними видами діяльності, зокрема навчальною, розвивальною, виховною з метою гармонійного розвитку школярів); організаторська діяльність (організація дитячого колективу в школі і поза нею із залученням учнів у шкільні та позашкільні заходи); науково-дослідницька діяльність (організація навчально-виховного процесу на уроках із використанням нестандартних, інтерактивних, інтегрованих уроків, інноваційних, нових інформаційних технологій задля підвищення якості знань учнів) [497].

Оскільки в основі діяльності вчителя лежать складні комплексні вміння, які необхідно сформулювати в процесі неперервної теоретико-практичної підготовки майбутнього фахівця, то в основу методичної підготовки було покладено методичну діяльність як основу педагогічної професії. Саме тому доцільним було звернутися до діяльнісного підходу як методології дослідження.

Оволодіння студентами продуктивною методичною діяльністю відбувалося через вивчення педагогічних дисциплін і методик викладання навчальних предметів, самостійної роботи. Зміст продуктивного навчання та його організаційно-методичні

засади давали змогу студентам формувати власну траєкторію навчання, акцентуючи увагу на розвитку необхідних, на їх погляд, навичок і здібностей, а результатом навчання були не окремі знання з фаху, а здатність на професійному рівні створювати власні інтелектуальні продукти, реалізовувати їх, демонструючи тим самим високу фахову конкурентоспроможність.

Методична підготовка майбутніх учителів у процесі аудиторної навчальної діяльності студентів, відбувалася в процесі лекційних, семінарських, лабораторних і практичних занять, підпорядкованих навчальному плану та навчальній програмі, плану проведення занять викладача, регламентованих розкладом. Вони є обов'язковою формою реалізації вимог навчального процесу, забезпечують систематичний контроль за результатами навчальних досягнень студентів, однак мають часові межі й обмежені можливості для творчої організації методичного навчання, розвитку особистості майбутнього вчителя, створення оптимальних умов для їх науково-методичної діяльності, для взаємодії.

Розглянемо детальніше зміст, організацію, методи та засоби реалізації методичної підготовки майбутніх учителів під час аудиторної навчальної діяльності.

Зважаючи на те, що основною організаційною формою навчання у ЗВО є лекція, успіх її в процесі дослідження багато в чому залежав від того, як викладачеві вдавалося організувати увагу студентської аудиторії, урахувати її особливості (ставлення студентів до навчальної дисципліни, розуміння її практичного значення для майбутньої професії), зазначити педагогічну проблему, закономірності процесу осмислення наукових теорій студентами тощо.

Виходячи з того, що основна мета лекції полягала в формуванні професійних поглядів і мислення студентів, то зміни необхідно було вносити саме в її мету і структуру, упроваджувати інтерактивну методику проведення.

Такої ж думки дотримується Н. Глузман, який зазначає про необхідність зміни в структурі лекційного заняття традиційної академічної (монологічної) форми навчання, де функції студента обмежуються лише конспектуванням, на активну, під час якої матеріал для конспектування подається за допомогою мультимедійних презентацій, студенти максимально залучені до розумової діяльності, викладач має

можливість для спілкування з аудиторією слухачів, формує в них професійне (критичне, творче) мислення.

Науковці С. Дубяга, В. Лозова, Т. Люріна, В. Молодиченко, О. Савченко, М. Поташник, Т. Фефілова, Ю. Шевченко, досліджуючи методичну творчість у системі професійної підготовки майбутніх учителів, наголошують, що розвиткові творчого мислення та уяви сприяють лекції на яких аргументується та мотивується тема, чітко визначається її мета і завдання, використовуються різні рівні проблемного навчання [133, 134, 178, 278, 300, 447, 489].

Так, під час дослідження встановлено, що навіть викладачі не зазначають мету лекційного заняття, обґрунтовуючи це тим, що тема лекції (її план) вже і є мета. Не погоджуючись з такою думкою, було досліджено проблему постановки мети лекційного заняття викладачами та спонукання до цього студентів. На цій основі було укладено методичний посібник для викладачів, у якому пропонувалися різні приклади постановки дидактичної, розвивальної, виховної мети до навчальних занять, наведено методичні вимоги до них. Отже, варто наголосити на важливості зазначення мети проведення лекційного заняття, яку можуть визначити й самі студенти, оскільки, на відміну від викладача вони не завжди чітко усвідомлюють, що в ході лекції їм слід вирішувати визначені педагогом завдання.

Визначення студентами мети власної навчальної діяльності (навчального заняття) під час дослідження було важливим компонентом їх методичної підготовки, оскільки дидактико-методичні вимоги до підготовки та проведення уроку в сучасній школі передбачають не тільки зазначення мети в конспекті вчителя, але й постановку її перед класом. Таким чином, студенти мали навчитися висловлювати не тільки власні очікування щодо лекційного заняття, але й опанувати методикою постановки мети навчальної діяльності перед учнями (або самостійне визначення її учнями).

У зв'язку з цим, подано думку академіка О. Савченко щодо важливості зазначення мети школярами на початку уроку. Науковець доводить, що самостійне її визначення учнями, по-перше мотивує їх до навчальної діяльності, формує в них рефлексивне ставлення до навчання, по-друге, розвивається схильність до попереднього обміркування власних дій, по-третє, формується адекватна

самооцінка щодо особистісних якостей та реальних навчальних можливостей [487, с. 5–9].

Очевидно, що створюється нова дидактична модель уроку, яка містить такі структурні компоненти, як мотивація навчально-пізнавальної діяльності, повідомлення теми та мети уроку, рефлексивний компонент на різних етапах уроку; упроваджуються такі типи і види уроків, як урок засвоєння наукових знань і знань про способи діяльності, урок засвоєння інтелектуальних і практичних засобів діяльності, уроки проблемного характеру, уроки-дослідження, уроки-проекти тощо. Зазначені типи і види уроків дають можливість створювати проблемні ситуації, висувувати гіпотези й здійснювати обґрунтування розв'язування проблеми, використовувати знання в нестандартних навчальних ситуаціях.

Отже, реалізація вищезазначеної сучасної методичної моделі уроку не можлива без підготовки майбутнього вчителя до методичної діяльності в процесі навчання, оскільки творчий учитель завжди прагне впроваджувати нові методики, перевірити їх на практиці, щоб отримати вірогідні дані про результати своєї роботи.

Безперечно, активна творча діяльність учителя дає позитивний результат у тому випадку, коли вона базується на розвитку творчої методичної активності (діяльності) студентів під час навчання в педагогічному ЗВО і подальшій організації творчо-методичного пошуку вчителя в закладі загальної середньої освіти. Тому одним із завдань методичної підготовки майбутніх учителів був розвиток їхніх творчо-методичних здібностей, нестандартного мислення, формування навичок та умінь здійснювати навчально-виховний процес у закладі середньої загальної освіти на творчому рівні.

Саме тому, студентів необхідно навчати не тільки методиці традиційного уроку, під час навчання вони повинні весь час досліджувати нові знахідки освітян, намагатися обґрунтовувати їх доцільність, ефективність, результативність тощо.

У процесі реалізації лекційних занять ми спиралися на думку Л. Петухової про необхідність пошуку шляхів її результативності, які науковець вбачає у плануванні не тільки наукового змісту лекції, але й у стимулюванні активності слухачів, в усвідомленні ними мети та завдань навчальної діяльності під час лекцій,

формуванні у студентів установки на використання різних видів навчальної праці, закріплення творчого стилю діяльності [178, 427, 428].

Варто наголосити, що формування творчого, ініціативного педагога починає здійснюватися під час навчання у ЗВО, коли майбутній учитель поставлений в умови, наближені до його практичної діяльності саме за допомогою креативних методів, які орієнтовані не на пасивне, а на активне навчання й сприяють створенню творчої атмосфери на заняттях. Одним із шляхів створення умов для формування творчих методичних здібностей особистості майбутнього вчителя було використання в процесі лекційного заняття, ефективних методів навчання, серед яких особливого значення набули інтерактивні методи (таке заняття розглядалося як інтерактивна лекція) і дослідницькі методи.

Багато вітчизняних та зарубіжних педагогів (В. Мадзігон, М. Махмутов, Н. Михайленко, В. Паламарчук, О. Поддяков, О. Савченко) наголошують на впровадженні дослідницького методу навчання, який дозволяє розширити поле діяльності в роботі над навчальною проблемою і забезпечує формування дослідницьких умінь і навичок, здібностей творчо підходити до вирішення педагогічної (методичної проблеми).

С. Дубяга, Ю. Шевченко, Т. Фефілова наголошують, що до структури лекцій варто включати елементи дослідницької роботи, розкривати сучасні підходи й концепції, використовувати досвід роботи кращих учителів шкіл, визначати перспективи розвитку школи і педагогіки, здійснювати міжпредметні та внутрішньопредметні зв'язки [134, с. 309–317].

Із метою формування науково-методичних навичок у майбутніх учителів на лекціях створювалася атмосфера наукового пошуку, у процесі дискусії розвивався творчий науково-методичний потенціал студентів, образне й продуктивне мислення, методична творчість. Майбутні вчителі навчалися самостійно мислити, висловлювати власну думку, робити висновки. Використання наукової методики озброювало студентів не тільки знаннями, але й методами їх здобуття.

Головними завданнями дослідницької діяльності було : формування наукового світогляду, оволодіння методологією та методами педагогічного дослідження;

постійне збагачення й удосконалення своїх знань; розвиток творчих здібностей; розвиток інтелектуальної активності, методичного мислення, здатності застосовувати теоретичні знання в практичній діяльності [573, 574, 583, 584, 585].

Науковці та педагоги-практики підкреслюють, що основні етапи організації та проведення дослідницької діяльності студентів побудовані на основі методології наукового дослідження та передбачають такі етапи: визначення проблеми, ознайомлення з літературними джерелами та їх опрацювання, формулювання гіпотези дослідження, проведення дослідження, аналіз його результатів та формулювання висновків, конкретна фахова діяльність за результатами здійсненого дослідження [178; 383, с. 105–110; 470, с. 146; 536, с. 144–151].

Організаційними формами навчальної дослідницької (науково-методичної) діяльності було написання рефератів, проведення спостережень, педагогічного експерименту, розв'язання дослідницьких задач, вивчення архівних й біографічних матеріалів, участь у науково-практичних конференціях тощо.

У ході дослідницького й інтерактивного навчання студент виступав як активна особистість, що має сформовану систему поглядів й активно пізнає особливості методичної діяльності вчителя. Відповідно студент мав право на власні переконання та право на вибір, що сприяло формуванню у нього власного методичного досвіду.

Під час дослідження студенти мали можливість реалізувати право на вибір у процесі підготовки до семінарських та практичних занять, виконання індивідуальних навчально-дослідницьких завдань, підготовки методичних проєктів і презентацій тощо [573, 574, 583, 584].

Методична підготовка майбутнього вчителя передбачала впровадження в навчальний процес ЗВО інтерактивних засобів (комп'ютерної техніки), оскільки більшої актуальності набуває проблема формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя засобами ІКТ. Саме тому в межах проведеного дослідження відбувалося формування інформаційно-методичної компетентності майбутнього вчителя.

Досліджуючи теоретичні основи підготовки вчителів за умов створення інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища, Л. Петухова наголошує на широких зображувальних можливостях комп'ютера як засобу навчання при

реалізації змісту професійної освіти, який дозволяє реалізовувати спільну діяльність викладача й студента, ефективно управляти нею, дає можливість реалізувати самонавчання; В. Імбер, Л. Макаренко наголошують на педагогічних умовах застосування мультимедійних засобів навчання, комп'ютерній грамотності як складовій професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи та розкривають методика впровадження мультимедійних засобів навчання у процес фахової підготовки [177, 305, 427, 428].

На думку Б. Андрієвського, ІКТ – невід'ємний компонент підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення науково-професійних досліджень [11]. Результати проведеного наукового пошуку підтверджують думку І. Костікової, В. Мельника, Е. Семенюка про те, що комп'ютер «став свого роду «співучасником» процесів творчої діяльності, так би мовити, співавтором людини в інтелектуальній творчості» [232; 495, с. 121–124].

Під час дослідження технічна підтримка діяльності викладача передбачала зручне, компактне, естетичне оформлення навчальних матеріалів у вигляді презентацій, друкованих дидактичних текстів, вправ, таблиць, схем, графіків, малюнків, дозволяла використовувати відео- та аудіоматеріали, новинки сучасного програмного забезпечення.

Доказом вищезазначених тверджень науковців є впровадження дисертантом ІКТ під час лекційних, практичних, семінарських занять, а також у зміст самостійних робіт.

Так, у процесі дослідження дисертантом вимагалось від студентів, які проходили різні види педагогічної практики, проведення виховних заходів та уроків природознавства в початкових класах з використанням комп'ютера як сучасного засобу навчання, під час консультацій вони мали зробити методичне обґрунтування зазначеного засобу навчання й доцільність його впровадження. Така підготовка майбутніх учителів до уроків сприяла формуванню інформаційно-методичної компетентності, яка є основою для його подальшої творчої методичної діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі.

Залучення ІКТ у процес методичної підготовки майбутніх учителів передбачало зміну поглядів майбутніх фахівців на роль і місце вчителя

й комп'ютера як сучасного й ефективного засобу навчання школярів, так і засобу самоосвітньої й методичної роботи, а отже, і зміну методики роботи викладачів ЗВО зі студентами в цілому.

Наприклад, фаховому (методичному) зростанню майбутніх учителів початкової школи сприяло використання ними розроблених комп'ютерних навчальних програм з природознавства: студенти створювали власні комп'ютерні презентації і проекти уроків з використанням ІКТ.

Не менш значущі можливості комп'ютера і як засобу технічної підтримки навчальної діяльності студентів при підготовці до практичних і семінарських занять, під час організації, проведення, презентації власних навчальних проектів, наукових робіт. Майбутні вчителі мали можливість швидко, якісно й естетично створювати тексти, вправи, таблиці, схеми, графіки, малюнки, розмножувати й видозмінювати їх тощо. При цьому важливо відзначити те, що студенти позбавлялися необхідності займатися рутинною працею під час підготовки до занять, натомість мали можливість докласти більше зусиль для створення власного творчо-методичного матеріалу. Така діяльність здійснювалася індивідуально, у парах, групах.

Використання в навчальному процесі інформаційно-комунікаційних технологій створювало великі можливості для фахової самоосвіти майбутніх учителів, їм пропонувалося опрацювання матеріалів методичних порталів для вчителів початкових класів, проаналізувати методичні рекомендації освітян для діяльності у початковій школі, опрацювати з сайта МОНУ нормативні документи щодо діяльності початкової школи та заповнення класного журналу, педагогічними проектами освітян («Інтелект України», «Росток»), знайомилися з новинами періодичних видань та їх змістом, методикою роботи з батьками школярів, методикою виховної роботи тощо [180].

Дослідження довело, що доступ до невичерпних і різноманітних електронних ресурсів дозволяє майбутнім учителям під час підготовки до занять з методики викладання природознавства виконувати великий загальний обсяг роботи за короткий час (швидко накопичувати, створювати дидактичний матеріал, власні бази даних – конспектів, презентацій до уроків, які містять тексти понять та їх визначень; фото на яких зображено об'єкти природи; вправи, тести, ігри,

кросворди, відеофрагменти або мультфільми з природознавчим змістом; мультимедійні програми для формування елементів логічного мислення в учнів, наприклад: «Туристичні маршрути», «Явища природи». Для більш ширшої інтеграції комп'ютерних ігор у навчальне середовище вдало можна використати також і розвивальні ігри навчального характеру серії «Дитяча колекція» («Природознавство»).

Слід наголосити, що процес навчання з комп'ютерною підтримкою – це вимога сьогодення. Саме тому вищезазначена методична підготовка студента щодо використання ІКТ у закладі загальної середньої освіти дозволяла розширити власний методичний багаж майбутнього вчителя з навчальних предметів, ознайомитись за допомогою Інтернет-ресурсів із досягненнями інших учителів, порадами методистів і науковців, що усувало інформаційно-педагогічну ізоляцію між процесом підготовки у педагогічному ЗВО, досвідом роботи закладів освіти та освітянами.

Під час дослідження викладання дисциплін не обмежувалося тільки традиційними засобами навчання, на кожному занятті доцільною була комп'ютерна підтримка та створення умов для дидактико-методичної діяльності студентів. У процесі методичної підготовки майбутнього вчителя діяльнісний підхід (навчання через реальну діяльність студента із формування методичної компетенції) було визначено провідним [572, 583, 589].

Отже, усе вищезазначене сприяє інтенсифікації теоретичної і практичної складових методичної підготовки студентів, їх інтегруванню, вимагає забезпечення творчих умов для включення студентів в індивідуальні й колективні форми методичної діяльності з поступовим ускладненням її змісту і моделюванням реальної методичної діяльності вчителя, реалізації їх здібностей, розширення уявлення про обрану професію.

Методична підготовка студентів у процесі вивчення зазначених дисциплін відбувалося за умов впровадження проблемно-розвивальних та інформаційно-комунікативних форм і методів навчання, інтерактивних і проблемних лекцій, семінарів, практично-лабораторних занять з використанням електронної підтримки; індивідуального й групового моделювання та розв'язання різноманітних

методичних ситуацій, методико-рольових ігор (прогривання ролей вчителя, батьків, колективу батьків, методистів тощо), організації навчально-дослідної та пошукової роботи, проектування та моделювання різних форм методичної роботи.

Усе це надавало можливості наблизити навчальний процес до умов професійно-методичної діяльності, сприяло систематизації й узагальненню методичних знань й умінь, оволодінню майбутнім учителем різноманітними методичними навичками й уміннями.

Варто підкреслити, що рядом із необхідністю організації навчання студентів, при його традиційних організаційних формах (лекціях, семінарських, практичних заняттях), під час дослідження набували повної значущості активні й інтерактивні методи навчальної діяльності, основна мета яких полягала не тільки в організації взаємодії всіх учасників навчально-методичної діяльності, але й у здійсненні методичної рефлексії.

Педагогічний процес з вивчення зазначених у розділі навчальних дисциплін, побудований на основі інтерактивної педагогічної діяльності, мав за мету не тільки передачу знань майбутнім учителям школи, але й розвиток і саморозвиток його творчої особистості. Це проявлялося у здібності студента виробляти активну педагогічну позицію, у відповідальності за прийняття самостійних методичних рішень, професійній свободі, рефлексії, саморегуляції, креативності.

Проведене дослідження спиралося на теоретичні засади та практичні питання використання інтерактивних методів навчання для системи закладів вищої школи [179, 442].

Активні й інтерактивні методи сприяють розвитку навичок професійного спілкування усіма учасниками навчально-виховного процесу з метою ефективного розв'язання певних завдань; формуванню умінь моделювати, прогнозувати й аналізувати педагогічні ситуації на різних етапах педагогічної діяльності в школі.

За допомогою інтерактивних методів у студентів формувалися методичні навички й уміння в поєднанні з теоретичним вивченням конкретних тем. В основі інтерактивного навчального процесу лежала творча взаємодія педагога зі студентами, яка була умовою формування в них творчого методичного мислення в процесі аудиторного навчання й передбачала використання активних

та інтерактивних методів навчально-методичної діяльності з актуальних проблем педагогіки, серед яких: дидактичні ігри, рефлексія власної діяльності за результатами педагогічної практики в школі, «мозковий штурм», «асоціативний куш», метод «ПРЕС», «сенкан», «кубування», «акваріум», «обери позицію», «читання з зупинками», методичні дебати та турніри; групове (парне) моделювання та презентація уроків різних типів, критичне читання тексту методичних розробок уроку вчителів школи та їх критичний аналіз, виконання та захист творчих освітянських проектів (педагогічних, методичних), написання «педагогічного есе» тощо. Використання зазначених методів у процесі вивчення студентами дисциплін забезпечувало їх діяльність в умовах співробітництва, що сприяло виробленню власних поглядів на поставлені проблеми та пошуку власних рішень, формуванню самостійності й оригінальності методичного мислення.

Так, метод «ПРЕС» передбачав такі етапи : позиція, обґрунтування, приклад, висновки. Наприклад :

Позиція: Я вважаю, що ... (висловіть свою думку, поясніть, у чому полягає ваш погляд). *Я вважаю, що Концепція «Нова Українська школа» – це реальний шанс змінити країну.*

Обґрунтування: ...тому, що... (наведіть причину появи цієї думки, тобто на чому ґрунтуються докази на підтримку вашої позиції). *Я вважаю, що Концепція «Нова Українська школа» – це реальний шанс змінити країну, тому що в ній зазначено про «триєдиний» погляд на учня, вона має готувати Особистість, Громадянина та Фахівця.*

Приклад: ... наприклад... (наведіть факти, які демонструють ваші докази, вони підсилять вашу позицію). *Наприклад, ми маємо три осі координат, які формуватимуть «освітній простір» нової школи: індивідуально-психологічну, суспільно-політичну та соціально-економічну. Така об'ємна тривимірна модель Учня дозволяє враховувати в навчальному процесі інтереси основних «акціонерів» школи: учня та його батьків, держави, ринку праці.*

Висновки: Отже (тому), я вважаю... (узагальніть свою думку, зробіть висновок про те, що необхідно робити; тобто, це є заклик прийняти вашу позицію). *Отже, нова українська школа ставить собі за мету реалізувати педагогіку партнерства:*

співпраця між учителем, учнем і батьками, які мають стати рівноправними учасниками освітнього процесу та підготувати учня, який зможе зарадити собі в умовах сучасного динамічного та мінливого світу.

Важливим у процесі методичної підготовки майбутніх учителів було використання ігрових методів навчання, тренінгів, організації парної та групової взаємодії під час занять, що дозволяло студентам набувати навичок співробітництва, розкривати індивідуальні можливості, творчо готувати себе до майбутньої професійної діяльності в умовах гуманно-особистісного підходу до дитини.

Отже, використання зазначених методів навчання вимагало активних дій студентів у процесі формування їх методичної творчості. Важливою передумовою формування творчих методичних навичок і вмінь у них була організація творчого методичного процесу на практичних і семінарських заняттях, при залученні до активної участі в них. Так, запровадження методичних турнірів дозволяло змінити позицію студента з простого споживача інформації, який пасивно сприймає матеріал, на активного діючого учасника, що використовує свої теоретичні знання й уміння для вирішення конкретних практичних завдань у нестандартній ситуації. Зазначений вид навчально-практичної методичної діяльності дозволяв визначити інтереси й нахили майбутніх учителів, їх творчі здібності та можливості, урахування яких допомагало створювати необхідні умови для особистісної підтримки й розвитку. Отже, процес навчання доцільно було організовувати таким чином, щоб викликати у студентів потребу в творчому застосуванні знань, формувати здібності нестандартного методичного мислення й подальшого професійного розвитку.

Вищенаведене свідчить, що вивчення навчальних дисциплін у процесі інтерактивної взаємодії створює умови для творчої методичної самореалізації майбутнього вчителя, який паралельно опановує методикою інтерактивного навчання школярів (навчається планувати інтерактивний урок, урок за технологією формування критичного мислення) і надає багато можливостей для формування навичок щодо здійснення педагогічної рефлексії, без якої неможлива належна методична підготовка фахівця загальноосвітнього навчального закладу.

Залучаючись до процесу інтерактивного розв'язання навчально-методичних задач, студентами засвоювався досвід індивідуальної творчої діяльності,

підвищувалась внутрішня мотивація, розвивались уміння дидактичної рефлексії, самостійність, критичність і гнучкість професійного педагогічного мислення.

Варто наголосити, що визначення змісту методичної підготовки, цільова розробка методичного забезпечення навчального процесу, забезпечення матеріально-технічної бази навчання студентів, рефлексія реалізації процесу навчання студентів виступають найважливішими умовами досягнення якості їх методичної підготовки. Як наслідок – актуалізуються мотиваційна функції, функції інтерактивності засобів навчання, розширюються та доповнюються методи й методичні прийоми, а також форми організації навчальної діяльності студентів становляться інтерактивними.

Наприклад, індивідуальна форма організації діяльності майбутніх учителів реалізовувалася за допомогою вищезазначеного комплексу навчально-дослідницьких і самостійних завдань (КНДС) з методики викладання природознавства, групова (парна) взаємодія давала можливість спільно розв'язувати методичні завдання, презентувати результати виконання та методичні знахідки, обговорювати методичні проблеми, спільно знаходити шляхи їх усунення; фронтальна – реалізовувалася через дискусії (диспути, дебати) на семінарських заняттях, у ході яких мали можливість за бажанням висловлювати свою думку, синтезувати свої методичні ідеї тощо.

Вищезазначене свідчить про те, що результатом теоретичної і практичної підготовки (сполучання різних форм організації навчальної діяльності, методів навчання, виховання й розвитку майбутніх учителів, використання комп'ютера з його можливостями), було формування методичної компетентності майбутніх учителів, яку вони не тільки набували, але й здатні були продемонструвати.

На наше переконання, сформована методична компетентність, яка включає систему мотивів, цінностей, бажань, зацікавленість в роботі та творчий підхід до її реалізації, забезпечує спрямованість майбутнього вчителя на самовдосконалення у професійній діяльності, позитивне ставлення до методичної діяльності освітян, до позбавлення педагогічних стереотипів та шаблонності власного мислення. Саме тому особливого значення для методичної підготовки студентів набували огляди обговорення педагогічної та методичної літератури,

періодичних видань, а також теле- й інтернет-ресурсів на педагогічну тематику, що давало можливість своєчасно привернути увагу майбутніх педагогів до проблем, які висвітлювалися в зазначених джерелах, залучити їх до дискусій щодо можливих шляхів їх розв'язання, а головне – до педагогічних інновацій.

Виконання студентами будь-яких видів навчальної роботи завжди супроводжувалося виявленням їх навчальних досягнень у різних формах. Найефективнішим був взаємоконтроль у парах, групах та міжгруповий (рецензування й опанування, взаємоперевірка й оцінювання тестових завдань, аргументоване взаємооцінювання, аналіз уроків і виховних заходів, технологічних карт уроку, текстів із помилками тощо), що розглядалося як засіб формуванню в майбутніх учителів адекватної фахової самооцінки власних методичних дій, сприяло формуванню позитивної мотивації до системного активного навчання впродовж вивчення навчальної дисципліни, що, у свою чергу, забезпечувало якісне виконання самостійних робіт, передбачених програмою курсу та бажання займатися професійною (методичною) самоосвітою впродовж педагогічної діяльності.

Підсумовуючи вищезазначене, зазначимо, що розроблена система методичної підготовки майбутніх учителів передбачала певну методику організації та проведення навчальних занять, посилення принципу методичного спрямування, який базувався на діяльнісному підході. Це сприяло формуванню в майбутніх учителів методичної складової, кращому усвідомленню себе й власних методичних дій, підвищенню якості їх методичної освіти, а отже й конкурентоспроможності під час педагогічної діяльності в майбутньому.

У філософській літературі практична діяльність у людському суспільстві розглядається як спосіб освоєння світу, вона передбачає конструювання цілей і спрямована на перетворення природних та соціальних об'єктів, створення принципово нового.

Учені-філософи виділяють такі функції практики: практика є основою пізнання; джерелом і рушійною силою процесу пізнання; кінцевою метою пізнання; критерієм істини [629, с. 257–258].

Тому особливе значення для методичної підготовки студентів мала їх діяльність у школі в процесі проходження навчальних (педагогічних) практик.

Педагогічна практика студентів у ЗВО здійснювалась згідно наказу Міністерства освіти України (№ 93 від 08.04.93), відповідно до «Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України» (наказ Міністерства освіти №93 від 8.04.1993), методичних рекомендацій щодо складання програм практики студентів вищих навчальних закладів України (Міністерства освіти України №31-5/97 14.02.96 р.) та рекомендацій про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України, розроблених Державною науковою установою «Інститут інноваційних технологій і змісту освіти» (2013 році) на виконання розпорядження Кабінету Міністрів України від 07.11.2012 р. № 970 «Про затвердження плану першочергових заходів з виконання Державної програми розвитку внутрішнього виробництва» та Наказу Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 20.12.2012 р. № 1448 «Щодо плану першочергових заходів з виконання Державної програми розвитку внутрішнього виробництва».

Під педагогічною практикою в дослідженні розуміється поетапна система організації взаємодії викладача, учителя та студента в реальних освітніх умовах, спрямована на поступове ускладнення багаторівневої підготовки студента, що сприяє формуванню методичної компетентності особистості майбутнього вчителя з метою вдосконалення професійної майстерності в його подальшій педагогічній діяльності.

Забезпечення мобільності та конкурентоздатності майбутніх учителів на ринку праці вимагає від педагогічних ЗВО подальшого вдосконалення організації та проведення різних видів педагогічної практики студентів з метою формування в них основних компонентів методичної підготовки, а саме: *методичну грамотність*, яка ґрунтується на методичних знаннях, відповідних уміннях і навичках; *методичне мислення*, яке взаємопов'язане з педагогічним, креативним і соціальним мисленням; *методичну рефлексію*, як важливий стимул до самовдосконалення майбутніх учителів засобами самопізнання, саморозвитку, самоосвіти та самовиховання; *методичну культуру*, що репрезентує інтегровану єдність системи методичних цінностей: знань, мотивів, досвіду методичної діяльності та творчості.

Для успішного розв'язання методико-педагогічних завдань підготовки майбутніх учителів, у період проходження педагогічної практики в закладі загальної середньої освіти, студент має опанувати певною системою спеціальних професійно-методичних умінь, від яких залежало підвищення якості й рівня його методичної підготовки. Педагогічна практика відігравали важливу роль у процесі закріплення методичних знань, оволодіння студентами методичним досвідом (більше половини респондентів (64,2 %) визнали педпрактику найбільш ефективною для формування досвіду методичної діяльності, основним засобом формування методичної компетентності, 28 % – надавали їй невеликого значення, і лише 7,8 % опитаних не мали визначеної думки щодо важливості методичної підготовки, тому не усвідомлювали значущість практики. Як правило цей відсоток респондентів складали студенти, які не планували в подальшому працювати в школі).

Спираючись на отримані результати, проходження педагогічної практики передбачало постановку цільових завдань, спрямованих на організацію їх методичної діяльності.

Методична діяльність студентів під час проходження педагогічної практики містила такі етапи: *адаптивний* (ознайомлення з системою навчальної і виховної роботою школи, навчальною та позаурочною роботою); вивчення досвіду роботи вчителів школи); *проектувальний* (складання конспекту уроку, відбір найбільш ефективних форм і методів навчання, складання диференційованих і проблемних питань, розробка тестових завдань з метою контролю, підготовка демонстраційного експерименту, розробка сценарію виховного заходу), *організаційний* (узагальнення досвіду роботи вчителя; проведення уроків, розв'язання дидактико-методичних завдань), рефлексивно-оцінний (рефлексія і корекція результатів своєї діяльності, проведення самоаналізу уроку тощо).

Оскільки в період проходження навчальної педагогічної практики студенти зазвичай зосереджували свою увагу тільки на питаннях конструювання матеріалу, що містив навчальну інформацію (дослідження Г. Засобіной), то вони відчували труднощі в реалізації уроку, повільно переходячи з позиції людини, яка повідомляє інформацію, на позицію керуючого процесом її переробки та засвоєння. Педагогічна

практика далеко не в кожного студента сприяла формуванню необхідного рівня методичної підготовки [158, с. 38–45].

Як свідчать спостереження під час педагогічної практики за перебігом виховних занять та пробних уроків студентів, було виявлено низку методичних недоліків, які пов'язані з тим, що деякі студенти не враховували такі методичні особливості уроку як: коректність у відборі навчального матеріалу; готовність дітей до роботи (емоційна, інтелектуальна, психофізична); ступінь спільної навчальної діяльності дітей та вчителя (домінувальна позиція вчителя); ефективність (результативність) запланованих методів і прийомів, засобів навчання, форм організації навчальної діяльності учнів (індивідуальна, парна, групова, колективна, фронтальна).

Педагогічна практика студентів давала можливість не тільки замислюватися над питаннями щодо складових педагогічної та методичної майстерності, але й шукали відповіді, активно обговорюючи їх; докладали зусиль до формування певних, ще не сформованих умінь, а саме : здійснювати педагогічне спостереження, проводити педагогічний експеримент. Творчий характер педагогічної практики передбачав, що в кожного студента мають розвиватися методичні здібності, здатності до нестандартної інтерпретації навчально-виховного процесу. Це сприяло виконання різних методичних завдань, створення атмосфери постійного пошуку в студентській групі.

Результативність та ефективність проходження педагогічної практики визначалась рівнем взаємодії педагогічного навчального закладу зі школою, методичним рівнем вчителя-наставника школи та вимогами викладача-методиста практики, що, у свою чергу, забезпечувало формування методичної компетентності, необхідної для якісного виконання майбутньої професійної діяльності. На жаль, було встановлено, що студенти третіх і навіть четвертих курсів уважають, що не готові до самостійної роботи вчителем і не ототожнюють себе з молодими педагогами, які працюють у школі, пояснюючи це тим, що не мають диплому про педагогічну освіту, навіть не зважаючи на те, що за умов проходження ними педагогічної практики, яка починається вже з другого курсу, студенти мають можливість щотижня відчувати себе учасником навчально-виховного процесу

на рівні з фахівцями. Однак ці проблеми не виникали, якщо під час практики відбувалася максимальна підтримка студента вчителем-наставником й спостерігалось сприйняття його не як студента-практиканта, а як молодого колегу.

Так, для успішного проходження майбутніми вчителями їх першої педагогічної практики з «Позакласної виховної роботи в школі», яка проводилась на базі закладів загальної середньої освіти, в період проходження якої майбутні вчителі долучалися до обов'язків класного керівника, вихователя групи продовженого дня, проводили виховні заходи. Цей вид практики включає в себе процес оволодіння методикою виховної роботи в усьому її різноманітті й складності, перед її початком обов'язковими були консультації викладача з методичних питань та можливих проблем, які можуть у них виникати. Студенти отримували психолого-педагогічний інструктаж та практичні методичні рекомендації щодо їх роботи як учителів закладу загального середньої освіти.

Нижче подано орієнтований перелік питань для методичної консультації студентів-практикантів: знайомство з навчально-методичним забезпеченням навчального кабінету; аналіз планів виховної роботи учителів; складання індивідуального плану роботи студента; відвідування уроків учителів і виховних заходів студентів-практикантів; методична взаємодопомога студентів-практикантів; ведення щоденника практики (написання протоколів спостережень за заняттями під час їх відвідування); алгоритм само- та взаємоаналіза заняття; підготовка до розробки виховного заходу (яка передбачає використання матеріалів періодичних видань і методичних матеріалів бібліотеки; Інтернет-сайтів; власну творчість); темп заняття (низький, середній, оптимальний, високий); емоційність, яскравість мовлення студента; спілкування з учнями; структура плану-конспекту виховного заходу; вимоги до перебігу заняття: (мотивація та план діяльності студента й учнів; зміст заняття, засоби, методи та прийоми (із зазначенням мети їх використання) відповідно до змісту теми заняття; дотримання логічних переходів при викладанні матеріалу; організація діяльності учнів: групова; парна; командна; колективна, фронтальна, індивідуальна; планування не менше 6–8 видів діяльності учнів; вимоги до використання наочності (естетика оформлення; розташування на дошці); використання комп'ютера як сучасного засобу навчання й виховання; методика

організації і проведення тематичні фізкультхвилинки; узагальнення, висновки щодо теми заняття; рефлексія діяльності учнів; підсумок заняття).

Специфіка й складність практики з «Позакласної виховної роботи в школі» полягала в тому, що вона є першим видом практик, яку проходять студенти другого курсу, які ще не мають достатньої педагогічної та методичної підготовки, що значно ускладнює їх педагогічну діяльність. Ураховуючи це студенти отримували чіткі й конкретні рекомендації про те, що та як вони повинні зробити для виконання програми з практики; інформацію про форми та методи поточного та підсумкового контролю виконання програми практики, правила ведення поточних записів і складання підсумкового звіту з практики (ведення щоденника з практики) [587].

Для успішного проходження студентами другого курсу першої їх педагогічної практики з виховної роботи в школі – «Педагогічна практика з позакласної виховної роботи в школі» дисертантом було розроблено методичні рекомендації для викладачів-методистів і студентів, у яких пропонуються конкретні методико-практичні, психолого-педагогічні матеріали, що можуть бути використані з метою підготовки, проведення й аналізу різних видів практичної методичної діяльності: особистісної, методичної, мотиваційно-творчої.

Їх укладання було орієнтовано на опанування методичними знаннями, навичками, вміннями щодо виховного процесу в школі (підготовки та методики проведення виховного заходу, набуття студентами уявлень про характер, зміст, форми й методи виховної роботи у школі; формування вмінь планувати й проводити позаурочні виховні заходи з учнями класу; накопичення уявлень про характер і зміст методичної роботи з організації позакласної виховної діяльності та функціональні обов'язки учителів, вихователів; вивчення специфіки організації позакласної виховної роботи в умовах різного типу шкіл; спостереження й аналіз різних форм позакласної виховної роботи; формування професійно-методичної спрямованості, інтересу до педагогічної діяльності);

У наведених методичних рекомендаціях розкривається мета й завдання педагогічної практики з «Позакласної виховної роботи», методика її організації та проведення; зміст, який передбачав обов'язкове дотримання відповідної

програми, залучення студентів адміністрацією базових навчальних закладів до надання методичної допомоги.

У перший день практики студенти знайомилися з навчально-матеріальною базою школи, зустрічалися з директором, його заступником, учителями, знайомилися з планами виховної роботи, досвідом роботи вчителів, оформлювали щоденники педагогічної практики : переписували у свої щоденники плани виховної роботи вчителів, вихователів. На підставі цього плану та рекомендацій викладача – керівника практики від кафедри педагогіки та психології академії, учителя-класовода студент складав індивідуальний план-графік роботи на семестр і затверджував його у викладача-керівника практики. Подальша виховна робота проводилася відповідно до індивідуального плану-графіку роботи на семестр та індивідуального плану.

Упродовж навчального семестру кожен студент повинен був провести 7–10 виховних заходів, одне з яких – залікове, подати 8–10 аналізів-спостережень виховних заходів. Кожен студент проходив практику у визначеному класі (за кожним класом закріплювалося по 1–3 практиканти, залежно від кількості класів у закладі та кількості студентів у групі). Проходження практики фіксувалося в щоденнику практики, який сприяв становленню індивідуального стилю методичної роботи майбутнього вчителя, розвитку методичного мислення, формуванню дослідницького підходу до методичної роботи.

Під час проходження практики, для розв'язання її методичних задач, студентам-практикантам висувалися вимоги до методичних знань, практичних умінь, якими вони мали опанувати в цей період навчання. Так, студент-практикант повинен був знати : структуру та зміст плану виховної роботи вчителя, вимоги до його побудови; форми та методи виховання учнів у позаурочний час; види бесід (пізнавальні, етичні, естетичні), методику їх підготовки і проведення; види ігор, можливості їх використання в процесі виховання школярів. Крім вищезазначених методичних знань, майбутні вчителі мали сформувати навички й уміння методичної діяльності: спостерігати та аналізувати виховний процес у школі; аналізувати завдання, зміст виховної роботи; планувати свою роботу відповідно до вікових та індивідуальних особливостей учнів, можливостей дитячого колективу; організувати

дитячий колектив на виконання поставлених завдань; проектувати й конструювати різні форми виховної роботи; складати конспект виховного заходу; визначити тему, мету виховного заходу, цікаво і доступно планувати його проведення; добирати зміст матеріалу, методи і прийоми відповідно до мети виховного заходу; проводити різні види позакласної виховної роботи (бесіди, виховні години, збори, свята, ранки, подорожі, змагання, ігри, конкурси): а) вміти цікаво оголосити тему заходу, доступно і послідовно її розкрити; б) використовувати різноманітні види позанавчальної роботи відповідно до віку; в) використовувати наочні засоби; г) спілкуватися з учнями, підтримувати їх увагу, дисципліну; д) оцінювати ефективність виховного заходу (проведення залікового виховного заходу супроводжувалось самоаналізом, взаємоаналізом, методичним аналізом учителем і методистом практики).

Під час проходження навчальних педагогічних практик «З позакласної виховної роботи в школі», «Перші дні дитини в школі», «Пробні уроки» студентам експериментальної групи надавалися цільові завдання методичного змісту, що були спрямовані на організацію їх професійно-методичної діяльності, вимагалось складання індивідуального плану роботи на весь період практики, а також розгорнутих планів-конспектів виховних занять та уроків, поповнення методичного портфолію власними матеріалами творчо-методичного змісту. Так, у процесі навчальної практики з природознавства і краєзнавства студенти виконували методичні завдання до уроків природознавства: готували натуральні навчально-наочні посібники (гербарії рослин; колекції ґрунтів, сухих та соковитих плодів рослин і насіння, шишок голонасінних тощо), розробляли навчальні екскурсії («Ознайомлення з об'єктами неживої та живої природи» – 1 клас, «Спостереження за природою влітку» – 2 клас; «Ознайомлення з тваринами екопарку» – 3 клас, «Ознайомлення з формами рельєфу, водоймами, рослинним та тваринним світом, ґрунтами рідного краю» – 4 клас).

Із вищенаведеного випливає, що навчально-педагогічна практика студентів давала їм можливість здійснювати діагностичну діяльність [320], перевіряти готовність до самостійної педагогічної діяльності, оцінити свої здатності,

професійні якості, методичні можливості з точки зору відповідності їх сучасним вимогам професії учителя.

Слід підкреслити, що першу педагогічну практику доречно будувати таким чином, щоб у студента формувалися потреби віднайти свій методичний стиль, діяти творчо, прогнозувати наслідки методичних дій, формувати в них достатній рівень методичної рефлексії [616].

За результатами проведення педагогічної практики відбувалось проведення конференції, на якій головним був аналіз методичних досягнень майбутніх учителів та їх труднощі. Студенти аналізували свої помилки, визначали методико-педагогічні проблеми, ділилися отриманим педагогічним досвідом і здійснювали колективну рефлексію, відповідаючи на такі запитання, як: «Які методичні надбання вчителів я візьму до власного досвіду?»; «Що мені заважало під час педагогічної практики?»; «Яких знань, навичок, умінь методичної діяльності мені не вистачало?»; «Якими видами методичної діяльності я опанував?». Аналізуючи вищезазначені питання, у студентів виникало бажання методично вдосконалюватися, самореалізовуватися, презентувати свій досвід, досвід однокурсників, учителів іншим.

На етапі контролю й аналізу результатів педагогічної практики враховувались усі види методичної діяльності, які необхідно було виконати студенту. Оцінюванню підлягали не тільки методичні знання, навички й уміння студентів, але й рівень виконання всіх завдань педагогічної практики (ведення щоденника практики, відвідування пробних виховних заходів чи уроків, їх спостереження та аналіз, бесіди з учителями навчального закладу щодо проведення роботи практикантом); ступінь ефективності проведеної студентом методичної діяльності, педагогічна активність студента, його ставлення до педагогічної професії, дітей, школи, до якісного оформлення звітної документації.

За результатами проведення педагогічної практики студентам оголошувалась оцінка, яка виставлялась на основі обговорення й згоди думок учителя, студентів (адекватна взаємооцінка) та викладача – методиста практики, про що здійснювався запис у журналі практики за кредитно-трансферною системою. Орієнтовними критеріями оцінки були такі :

Оцінка «відмінно» («А» – 90–100) виставлялась, якщо: студент-практикант самостійно й ефективно проводив виховну роботу з учнями, виявляв творчість та ініціативність; упроваджував сучасні методи і засоби навчання; доцільно й правильно вибирав форми й методи виховної роботи, впливу на учнів, способи організації діяльності колективу та окремих учнів; володів організаторськими здібностями учителя-вихователя, уміннями використовувати в роботі досвід педагогів-новаторів; методично правильно складав план-конспект виховного заходу; програму спостереження; використовував психолого-педагогічні методики для вивчення особливостей учня й класного колективу; сприймався учнями позитивно, ефективно організовував різні форми виховної роботи, використовуючи низку доцільних методів; проводив обґрунтований аналіз отриманих результатів, а під час виконання методичних завдань виявляв глибину, науковість, обґрунтованість, доказовість; виявляв методичну обізнаність при самоаналізі та взаємоаналізі заходів, проведених однокурсниками; психолого-педагогічна характеристика класу й учня, складена ним, глибока, обґрунтована, наукова.

Оцінка «дуже добре» («В» – 82–89) виставлялась, якщо студент-практикант: ефективно проводив виховну роботу з учнями; за допомогою викладача-методиста практики від кафедри отримував добрі результати; доцільно й правильно обирав форми й методи виховної роботи, впливу на учнів, способи організації діяльності колективу та окремих учнів; володів організаторськими здібностями учителя-вихователя, уміннями використовувати в роботі досвід педагогів-новаторів; методично правильно складав план-конспект виховного заходу; програму спостереження; використовував психолого-педагогічні методики для вивчення особливостей учня й класного колективу; психолого-педагогічна характеристика класу й учня, складена ним, глибока, обґрунтована, наукова; не завжди використовував низку доцільних методів; не завжди проводив методичний аналіз отриманих результатів, а під час виконання методичних завдань не виявляв глибину, науковість, обґрунтованість, доказовість; не завжди виявляв методичну обізнаність при самоаналізі та взаємоаналізі заходів, проведених однокурсниками.

Оцінка «добре» («С» – 74–81) виставлялась, якщо студент-практикант: не завжди виявляв самостійність при підготовці, частіше користувався готовими

сценаріями виховних заходів учителів; мав методичні труднощі під час проведення та аналізу виховної роботи з учнями; не завжди доцільно використовував методи виховання; не завжди проводив методичний аналіз отриманих результатів, а під час виконання методичних завдань не виявляв глибину, науковість, обґрунтованість, доказовість; не завжди виявляв методичну обізнаність при самоаналізі та взаємоаналізі заходів, проведених однокурсниками; студент мав труднощі при виборі форм, методів, прийомів виховної роботи, але сумлінно відвідував практику, прислуховувався до зауважень, рекомендацій викладача – керівника практики від кафедри й намагається уникнути недоліків у подальшій роботі; психолого-педагогічна характеристика класу й учня, складена ним, недостатньо глибока, обґрунтована, наукова.

Оцінка «задовільно» («D» – 64–73; «E» – 60–63) виставлялась, якщо студент-практикант: не вмів визначати мету і завдання виховних заходів, обирати методи, форми роботи; допускав грубі помилки у плануванні та проведенні виховних заходів, не враховував індивідуальні та вікові особливості учнів, колективу класу; не виявляв ініціативу в ході практики; педагогічний самоаналіз і аналіз виховних заходів однокласників проводив на низькому рівні; важко встановлював контакти з учнями, їх взаємини носили офіційно-формальний характер.

Оцінка «незадовільно з можливістю повторного складання» («FX» – 35–59) може бути отримана, якщо студент практикант лише частково виконав план виховної роботи, погано знає теорію і методику виховної роботи, у нього відсутні організаторські здібності – вміння керувати роботою колективу, організовувати колективні творчі справи тощо. При цьому студент не вмів здійснювати самоаналіз та аналіз заходів інших студентів, проявляв низький рівень активності, часто пропускав практику з виховної роботи, не оформив звітну документацію.

Аналіз педагогічної практики свідчить, що вона має постійно ускладнюватися, від практики до практики характер методичних завдань і вимог, що пред'являються до методичної діяльності, повинний постійно зростати: починаючи з загального знайомства з закладом загальної середньої освіти, спостереження й аналізу інформації чи уроку, практикант має поступово виконувати все більш складні методичні завдання.

4.2. Підготовка майбутніх учителів до методичної діяльності через позааудиторні заходи методичного спрямування

У процесі наукового пошуку встановлено, що інновації в позааудиторній діяльності педагогічних закладів вищої освіти стали невід'ємною складовою процесу методичної підготовки студентів, оскільки без нових педагогічних ідей неможливе формування вчителів нової генерації, спроможних до впровадження основних ідей Концепції «Нова українська школа».

Одним із важливих завдань, методичної підготовки майбутніх учителів було спрямування студентів на методичну діяльність, яка націлює на формування в них стійких позитивних мотивів до методичної роботи в закладі загальної середньої освіти; стимулювання пізнавального інтересу до неї. З цією метою систематично впроваджувалися позааудиторні заходи методичного спрямування, частина яких передбачала організацію відпрацювання студентами методичних умінь із планування, самоорганізації і самоаналізу щодо власної методичної діяльності тощо.

Проблему позааудиторної діяльності студентів, педагогічні умови її організації, можливості щодо особистісної самореалізації, інноваційної діяльності, інтеграцію аудиторної та позааудиторної роботи досліджували М. Донченко, В. Коваленко, О. Ковальчук, Л. Кондрашова, О. Медведєва, Л. Петриченко, О. Полякова, Н. Скрипник, О. Яструб та ін.

У дослідженні позааудиторна методична діяльність розглядалась як спосіб методичної підготовки майбутніх учителів початкової освіти, основною функцією якої було створення умов для оволодіння методичною компетентністю, розвитку педагогічних здібностей, засвоєння специфіки творчої методичної діяльності й передбачала впровадження системи заходів науково-методичного спрямування, які проводяться поза межами навчального плану та згідно з планом роботи педагогічного ЗВО, факультетів, кафедр, навчально-наукового центру (ННЦ) або науково-методичного відділу (НМВ) та сприяють мотивації щодо професії вчителя, розвитку у студентів потреби в самовдосконаленні як важливої фахової складової,

доповнюють зміст фахового освітнього середовища і передбачають активну діяльність у ньому [590, 601, 602].

Використання позааудиторних заходів методичного спрямування в професійній підготовці майбутніх учителів значно стимулювало розвиток методичної грамотності й мислення студентів, їх методичної рефлексії та творчості, а також наповнювало складові методичної компетентності якісно новим змістом.

Система позааудиторних заходів методичного спрямування сприяла розв'язанню таких завдань :

- реалізація педагогічного континууму наступності, створення умов для здобуття безперервної освіти в обсязі державних стандартів загальної середньої та вищої педагогічної освіти;

- вивчення, нагромадження, поширення кращого педагогічного досвіду;

- апробація авторських педагогічних моделей учителів, концепцій, технологій та інших здобутків вітчизняної практичної педагогіки і творчих студентів;

- підвищення престижу науково-дослідницької діяльності педагогів і залучення до неї студентів;

- формування методичного мислення, навичок здійснення педагогічної рефлексії;

- професійне самовиховання педагогічних здібностей, що є умовою для підвищення рівня методичної компетентності; вдосконалення методичної майстерності; формування активного методичного мислення, набуття власного стилю методичної діяльності.

- оволодіння способами науково-методичної діяльності, як важливого чинника вдосконалення теоретичної, загальнопрофесійної та спеціальної підготовки майбутніх фахівців через реалізацію позааудиторних заходів, спрямованих на підвищення методичної майстерності.

Упровадження системи позааудиторних заходів методичного спрямування створювало умови для більш глибокого розуміння студентами суті методичної діяльності вчителів, сприяло підвищенню їх інтересу до процесу вивчення фахових навчальних дисциплін, досягненню кінцевої мети методичної підготовки й отриманню запланованих результатів, впливало на оволодіння необхідним

об'ємом методичних знань, навичок, умінь формування в них методичної майстерності, розширювало уявлення про педагогічний простір, шкільне життя, а головне – професію вчителя.

Позааудиторні заходи надавали багато можливостей для формування позитивної мотивації студентів щодо методичної роботи освітян, оскільки під час їх проведення здійснювалась співпраця учасників заходу; було відсутнє як керівництво з боку викладача, так і контроль у вигляді оціночних суджень і балів. Але на кінцевому етапі головним залишалось перетворення особистісного відчуття, сприйняття, уявлення в раціональне знання – методичні думки, поняття, власні судження, методичне мислення, уміння здійснювати методичну рефлексію.

При організації позааудиторних заходів методичного спрямування важливо було враховувати рівень методичної підготовки студентів, оскільки від змісту матеріалу, його розуміння ними залежало формування інтересу до творчої методичної діяльності освітян.

Розглядаючи методичну діяльність майбутніх учителів як творчий процес, позааудиторні заходи розроблялися за безпосередньої участі студентів, оскільки такі заходи – це школи зростання майбутніх учителів, а відповідно – якості освіти в закладі загальної середньої освіти. Вони дають можливість ефективно поєднувати педагогічну теорію і практику. Саме тому під час підготовки заходів методичного спрямування за участі майбутніх учителів велику увагу приділяли дидактико-методичній складовій, яка передбачає формування в них умінь з постановки мети власної діяльності, структурування змісту матеріалу, який опрацьовувався, аналізу педагогічних спостережень і явищ, обґрунтування відповідності дидактичних методів принципам навчання тощо [591, 579].

Під час дослідження студентам пропонувалось взяти участь у таких позааудиторних заходах дослідницько-методичного спрямування, як :

– творчі конкурси предметно-методичного та загально-педагогічного спрямування, які надавали можливість включити майбутніх учителів початкової школи у пошукову діяльність, поширювати й поглиблювати систему науково-методичних знань і перетворювати їх в інструмент творчого методичного освоєння змісту професійно-методичною діяльністю педагога (наприклад, «Дидактичні ігри

на уроках природознавства в початковій школі як засіб формування пізнавальної активності учнів», «Системи екологічного виховання молодших школярів на уроках природознавства», «Диференційований підхід до навчання молодших школярів», «Способи стимулювання пізнавальної активності молодших школярів», «Самостійна робота як засіб активізації пізнавальної діяльності молодших школярів», Інтегрований урок як форма організації навчання у початковій ланці освіти, «Комп'ютер як засіб навчання на уроках природознавства в початковій школі», «Комп'ютерні технології як засіб підвищення рівня навчальних досягнень молодших школярів», «Педагогічні умови організації позакласної виховної роботи з молодшими школярами», «Технологія організації групової навчальної діяльності на уроках природознавства» тощо).

У зазначених науково-методичних роботах студенти розробляли моделі розумового й екологічного виховання в початковій школі з використанням інтегрованих уроків, дидактичних ігор, екскурсій, виховних заходів тощо.

Головне призначення дослідницької-методичної роботи студентів полягало у формуванні стійкого й глибокого засвоєння знань із педагогічних дисциплін і методики викладання; розвитку в майбутніх учителів творчого, аналітичного мислення, здатності до творчої роботи за фахом, розширенні кругозору; навичок виконання теоретичних та експериментальних науково-дослідницьких робіт, виробленні вміння залучати теоретичні знання для розв'язання певних практичних завдань; формуванні потреби та вміння самостійно поповнювати і оновлювати знання.

Результати наукових досліджень студентів за педагогічним і методичним напрямками презентувалися під час науково-практичних конференцій різних рівнів. Наведемо приклади тем доповідей студентів: «Самоосвіта молодого вчителя як актуальна науково-педагогічна проблема»; «Науково-методична підготовка майбутніх учителів як складова професійної майстерності», «Проблеми адаптації молодого вчителя до педагогічного колективу»; «Розвиток професійної компетентності сучасного вчителя через самоосвіту»; «Формування педагогічної культури майбутніх фахівців засобами художньої літератури»; «Педагогічна практика як складова професійної підготовки майбутнього вчителя-вихователя»;

«Психологічна підготовка майбутнього вчителя в контексті компетентнісного підходу»; «Педагогічна культура молодого вчителя як актуальна історико-педагогічна проблема»; «Умови ефективності та перспективні тенденції розвитку науково-методичної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах» [613, 614, 615, 616, 617, 618, 619, 620].

Для ознайомлення з особливостями науково-дослідної роботи студентів доцільним було впровадження «круглого столу» за темою: «Актуальні питання науково-дослідної роботи», під час якого аналізувалися питання науково-дослідної роботи вчителя, особливостей педагогічного експерименту, вимог щодо підготовки студентських робіт для наукових конкурсів; написання наукових статей, тез, опрацювання науково-методичної літератури та першоджерел, складання бібліографії тощо.

Запобіганню проблем методичного становлення майбутніх учителів початкової школи сприяло впровадження круглого столу за темою «Молодий учитель: актуальні проблеми, досвід, перспективи удосконалення фахової майстерності в умовах оновлення освіти», метою якого було проаналізувати актуальні проблеми молодих вчителів у сучасній школі; ознайомитись із досвідом роботи випускників; розглянути шляхи вдосконалення фахової майстерності вчителів-початківців в умовах оновлення освіти, ознайомлення з досвідом роботи випускників-молодих учителів. До участі в заході запрошувалися працівники Управлінь освіти (завідувач методичного кабінету, методист) які займаються проблемами молодих учителів і керують роботою школи молодого вчителя. У процесі заходу, вони допомагали проаналізувати такі питання: «Як підвищувати свою професійну майстерність?»; «Які вимоги висуваються до професійної діяльності молодого учителя?».

За результатами проведення заходу, під час підведення підсумків засідання круглого столу студенти зробили висновок про те, що молодий учитель – це талановита, неординарна, багатогранна особистість, яка може досягти високих результатів за умов якісної методичної підготовки до професійної діяльності, а якісна методична підготовка в педагогічному ЗВО неможлива без аналізу актуальних проблем сучасного молодого педагога, без проходження різних видів

активної педагогічної практики, інтеграції змісту аудиторних занять і позааудиторних заходів методичного спрямування [575].

У системі позааудиторних заходів для майбутніх учителів початкової школи доцільним було впровадження постійно діючих практично-методичних семінарів.

Так, на базі ЗЗСО № 129 м. Харкова, за участі адміністрації та вчителів початкової школи систематично проводився семінар за темою «Екологічні проекти в початковій школі», який надавав можливості ознайомитися майбутнім учителям із досвідом роботи школи щодо методики підготовки і проведення різних екологічних проектів.

Семінар-практикум складався з таких етапів: організаційний, постановка мети, актуалізація знань, інструктаж, практична робота, націлена на методичну діяльність; підбиття підсумків семінару з упровадженням педагогічної рефлексії.

Під час семінару студенти опановували методикою розробки та впровадження уроку-проекту (наприклад, «Подорож водяних краплинок», «Брати наші найменші») та отримували корисні методичні поради вчителя-практика. Спілкування з педагогами закладу сприяло закріпленню знань, поглибленню й деталізації методичного матеріалу, який вивчався під час навчальних занять чи самостійно; розвитку методичної творчості; поглибленню інтересу до педагогічної науки і практики.

Така форма методичної підготовки забезпечувала єдність теоретичної та практичної підготовки студентів, опанування елементами педагогічних інновацій; стимулювала самоосвітню діяльність щодо вивчення сучасних педагогічних технологій, сприяла аналізу рівня сформованості власного методичного досвіду.

Із метою формування педагога нового покоління та створення фахового освітнього середовища доцільними були такі методичні заходи, як «Творчі зустрічі» з учителями – переможцями професійних конкурсів «Учитель року», керівниками закладів загальної середньої освіти з метою ознайомлення студентів з ефективним педагогічним досвідом, виховання професійних якостей майбутнього вчителя, розв'язання суперечностей професійного спрямування, підвищення престижу педагогічної професії.

«Творча зустріч», як емоційна й комплексна форма методичного заходу,

передбачала засвоєння студентами інформації, що забезпечувала перехід їх мотиваційно-ціннісного відношення до педагогічної діяльності в особистісний план, внутрішню професійну позицію. Специфіка творчих зустрічей полягала у впливі позитивного прикладу педагога на виникнення бажання наслідувати або спробувати шукати свій шлях творчого становлення в професії. Результативність впливу заходу зростала, якщо при організації і проведенні враховувалась актуальність і цікавість теми творчої зустрічі для всіх її учасників, якщо програма зустрічі була змістовною, насиченою професійно-педагогічною та методичною інформацією. Педагоги під час творчої зустрічі мотивували студентів до самостійної творчої роботи, методичного пошуку, нестандартного розв'язання актуальних проблем закладів загальної середньої освіти, сприяли розвитку в них установки на творчу професійну діяльність, можливість участі у професійних конкурсах.

Тематика творчих зустрічей була такою: «Організації навчально-виховного процесу»; «Початкова школа – школа XXI століття»; «Використання міжпредметних дидактичних ігор у початковій школі»; «Методика проведення нетрадиційних уроків»; «Система роботи в мікрогрупах»; «Упровадження методу проектів на уроках»; «Проектна діяльність учнів в позаурочний час»; «Виховання дітей на засадах Вальдорфської педагогіки»; «Розвиток творчих здібностей молодших школярів»; «Робота з батьками» тощо.

Так, під час творчої зустрічі за участі Л. Булахової, заступника директора з навчально-виховної роботи Харківської гімназії № 169, учителем-методистом, лауреатом Всеукраїнського конкурсу «Початкова школа – школа XXI століття» майбутні вчителі початкової школи мали змогу ознайомитися з організаційними формами розвитку професійної культури вчителя у процесі внутрішньошкільної методичної роботи, з керівництвом навчально-виховним процесом, умовами, в яких відбувається реалізація Всеукраїнського науково-педагогічного проекту «Інтелект України» в початковій школі.

Головним засобом передачі концептуально нової ідеї авторської педагогічної системи є майстер-класи вчителів-практиків, основним завданням яких було ознайомлення майбутніх учителів з творчим методичним досвідом освітян; створення умов для професійного розвитку майбутнього вчителя, набуття досвіду

творчої педагогічної діяльності. При підготовці майстер-класу звертали увагу на те, що в технології його проведення головне – не повідомити та освоїти інформацію, а передати продуктивні способи діяльності, будь то метод, методика навчання чи виховання або освітня технологія, що було однією з найважливіших задач для педагога-майстра.

Під час такого заходу відбувалося : узагальнення досвіду вчителя з певної проблеми; передача досвіду студентам; опанування методичними прийомами; надання реальної допомоги учасникам майстер-класу щодо визначення задач саморозвитку та формування індивідуальної програми самоосвіти; знаходження способів оновлення своєї методичної діяльності й вбудовування нових прийомів і форм роботи в індивідуальний методичний стиль майбутнього вчителя, здійснення педагогічної рефлексії.

Тематика та зміст майстер-класу для майбутніх учителів початкової школи, як правило, визначалися вчителем, який мав його проводити, наприклад :

– «Інтегроване навчання в початковій школі», зміст якого присвячений системі роботи вчителя початкових класів з інтегрованого навчання (методика проведення інтегрованих уроків) та виховання (інтеграція урочної та позаурочної виховної роботи) для всебічного розвитку молодших школярів», за участі А. Запольської, учителя вищої категорії, учителя-методиста початкових класів гімназії № 15 м. Бердичева. Педагог представила систему роботи з інтегрованого навчання для всебічного розвитку учнів початкових класів, демонструвала свої наробки, ділилася досвідом;

– «Підвищення ефективності навчання читання молодшого школяра шляхом використання вправ навчально-пізнавального характеру», який передбачав ознайомлення з методикою підвищення ефективності читання молодших школярів і розвитку в них навичок роботи з текстом за методикою О. Кушніра, який відбувся за участі переможця міського конкурсу «Вчитель року – 2011», учителя початкових класів Харківської гімназії № 46 ім. М. В. Ломоносова О. Криженко;

– «Використання ІКТ на різних етапах уроку з метою підвищення ефективності навчально-виховного процесу у початковій школі», за участі переможця обласного конкурсу «Учитель року – 2014» А. Сіренко, учителя

початкових класів, заступника директора з навчально-виховної роботи Харківського ліцею № 89, яка презентувала методичний досвід щодо використання ІКТ на різних етапах уроку, ігрових технологій у навчально-виховному процесі та позаурочній діяльності. Зміст майстер-класу сприяв розв'язанню актуальної проблеми педагогічних ЗВО щодо формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя засобами ІКТ в інформаційно-комунікаційному педагогічному середовищі; оскільки в студентів виникало розуміння про необхідність впровадження ІКТ в сучасній початковій школі як засобу навчання при реалізації змісту початкової освіти (зображувальні можливості комп'ютера), ІКТ дозволяє реалізовувати спільну діяльність вчителя й учнів, ефективно управляти нею, дає можливість реалізувати самонавчання тощо;

– «Всеукраїнський науково-педагогічний проект «Інтелект України», за участі переможця конкурсу «Учитель року – 2015» у номінації «Початкові класи» учителя Харківської гімназії № 169 Г. Жук. Зміст майстер-класу передбачав презентацію досвіду роботи вчителя за умов упровадження науково-педагогічного проекту «Інтелект України», ознайомлення майбутніх учителів з основною метою і завданням проекту, які спрямовані на вирішення проблеми мотивації дітей до навчання та пропедевтику шкільної неуспішності учнів в основній і старшій школі. Учасники мали змогу проаналізувати особливості методики навчання молодших класів за програмою проекту «Інтелект України», ознайомитися з можливостями матеріально-технічного забезпечення уроків у початкових класах та з відповідним методичним, медико-психологічним їх супроводом [367]. Протягом майстер-класу студенти опановували такими методичними прийомами: читання текстів за диктором та за допомогою прийому стеження, робота з уривками мультфільмів, вправи «Фотоапарат», «Повітряні кульки», «Сорока і черепаха», «Математичні перегони», різноманітні дидактичні ігри, які сприяють кращому засвоєнню матеріалу молодшими школярами.

Результатом будь-якого майстер-класу було формування в майбутніх учителів уміння моделювати урок або виховне заняття в режимі технології, в якій працює майстер.

Алгоритм технології майстер-класу передбачав такі етапи (підхід за Г. Русських) [481, с. 38–40] :

1. Презентація педагогічного досвіду вчителем-майстром: стисла характеристика основних ідей технології; описання досягнень у роботі; доведення результативності діяльності учнів, що свідчить про ефективність технології; визначення проблем і перспектив у роботі вчителя-майстра.

2. Представлення системи навчальних занять: опис системи навчальних занять у режимі технології, що презентується; визначення основних методів і прийомів роботи, які майстер демонструватиме студентам.

3. Проведення імітаційної гри: навчального заняття зі студентами, під час якого відбувається демонстрація прийомів ефективної роботи з учнями та одночасним виконанням студентами двох видів ролей: «учнів класу» та «експертів, присутніх на відкритому занятті».

4. Моделювання: виконання студентами самостійної роботи з конструювання власної моделі навчального заняття в режимі технології учителя-майстра; майстер виконує роль консультанта, організовує самостійну роботу студентів й управляє нею; проведення майстром обговорення студентських моделей навчального заняття.

5. Рефлексія – дискусія за наслідками спільної діяльності учителя-майстра та студентів.

У системі позааудиторних методичних заходів результативними були педагогічні диспути, дискусії, дебати з актуальних проблем освіти. Зазначені заходи забезпечували створення таких умов, за яких студенти прагнули переконатися в істинності своїх поглядів, суджень, переконань, які вони мали публічно доводити; у них виникало бажання обмінюватися думками, сперечатися, розглядати педагогічні явища й педагогічні ситуації у їх взаємозв'язку і взаємозумовленості.

Подамо приклади дискусійних тем, за допомогою яких здійснювалась теоретична та практична методична підготовка майбутніх учителів: «Який він, учитель XXI століття?»; «Як ти готуєшся стати педагогом?»; «Покликання. Як знайти його?»; «Кого можна вважати справжнім учителем?»; «Що таке методична зрілість?»; «Від чого залежить активна методична позиція вчителя?».

Слід зазначити, що теми для гри «Дебати» спрямовувалися на педагогічну

діяльність учителя. Наприклад, «Педагогічні стереотипи: за чи проти»; «Педагогічні дебати: умови формування майбутнього педагога чи проблеми адаптації до професії»; «Оцінки в початковій школі: за чи проти?») тощо.

Дебати, як командна гра, у якій кожен член команди відстоює власну позицію, у процесі підготовки сприяли формуванню в студентів найважливіших дослідницьких умінь аналізувати літературу та Інтернет-ресурси; використовувати педагогічні довідники, періодичні видання; конспектувати та складати тези, звіти і промови; ставити питання, аналізувати причини та розглядати їх з різних точок зору.

Головним під час проведення педагогічних дебатів було доведення своїх аргументів і спростування аргументів опонентів. Участь студентів у таких заходах забезпечувала перехід знань у власні переконання, сприяла формуванню вмінь педагогічного спілкування, аналізу педагогічних явищ та активного пошуку розв'язання педагогічних проблем, а головне – виникненню прагнення до професійного самовдосконалення.

Крім вищезазначених, традиційних для педагогічного ЗВО, заходів доцільним було впровадження авторського заходу «Панорама творчих методичних ідей», яка запропонована дисертантом з метою ознайомлення майбутніх учителів з методичними знахідками майбутніх учителів, створення фахового освітнього середовища для підтримки вмотивованих на професію студентів, стимулювання майбутніх учителів до подальшої методичної діяльності та співпраці.

Учасниками заходу були студенти 1–5 курсів, яким свій методичний досвід презентували майбутні вчителі II–IV курсів, що активно опановували різними методичними прийомами, і, як результат, виявляли бажання брати безпосередню участь у підготовці і проведенні панорами творчих методичних ідей. Така творча форма методичної підготовки майбутніх учителів дозволяла презентувати студентам свої методичні знахідки у вигляді фрагментів уроків і виховних заходів, апробованих ними під час педагогічної практики. Наприклад, демонстрація фрагментів виховних занять: «Збережемо природу землі разом», «Зимові свята» – 1 клас, «Чарівний світ мультиплікації», Мандрівка в село Корисних продуктів», «Державні і народні символи України» – 2 клас; «Із спортом по життю»,

«Міжнародний день жінки» – 3 клас; «Мої відчуття», «Подорож у «країну» доброти» – 4 клас; демонстрація фрагментів уроків із природознавства за темами «Червона книга», «Вода та її властивості», «Значення води»; «Звідки береться олія?» – 1 клас; «Плоди і насіння» – 2 клас; «Гірські породи», «Ґрунти та їх властивості, «Енергія та її види» – 3 клас; «Корисні копалини» «Озера і болота. Охорона води», «Горизонт», «План місцевості», «Україна на карті світу»; «Раси. Карта Світу» – 4 клас.

До кожного презентованого методу, прийому чи засобу навчання запропонованого фрагменту виховного заняття та уроку студенти надавали методичне обґрунтування.

У процесі проведення панорами була можливість почути відгуки про представлені методичні ідеї, проаналізувати їх, взяти участь в обговоренні актуальних методичних проблем. Відповідно, спрацьовував ефект зворотного зв'язку між продукуванням (представленням) та реакцією аудиторії (аналіз та обговорення) щодо передових методичних ідей, що сприяло вирішенню конкретних навчально-методичних завдань і проблем, розвитку та вдосконалення методичної підготовки майбутніх учителів.

Слід зазначити, що панорама творчих методичних ідей проходила кожного семестру, а результативність заходу було зафіксовано під час проходження педагогічної практики з виховної роботи студентами другого курсу, які були присутні на такому заході на першому курсі, тож методика проведення ними занять була набагато ефективнішою

До участі в панoramі періодично запрошувалися майбутні вчителі початкової освіти і викладачі кафедри теорії та методики професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, Красноградського педагогічного коледжу, Балаклійської філії. Методичні знахідки студентів було презентовано на методичних об'єднаннях і методичних семінарах учителів початкової школи Шевченківського управління освітою м. Харкова. Наприклад, науково-методичний семінар за темою «Сучасні методи навчання» до проведення якого були залучені студентки факультету початкової освіти (О. Маркович, В. Ломова, С. Зубахіна, Н. Овчар, В. Красногорська та ін.), які не тільки

презентували фрагменти уроків за інтерактивними методиками, але й продемонстрували свій методичний рівень, який не залишив байдужими ні досвідчених вчителів, ні методиста управління освіти, яка висловила бажання й надалі проводити семінари за участі студентів академії.

Таким чином, методична доцільність «Панорами творчих методичних ідей» полягала в тому, що відбувався не тільки обмін уже наявним досвідом студентів, але й формування власної системи методичної роботи.

Ефективною й доцільною формою організації методичної підготовки майбутніх педагогів були «Учительські студії», які є різновидом творчих зустрічей з учителями, однак для їх проведення запрошувалися випускники педагогічних ЗВО – молоді учителі, які вже продемонстрували свою педагогічну творчість за основним місцем роботи. Студія, як форма пропаганди педагогічних знань, сприяла формуванню в майбутніх учителів умінь аналізувати сучасні методичні проблеми, з якими стикається вчитель-початківець.

Під час засідань учительських студій майбутні вчителі ознайомлювалися з методичними ідеями молодих учителів, дізнавалися про можливості запобігання педагогічних і методичних помилок, які можуть виникати в них під час проходження педагогічної практики, та на початку фахової діяльності.

Так, засідання «Учительської студії», за участі молодого вчителя, випускниці Харківської гуманітарно-педагогічної академії, вчителя початкових класів Харківської ЗОШ № 70, переможниці районного етапу та фіналістки міського професійного конкурсу «Учитель року – 2014» Л. Савицької, було присвячено проблемі педагогічного зростання молодого вчителя.

Мета засідання вчительської студії полягала у : виявленні й аналізі актуальних проблем молодих учителів у сучасній школі; ознайомленні з особливостями та досвідом методичної роботи молодих учителів, як складової їх професійної діяльності; формуванні в студентів інтересу до здійснення методичної діяльності; зазначенні перспектив удосконалення фахової майстерності майбутніх учителів в умовах оновлення освіти.

Як правило, засідання учительської студії передбачало певні етапи діяльності (структура заняття), серед яких варто наголосити на таких: виявлення проблеми, визначення цілей, моделювання, реалізація моделі, рефлексія.

Серед ефективних методів реалізації засідань учительських студій слід зазначити такі: теоретичний виклад, що представляє студійцям сучасне педагогічне рішення методичної проблеми; дискусія, що сприяє аналізу й осмисленню презентованого матеріалу; дидактико-ігрові вправи, тренінги, що озброюють учасників студії низкою професійних навичок і умінь, технологічним інструментарієм.

Ще однією формою методичної підготовки майбутніх учителів була «Творча лабораторія учителя» за участі Я. Кісильової, учителя загальноосвітньої школи № 154 м. Харкова, автора навчальних посібників для 1–4 класів, «300 рівнянь з математики» та міні-підручників з мови «Правила правопису», «Частини мови». Під час роботи «Творчої лабораторії» учитель продемонстрував, як упроваджуються авторські методичні матеріали на різних етапах уроку та їх переваги в активізації пізнавальної діяльності учнів, як під час організації колективної та індивідуальної роботи учнів на уроці, так і при виконанні домашньої роботи.

Одним із інноваційних позааудиторних заходів слід вважати «Методичний турнір», мета якого полягала у формуванні професійних поглядів, закріпленні позитивної установки на оволодіння теорією та вироблення потреби в професійному самовихованні.

Методичний турнір – цікава й захоплююча командна форма змагання студентів (по суті – інтелектуальна гра), під час якої учасники, крім фундаментальних знань, повинні продемонструвати вміння логічно мислити й аналізувати, вирішувати складні науково-методичні проблеми й доводити свою точку зору під час полеміки.

Задачі турніру для розв'язання були тільки відкритого типу й заздалегідь доводилися до відома учасників команд.

Особливість турніру полягала в тому, що участь у турнірі брало три-чотири команди, кожна з яких складалась з 3–5 осіб. Методичний турнір передбачав три

методичні бої, під час яких команди виконували різні ролі – Доповідач, Оponent, Рецензент.

Так, Доповідач пропонував розв'язання обговорюваної задачі у вигляді короткої ілюстрованої доповіді; Оponent аналізував запропоноване командою Доповідача розв'язання задачі, виявляв його слабкі та сильні сторони, уточнював незрозумілі моменти : задавав питання, але не міг пропонувати (нав'язувати власне рішення); Рецензент давав коротку оцінку виступам Доповідача й Оponentа, аналізував розуміння ними проблеми, яка обговорювалася, задавав питання Доповідачеві та Оponentу. Можливою була і роль Спостерігача, який мав право висловлювати свою думку та задавати питання в процесі загальної дискусії команд, якщо в грі брали участь чотири команди, але його виступи не враховувалися під час підрахунку балів.

Методична доцільність такого заходу полягала в тому, що він сприяв формуванню в учасників і присутніх (глядачів) навичок творчого застосування теоретичних знань для розв'язання нестандартних педагогічних задач, розвитку аналітичного (критичного) мислення. Учасники турніру навчалися вільно висловлювати власну думку, складати і презентувати доповіді, задавати питання, вести педагогічну дискусію тощо.

Під час дослідження в процес методичної підготовки студентів запропоновано й впроваджено заходи, спрямовані на вивчення історико-педагогічної спадщини педагогів, їх методичного досвіду, оскільки сучасні умови розвитку української освіти націлюють освітян на вивчення й творче використання ідей видатних педагогів минулого. З цією метою доцільним було проведення «Педагогічних роздумів» за темами: «Учитель, вихователь, педагог», присвячених до дня народження А. Макаренка, В. Сухомлинського та інших видатних педагогів; «Віртуальна подорож у педагогічне минуле», «Врятувати від забуття», на яких вивчалась методична спадщина таких педагогів як Х. Алчевська, В. Водовозов, Г. Врецьона, Д. Дьюї, А. Дістерверг, М. Маккавейський, С. Русова, С. Соловейчик та ін. Готуючись таких заходів, майбутні вчителі здійснювали науково-методичне дослідження, аналізували методичну спадщину відомих педагогів; результати їх діяльності передбачали висновки щодо актуальності ідей, які вони презентували

учасникам заходу. Під час проведення відбувалось не тільки знайомство з біографією видатних педагогів, але й розкривалась актуальність їх педагогічних систем, що мотивувало студентів на вивчення та творче використання ідей видатних педагогів, а головне – відбувалося переконання студентів у важливості їх методичної підготовки для ефективної роботи в закладі загальної середньої освіти.

Для розвитку позитивних мотивів оволодіння методичною компетентністю, пізнавального інтересу до методичних проблем учителів, формування педагогічних переконань, методичного мислення сприяла також і музейна педагогіка. Так, студенти мали можливість відвідувати музей імені А. Макаренка на території Курязької виховної колонії та на базі ЗОШ № 100 м. Харкова (що передбачало таку методичну діяльність студентів, як проведення виховних заходів для учнів, присвячених діяльності великого педагога, із запровадженням ІКТ-технологій, використанням активних та інтерактивних методів взаємодії з ними).

Отже, вищезазначені позааудиторні заходи взаємопов'язані та взаємозумовлені, вони базувалися на теоретичних знаннях, передбачали масову, колективну, групову (командну) й особистісну форму організації, що забезпечувало активну, творчу, планомірну й усебічну методичну діяльність майбутніх учителів із підвищення рівня їх методичної підготовки, надавало можливості щодо особистісної самореалізації, сприяло активному й вільному професійному самовияву майбутніх педагогів. Це реалізовувалося через програвання педагогічних ситуацій, наближених до реальних, допомагало наблизити позааудиторне навчання до реальних умов закладів загальної середньої освіти, їх форми і зміст стимулювали учасників до адекватної оцінки й переосмислення аналогічних ситуацій, які можуть виникати в їхній майбутній практичній діяльності.

Слід наголосити, що зміст і види зазначених заходів визначалися науково-методичними інтересами викладачів і побажаннями студентів, а мета позааудиторного заходу спрямовувала діяльність студентів лише в тому випадку, коли вона співпадала з їх особистісними установками. Якщо мета позааудиторного заходу не співпадала з метою студента і в нього були відсутні мотиви щодо

позааудиторної діяльності на конкретному етапі, то вся система методичної позааудиторної підготовки виявлялася формальною.

Зазначені заходи сприяли реалізації методичного потенціалу майбутнього вчителя, оскільки передбачали ознайомлення з ефективним педагогічним досвідом; формування умінь вести спостереження за діяльністю вчителів (учнів, студентів), виділяти головне, узагальнювати, виявляти цікаві методичні досягнення найкращих фахівців, аналізувати їх педагогічний досвід, на основі якого формувалася і розвивався власний.

Для сприяння розвитку методичної творчості особистості майбутнього вчителя доцільно використовувати систему навчально-методичних позааудиторних заходів, побудованих на основі інноваційної (інтерактивної) педагогічної взаємодії, здійснюючи їх протягом усього періоду навчання у ЗВО, оскільки інтерактивні методичні заходи спрямовані на формування в майбутніх учителів методичної складової, що виконує такі функції, як: предметно-практична, педагогічно-рефлексивна, пізнавальна, організаторська, комунікативно-стимуляційна, прогностична, дидактико-методична, науково-методична, творчо-методична.

Аналізуючи співпрацю педагогічного ЗВО із закладами загальної середньої освіти, слід відзначити важливість і результативність такої роботи, бо це дозволяло можливість долучати студентів до інновацій, розширяло їх уявлення про педагогічний простір, шкільне життя, а головне – професію вчителя.

Вищезазначене підтверджується результатами анкетування студентів третіх і четвертих курсів, які в своїх відповідях на запитання: «Що Вам дає відвідування позааудиторних заходів, таких як «Творча зустріч з учителем», «Майстер-клас», «Панорама творчих методичних ідей», – зазначили пізнавальну, предметно-практичну спрямованість цих заходів, їх вплив на набуття педагогічної майстерності майбутніми вчителями, збагачення ідеями щодо форм і методів роботи з учнями, натхнення і впевненість у тому, що вони також зможуть досягати певного науково-методичного рівня у своїй професійній діяльності. Зазначені заходи мотивували до творчих успіхів у навчанні та під час проходження педагогічної практики, сприяли формуванню власного педагогічного досвіду.

Також позааудиторні заходи методичного спрямування дозволяли не тільки ознайомлюватися із певною професійною інформацією й осмислювати практичний досвід передових педагогів, але й свою фахову підготовку, замислюватися над можливостями й шляхами свого методичного зростання, формувати систему методичних поглядів на педагогічні проблеми, оволодівати навичками методичної роботи [572, 583, 589].

Досвід упровадження позааудиторних заходів методичного спрямування в педагогічному ЗВО свідчить, якщо залучати студентів факультету початкової освіти до професійно значущої діяльності, до обговорення реальних завдань і проблем, то вони поступово відчують себе фахівцями вже на початку навчання, з відповідальністю ставляться до виконання соціальної функції учителя й стимулюються на подальше професійне вдосконалення, оскільки в процесі позааудиторної роботи відбувається вмотивоване оволодіння методичними творчими вміннями, які ефективно реалізуються під час проходження педагогічної практики в початковій школі.

У результаті проведених позааудиторних заходів методичного спрямування у студентів спостерігалися такі зміни: наявність активної потреби в оновленні й збагаченні методичним досвідом освітян та його реалізацією у своїй педагогічній діяльності, потреби не тільки споглядати за ефективністю роботи однокурсників і вчителів, але й самостійно створювати методично вивірені уроки та заходи, а також брати участь у позааудиторних заходах методичного спрямування, проводити педагогічні дослідження, здійснювати методичну рефлексію.

Саме тому підготовка майбутніх учителів шляхом впровадження позааудиторних заходів методичної спрямованості забезпечувала реалізацію їх практичної підготовки, розвиток педагогічних здібностей, формування вмінь будувати міркування й доведення не з погляду студента, а з погляду вчителя, обізнаного з досліджуваною проблемою.

Отже, реалізація системи методичної підготовки майбутніх учителів, яка здійснювалася в ході підготовчого, мотиваційно-орієнтаційного, змістово-практичного, контрольного-діагностичного етапів, відбувалася за такими напрямками і видами діяльності, як: навчально-методична (аудиторна робота (дидактико-

методична), педагогічна практика); позааудиторна (упровадження позааудиторних заходів методичного спрямування; самоосвітня науково-методична та рефлексивна діяльність. Розроблена система сприяла формуванню у майбутніх учителів таких умінь, як: гностичні, проєктивні, організаторсько-виконавські, креативні.

Стосовно сформованості *гностичних умінь* у студентів, слід виокремити вміння порівнювати й аналізувати поняття «педагогічна майстерність» та «методична майстерність», «професійна підготовка» та «методична підготовка», «професійна компетентність» й «методична компетентність» тощо; знаходити загальне та відмінне між ними; аналізувати умови ефективності уроку, доцільність запроваджених методів і засобів навчання, засвоєння учнями навчального матеріалу; виявляти та обґрунтувати теоретичні та практичні засади власної методичної діяльності чи педагогічного дослідження. Сформовані гностичні вміння спонукали майбутніх учителів до самовдосконалення та професійного зростання, підвищення рівня методичної творчості.

Серед *проєктивних умінь* студентів були виявлені вміння проектувати навчальний процес відповідно до пріоритетних завдань; визначати послідовність вирішення навчально-виховних завдань стратегії та способи їх досягнення й відповідно до них основних етапів заняття; методично правильно планувати урок чи виховний захід; логічно конструювати навчальний матеріал до уроку з певного предмета; планувати основні види діяльності учнів на кожному з етапів заняття (рецептивну, репродуктивну, продуктивну) і способи їх організації, визначення методів, прийомів, засобів, форм навчання та виховання; прогнозувати власну методичну діяльність.

Серед *організаторсько-виконавських умінь* студентів було виявлено вміння методично вивірено проводити уроки, що передбачало виконання системи дій, спрямованих на включення учнів у різні види діяльності, формування в них пізнавальної активності, позитивної мотивації, а також організацію власної методичної діяльності (організація навчально-виховного процесу та навчально-пізнавальної діяльності учнів відповідно до сучасних дидактико-методичних, психолого-педагогічних і технічних вимог, різних форм навчально-виховної діяльності школярів; здійснення контролю та об'єктивної оцінки навчальних

досягнень учнів і корекції їх знань, навичок і вмінь; використання різних форм і видів контролю; визначення змісту навчання, його мети і завдань; формулювання завдань уроку з урахуванням його типу, змісту матеріалу, видів навчальної діяльності, вікових особливостей учнів тощо; постановка перед учнями навчальної та виховної задачі та її вирішення згідно з наміченою програмою; розробка уроків (або їх фрагментів), розвиток і формування спеціальних і загальнопредметних навичок школярів; формування в учнів потреби у знаннях; розвиток інтересу до основ науки та мотивація до навчально-пізнавальної діяльності; реалізація внутрішньопредметних та міжпредметних зв'язків, організація різних видів діяльності учнів, їх батьків та власної методичної діяльності; здійснювати самоосвітню методичну діяльність, опрацювання методичною проблеми).

Серед *конструктивних умінь* студентів були виявлені вміння відбирати навчальний матеріал для проведення уроку, планувати свої дії та дії учнів; проектувати навчально-матеріальну базу для здійснення навчального процесу відповідно до завдань навчання та виховання; складати (визначати) диференційовані завдання для дітей з різним рівнем реальних навчальних можливостей і навчальних досягнень; планувати й створювати реальну модель власної методичної діяльності; визначати оптимальні та доцільні методи, прийоми та засоби навчання виховання та розвитку школярів.

Серед *креативних умінь* студентів були виявлені вміння творчо переосмислювати методичний матеріал, діяльність на певних етапах вирішення методичної проблеми; креативно виконувати завдання методичного спрямування; використовувати методичні знання у нестандартних дидактико-методичних ситуаціях; вільно володіти системою методичних дій, переносити їх на інші види діяльності без особливих зусиль, творчо підходити до виконання будь-якої методичної діяльності; самостійно здобувати нові професійно-методичні знання, створювати власний освітньо-методичний творчий продукт, адекватно здійснювати методичну рефлексію. Зазначені творчо-методичні вміння сприяли на практиці реалізації методичного саморозвитку майбутнього вчителя, прискореному методичному становленню, формуванню та реалізації власного стилю творчо-методичної діяльності.

Таким чином, особливістю зазначеної системи методичної підготовки майбутніх учителів була методична діяльність, спрямована на забезпечення позитивної мотивації, орієнтована на усвідомлення значущості теоретичної та практичної методичної підготовки для подальшої успішної педагогічної діяльності, конкурентоспроможності фахівця освітньої галузі.

4.3. Методична рефлексія як складова методичної підготовки майбутнього вчителя

Реалізації системи методичної підготовки майбутніх учителів передбачала з'ясування розуміння студентами суті та значення методичної підготовки вчителя; виявлення сформованих методичних знань, навичок, умінь, вироблення вмінь самостійно міркувати, аналізувати, класифікувати, здійснювати узагальнення та інші розумові операції; ознайомлення студентів із поняттям «рефлексія», «педагогічна рефлексія», «методична рефлексія», рефлексивними навичками й умінями, способами (прийомами) її формування та здійснення, значущістю для професійної діяльності.

Для забезпечення якісної методичної підготовки студентів однією з умов було сприяння виникненню потреби особистості майбутнього вчителя в методичній рефлексії як базового механізму саморозвитку педагогічної майстерності у створеному фаховому освітньому середовищі, для якого притаманні особливі умови успішного професійного розвитку особистості майбутнього вчителя, що відкривають для неї можливість самодослідження та самокорекції психолого-педагогічних і професійно-методичних ресурсів.

Науковці довели, що особистість, яка рефлексує, здатна до перетворювальної діяльності, самовдосконалення, змінюється її діяльність, ставлення до навколишнього середовища, а відтак, вона може змінювати і саме середовище [117; 118; 194; 195; 223; 475; 478; 663; 664].

Методична підготовка майбутнього учителя не можлива без формування в нього умінь здійснювати рефлексію, як короткого етапу осмислення значущості

проведеної роботи. Саме тому у фаховому освітньому середовищі відбувалося виконання завдань, спрямованих на формування умінь здійснювати методичну рефлексію, створення рефлексивних ситуацій у процесі методичної підготовки студентів.

Необхідним інструментарієм здійснення методичної рефлексії було використання певних форм, методів і прийомів її формування: спостереження та самоспостереження студентів; анкетування, опитування, тестування, інтерв'ю, бесіди; аналіз продуктів навчально-методичної діяльності студентів; оцінка й самооцінка; ранжування, шкалювання. Одним із різновидів педагогічної рефлексії був систематичний контроль навчальних досягнень студентів, тому впроваджена під час дослідження системи контролю навчальної діяльності передбачало діагностику рівня методичної підготовки за допомогою тестових завдань, педагогічних (методичних) задач, завдань КНДС тощо.

Формуванню рефлексивних умінь студентів щодо методичної підготовки впродовж навчання у ЗВО сприяла організація та здійснення взаємоконтролю й самоконтролю, що, у свою чергу, сприяло створюванню умов для бажання займатися професійною (методичною) самоосвітою упродовж педагогічної діяльності.

Мета здійснення методичної рефлексії майбутнього вчителя під час вивчення навчальних дисциплін, проходження педагогічної практики, позааудиторних заходів методичного спрямування полягала не тільки в тому, щоб отримати зафіксований підсумковий результат, а й вибудувати смисловий ланцюжок, осмислити власну навчально-методичну діяльність.

Оскільки рефлексія була спрямована на досягнення різних цілей: на емоційну сферу, настрої, на навчальну діяльність, процес і зміст, – наведемо приклади методів і прийомів її здійснення

Так, *рефлексія настрою та емоційного стану* впроваджувалася на початку та наприкінці діяльності, що давало можливість встановити необхідний емоційний контакт з аудиторією, спостерігати за динамікою психологічного стану, від якого залежала продуктивність діяльності студентів. Вона проводилася за допомогою емоційно-художнього оформлення, яке передбачало вибір (демонстрацію)

студентами репродукції картини художника, відповідної радісному або сумному настрою; вибір музичного фрагмента відповідного настрою (мажорний, мінорний); вираження емоційного стану за допомогою нескладного малюнка (сонечко, хмарка); картки із зображенням обличчя (смайлів різних емоцій: усміхнений, задоволений, щасливий, байдужий, сумує, ображений тощо), кольорове зображення «картки-настрою», «дерево почуттів» (зимове, осіннє, весняне, літнє) тощо.

Рефлексія змісту навчального матеріалу була призначена для з'ясування того, як студенти усвідомили зміст навчального матеріалу та з метою узагальнення. Для її здійснення використовувалися прийоми, засновані на поєднанні наявних знань з новими, на аналізі суб'єктивного досвіду. Серед найбільш ефективних методів здійснення рефлексії змісту навчального матеріалу, які впроваджувалися в процесі дослідження в усній або письмовій формі, слід виокремити такі:

– прийом «досягнення мети», який передбачав встановлення приросту знань студентів; із цією метою використовувалося «дерево мети», оцінки «прирощення» знань і досягнення цілей («Я не знав ... / тепер я знаю ...»);

– прийом «сенкан» («сінквейн»), який допомагав з'ясувати ставлення до досліджуваної проблеми, з'єднати старе знання й осмислити нове, узагальнити його;

– прийом «незакінченого речення» передбачав, що студенти висловлюються одним реченням, вибираючи запропонований початок фрази: «Я дізнався ...»; «Було цікаво ...»; «Було важко ...»; «Я виконав завдання ...»; «Я зрозумів, що ...»; «Тепер я можу ...»; «Я навчився ...»; «Мене здивувало ...»; «Мені захотілося ...» тощо. Наведемо приклади з матеріалів письмової форми рефлексії студентів по завершенні вивчення курсу «Основи природознавства з методикою викладання». Студентам було запропоновано запитання: «Які методичні знання, навички, уміння засвоєно при вивченні дисципліни «Основи природознавства з методикою викладання». Аналіз відповідей, присвячених осмисленню значущості курсу, засвідчив наявність у студентів умінь здійснювати методичну рефлексію за допомогою прийому «незавершеного речення», наприклад:

«Я зрозуміла, що таке зміст освіти, Держстандарт, навчальний план, навчальна програма; як мотивувати учнів до навчальної діяльності; як методично правильно

підготувати й провести екскурсію в природу»; «Як правильно і об'єктивно оцінити учня»;

«Я навчилася аналізувати й працювати з навчальною програмою «Природознавство», «Я у світі»; самостійно планувати й аналізувати урок різних типів з урахуванням макро- і мікроструктури; формулювати мету уроку; визначати дидактичні, розвивальні та виховні завдання уроку; самостійно створювати наочні посібники для уроку, як засобів навчання»;

«У мене вийшло складати плани-конспекти уроків; вести спостереження за уроками; визначати дидактичні можливості робочого зошита з друкованою основою та методику роботи з ним; розробляти нестандартні уроки»;

«Тепер я можу розробляти завдання (та різнорівневі тести) для диференційованого контролю навчальних досягнень учнів; планувати урок з урахуванням вікових особливостей учнів; добирати доцільні методи навчання; правильно проводити учнівську рефлексію на уроці»;

«Тепер я спробую використовувати інноваційні методи навчання; упроваджувати цікаві та інтерактивні методи контролю, які не лякають дітей («кубування», «мікрофон», «сенкан», «ідеальне опитування», «ажурна пилка», «ГРОНО»); аналізувати власні помилки та робити висновки»;

«Мені захотілося самостійно опрацьовувати навчальну, довідкову та методичну літературу доповісти про науково-методичну проблему, написати рецензію; опанувати методикою підготовки та проведення дослідів на уроках природознавства» тощо.

Таким чином, у процесі впровадження вищезазначених прийомів здійснення методичної рефлексії відбувався аналіз методичних здобутків майбутніх учителів.

Із метою реалізації діяльнісного підходу доцільним було *впровадження рефлексії навчальної діяльності*, яка необхідна для осмислення способів і прийомів роботи студентів з навчальним матеріалом, пошуку найбільш раціональних.

Оскільки студент повинен не тільки усвідомити зміст навчального матеріалу, але й осмислити способи і прийоми своєї роботи, вміти вибрати найбільш раціональні, їм пропонувалися такі питання: «Що я робив? З якою метою? Чому я це роблю так? Який результат я отримав? Який варіант кращий?».

Педагогічна рефлексія навчальної діяльності давала можливість проаналізувати зміни в діяльності майбутніх учителів, появу пізнавального інтересу, пошукової активності тощо. Виявлення рівня сформованості певної практичної дії в студентів дозволяло встановити не тільки якість засвоєного способу дії, а головне – визначити труднощі, які вони відчували в процесі оволодіння тими або іншим діями, встановити причини їх появи не тільки з боку студентів, а й щодо методичної діяльності педагога.

Так, у процесі вивчення розділу «Дидактика», методик предметів майбутні учителі оволодівають фундаментальними дидактичними знаннями й уміннями планувати, проектувати, конструювати та моделювати процес навчання школярів. Із огляду на це студентам пропонувалося скористатися різними видами та комбінаціями дидактичних задач на планування, конструювання та моделювання процесу навчання учнів; інтелектуальних, ситуативних, перспективних, ретроспективних та особистісних рефлексивних задач; та за ознакою складності – діагностичних задач. Наприклад, формуванню в студентів умінь інтелектуальної рефлексивної діяльності в процесі планування, конструювання та моделювання процесу навчання школярів, сприяло розв'язанню ними таких задач :

–у процесі моделювання уроку доведіть взаємозумовленість мети і цільових завдань уроку. Якими логічними операціями та процедурами Ви скористалися протягом планування уроку?

–розробіть послідовну систему аргументів щодо спільних і відмінних ознак цільових та навчальних завдань уроку. Зафіксуйте запитання, які виникали у Вас у процесі виконання завдання. Чи допомагали вони Вам у просуванні та регуляції Вашої мисленевої діяльності?

–проаналізуйте раціональність застосування вчителем класифікації уроків за дидактичною метою. Свій аналіз зафіксуйте у вигляді алгоритму проміжних результатів (тверджень, суджень) та підведіть їх до висновку.

–розробіть алгоритм складання вчителем плану уроку (за даною темою). Кожну позицію аргументуйте, починаючи словами: «...оскільки, тому-що; за рахунок того, що; у зв'язку з тим, що; так як...» тощо.

Під час проведення підсумкової рефлексії студентам пропонувалися такі опорні питання: «Який мій найбільший методичний успіх за семестр (навчальний рік)?»; «Завдяки чому і як я зміг досягти методичного успіху?»; «Які мої просування в методичних знаннях, уміннях?»; «Що я зрозумів про своє методичне незнання?»; «У чому полягають мої методичні труднощі? Як я їх долаю?»; «Що в мене раніше не виходило, а тепер виходить завдяки методичному зростанню?»; «Який алгоритм методичної діяльності я засвоїв?»; «Якими новими видами методичної діяльності та способами я опанував?» тощо.

Методична підготовка майбутніх вчителів до впровадження педагогічної рефлексії була реалізована в індивідуальній, парній, груповій і колективній формі.

Метою *індивідуальних форм рефлексії діяльності* було виявлення розуміння студентами питань щодо методичної діяльності вчителя, його педагогічної та методичної майстерності, шляхів особистісного вдосконалення тощо. Індивідуальна педагогічна рефлексія сприяла формуванню реальної самооцінки майбутніх учителів щодо їх методичної підготовки та діяльності.

Парна та групова педагогічна рефлексія діяльності передбачала формулювання висновку щодо важливості діяльності кожного члена групи для досягнення результату у вирішенні поставленого методичної завдання (який вклад у роботу кожного члена групи); упроваджувалася наприкінці діяльності з метою осмислення студентами навчальної взаємодії, рівня комунікації та аналізу не тільки результату, але й усього процесу методичної роботи.

Для проведення парних і групових форм педагогічної рефлексії студентам пропонувалися такі опорні питання: «Як впливало спілкування студентів на виконання методичного завдання в ході роботи?»; «Що робило методичну роботу в групі (парі) більш ефективною?»; «Що гальмувало виконання завдання?».

Крім опорних питань, найпоширенішим прийомом групової рефлексії був «Графічний організатор», який оформлювався у вигляді схеми, «методом ГРОНО».

На підсумковому етапі навчального заняття чи методичного заходу учасники групи ще раз переосмислювали, усвідомлювали те, чого дізналися, встановлювали зв'язки між вивченим і тим, що було відоме, висували нові ідеї, пропозиції, гіпотези.

Із цією метою студентам пропонувався алгоритм роздумів для здійснення методичної рефлексії. Наприклад, «Ми навчилися»:



Колективна рефлексія передбачала методичну дискусію, полеміку, під час яких кожен студент мав можливість висловити свою думку, отримати методичну пораду або роз'яснення тієї чи іншої методичної ситуації тощо. Висловитися й зробити самоаналіз повинен був кожний студент. Так, під час колективних форм рефлексії студенти брали активну участь в аналізі проблеми методичної підготовки майбутніх учителів, виявляли зацікавленість в обговоренні питань про методичну компетентність і методичну діяльність учителів, методичну роботу закладу загальної середньої освіти; розуміли співвідношення методичної культури з педагогічною культурою, їх єдність і взаємозумовленість у педагогічному процесі; закономірності між педагогічною та методичною діяльністю вчителя в навчально-виховному процесі; виокремлювали місце та роль методичної підготовки в педагогічній діяльності, визначали її напрями, способи та засоби.

Упровадження педагогічної рефлексії під час методичної підготовки майбутніх вчителів створювало умови для внутрішньої мотивації на подальшу педагогічну діяльність, допомагало студентам осмислювати отримані результати, а головне, – визначати мету наступної роботи, зіставляти отримані результати з цілями.

На формування рефлексивних здібностей майбутніх вчителів щодо методичної складової підготовки вчителя спрямовувалися і диференційовані питання (за класифікацією Б. Блума, Ч. Темпл, Дж. Стіл, К. Мередіт), які сприяли розвитку критичного методичного мислення [558, 679]. Наприклад :

– *прості питання* (фактичні, репродуктивні), які вимагали знання фактичного матеріалу і дозволяли перевіряти знання теоретичного матеріалу; відповіддю на них було коротке й точне відтворення інформації; використовувалися при традиційних

формах контролю: на заліках, у тестах, при проведенні термінологічних диктантів тощо, наприклад, «Що таке методична робота?», «Що таке навчальна програма з дисципліни?», «Що таке зміст освіти?» тощо;

– *уточнюючі питання*, спрямовувалися на виявлення ступеню розуміння методичної проблеми, яка досліджувалася; вони сприяли розумінню теоретичного матеріалу; зазвичай починалися зі слів: «Наскільки я зрозумів ...», «Чи правильно я Вас зрозуміла, що ...», «Тобто ви кажете, що ...?», «Якщо я правильно зрозумів, то ...?», «Я можу помилятися, але, по-моєму, ви сказали про ...?», «Ви дійсно думаете, що ...?». Метою цих питань було надання студенту можливостей для зворотного зв'язку щодо того, що ним сказано. Такі питання вносили суттєвий вклад у формування навичок ведення дискусії. Важливо задавати ці питання без негативної міміки;

– *пояснювальні (інтерпретаційні) питання*, використовувалися для аналізу отриманої інформації, спрямовувалися на виявлення причинно-наслідкових зв'язків, спонукали студентів до інтерпретації, опанування навичками усвідомлення причин тих чи інших вчинків або думок, зазвичай починалися зі слова «Чому?». Наприклад, «Чому, знаючи про важливість методичної підготовки, не всі вчителі демонструють високий рівень методичної майстерності?». Якщо відповідь на запитання була відома студентові, воно з інтерпретаційного «перетвориться» на просте;

– *запитання на тлумачення* були розраховані на пошук зв'язків між ідеями, фактами, визначеннями. Наприклад, «Яким методичними ознакам характеризуються уроки за науково-педагогічним проектом «Інтелект України» на відміну від традиційних?»;

– *запитання на застосування наявних знань* надавали студентам можливість вирішувати або досліджувати логічні педагогічні задачі, що трапляються під час роботи в школі. Наприклад, «Навіщо батькам учнів відвідувати батьківські збори? На які особливості методики підготовки і проведення батьківських зборів учителю необхідно звертати увагу?»;

– *аналітичні запитання* пропонувалися для аналізу педагогічного процесу, подій, мотивів поведінки, педагогічних явищ. Наприклад, «Як батьки учнів

отримують інформацію про низький рівень методичної підготовки молодого вчителя?»);

– *запитання на синтез* спонукали до творчого вирішення питань і неординарного мислення; надавали можливість застосувати весь масив знань і досвіду для творчого вирішення будь-якої педагогічної проблеми. Наприклад, «У якого вчителя імовірність творчого розвитку учнів вище: у досвідченого чи мало досвідченого? Відповідь обґрунтуйте»;

– *творчі питання (прогнозовані питання)* припускали синтез отриманої інформації; у них завжди є частка «би» або майбутній час, а формулювання питання містить елемент прогнозу, умовності, фантазії або припущення. Наприклад, «Як ви думаєте, що станеться, якщо ...?», «Що б змінилося, якби на 100 % була впроваджена Концепція «Нова українська школа»?», «Як, ви думаєте, наскільки може відбуватися професійне становлення молодого вчителя, якби під час навчання в педагогічному ЗВО він ...?»;

– *оціночні питання (на порівняння)*, були спрямовані на з'ясування критеріїв оцінки явищ, подій, фактів. Наприклад, «Як ви ставитеся до ...?», «Що краще?», «Як довго триватиме ...?», «Чому в педагогічній роботі вчителя щось добре, а щось погано?», «Чим один урок відрізняється від іншого?» тощо. Запитання на оцінку вимагали від студента особистої оцінки конкретного педагогічного явища, подій, фактів, потребують своїх думок і принципів. Наприклад, «Перспективний педагогічний досвід учителів у сучасному суспільстві швидко передається через ЗМІ, під час науково-методичних і практичних семінарів, конференцій. Але чому й досі не вирішено багато актуальних педагогічних проблем, які гальмують розвиток особистості, освіти, суспільства?»; також використовувалися, коли дехто зі студентів висловлював своє невдоволення чи задоволення від заняття або власної методичної діяльності»;

– *практичні питання*, були націлені на застосування, пошук взаємозв'язку між теорією та практикою. Наприклад, «Як би я (ви) вчинив (вчинили) на місці вчителя?», «Де може стати в нагоді знання про технологічну карту уроку?», «Як ми (я) можемо (можу) реалізувати ...?». Застосування таких питань під час навчальних занять дозволяло встановити позитивні зміни в методичних поглядах і мисленні

студентів. Результат такого навчання – формування критичного, а отже методичного мислення, який є активним процесом і може або стимулюватися, або виникати спонтанно і надавати майбутньому вчителю можливість контролювати інформацію, ставити її під сумнів, об'єднувати, переробляти, адаптувати або відхиляти.

Зазначені питання використовувалися як під час аудиторної роботи, так і під позааудиторної діяльності.

Формування умінь здійснювати методичну рефлексію відбувалося під час проведення позааудиторних заходів методичного спрямування, за рахунок упровадження таких прийомів, як: «мікрофон», який передбачав висловлювання власної думки щодо методичної спрямованості заходу перед великою аудиторією; «методична квіточка», – письмове зазначення студентами на п'яти пелюстках про доцільність (чи недоцільність заходу), методичну користь тощо.

Письмова та усна рефлексія здійснювалась також за допомогою метода «Дебрифінг», який передбачав аналіз та обговорення результатів проведеної роботи під час заходу; структурування набутого методичного досвіду; визначення та оцінювання власних методичних досягнень чи проблем, планування подальшої самоосвітньої діяльності; формулювання висновків з набутого методичного досвіду; пошук способів покращення результатів для застосування методичних знань й умінь у нових ситуаціях, – така рефлексивна діяльність впливала на зміну поглядів щодо опанування методичною компетентністю [571].

Проведення «Дебрифінгу» передбачало відповіді на незакінчені речення та ствердження, якими їх треба було доповнити. Наприклад, «Під час проведення заходу мені сподобалося ...»; «Під час проведення заходу мені не сподобалося...» «У програмі заходу Я змінив би...»; «Найскладнішим для мене було...»; «Я вперше замислилась над ...».

Також пропонувалися рефлексивно-методичні питання: «Яким був ваш емоційний настрій під час проведення методичного заходу?»; «Чому Ви навчилися під час методичного заходу?»; «Які методичні знання Вам довелося активізувати під час заходу?».

Зазначені вправи проведення рефлексивно-методичного підсумку давали можливість активізувати майбутніх учителів до методичної взаємодії один з одним, викладачами, вчителями шкіл, сприяли підвищенню рівня їх методичної майстерності та мотивували до підготовки й безпосередньої участі в проведенні методичних заходів.

Аналіз ставлення студентів до позааудиторних заходів засвідчив, що своїми цікавими формами проведення і методичним змістом вони сприяли досягненню завдань методичної підготовки майбутніх учителів, викликали певний емоційний настрій, активізацію методичного мислення та формували в них методичний досвід, мотивували до самоосвітньої методичної діяльності, яка є запорукою професіональної спроможності впродовж усієї педагогічної діяльності. Тому у процесі методичної підготовки особливу увагу приділяли формуванню вмінь і навичок самостійної роботи, до якої висувалися певні вимоги: всебічна підготовленість і психологічна готовність до неї; усвідомлення її важливості; планування самоосвіти; забезпеченість необхідними джерелами; систематичність її реалізації; педагогічний контроль і керівництво цим процесом; самоконтроль і самооцінка.

Самоконтроль і самооцінка виступали як вагомі чинники методичної діяльності, були важливим напрямком методичної рефлексії, а отже, самовдосконалення особистості майбутнього вчителя, складовою частиною методичної підготовки до праці, навчання самоосвіти студентів під час виконання завдань із самостійної методичної роботи.

Особлива увага приділялася аналізу проблем, що виникали у студентів під час проходження різних видів педагогічної практики, причинам, які слід усунути, пошуку форм, методів та засобів, за допомогою яких це можна зробити.

Із метою пропедевтики дидактико-методичних проблем студентів у фаховому освітньому середовищі, перед проходженням педагогічної практики здійснювалася рефлексія досвіду попередніх педагогічних практик, що дозволяло краще усвідомити їхню мету, зміст, особливості підготовки і проведення уроків та виховних заходів для учнів.

Слід наголосити, що під час проходження педагогічної практики у майбутніх учителів труднощі виникали залежно від їх індивідуальних особливостей, характеру підготовки і професійної спрямованості. Особливості класу і окремих дітей, стиль педагогічної діяльності вчителя класу також впливали на педагогічний процес. Тому об'єктивний аналіз своєї діяльності (методична рефлексія) допомагав практиканту знайти методично доцільне розв'язання проблеми.

Узагальнення результатів дослідження дозволяло виявити неготовність студентів другого курсу до методичного аналізу своєї підготовки та практичної діяльності, переживання ним успіхів і невдач, недостатню готовність здійснювати педагогічну рефлексію.

Вищезазначене пояснюється тим, що студенти другого курсу не мають необхідних знань з педагогіки, методичних навичок побудови конспекту виховного заняття, умінь педагогічної техніки, оскільки ще не вивчали предмет «Основи педагогічної майстерності», який викладається на третьому курсу.

Так, аналіз педагогічної практики з виховної роботи студентів другого курсу засвідчив низку недоліків і методичних помилок, які виявлені під час планування, організації та проведення виховних заходів. Дослідженням встановлено, що причиною труднощів або незначної результативності їх педагогічної діяльності були: низький рівень сформованості науково-методичних знань, навичок, умінь; відсутність чітко визначеної мети і завдань як виховної роботи, так і власної діяльності; стереотипне очікування вказівок, рекомендацій від педагогів; не ретельне й недосконале планування власної діяльності під час заходу та діяльності учнів; поверхневі знання й уміння методів і прийомів виховання тощо.

Незважаючи на зазначену низку проблем, в ході педагогічної практики у студентів формувалися основи аналізу й оцінки власної педагогічної діяльності. Значне місце у формуванні вмінь здійснювати методичну рефлексію займав аналіз педагогічних щоденників студентів, у яких вони не тільки фіксували виконану роботу, але й аналізували кожен день практики. Спочатку аналіз був досить примітивний і поверхневий, проводився не всіма студентами й нерегулярно, поступово усвідомлюючи професійну значущість цього виду роботи, практиканти почали ставитися до нього серйозніше, аналіз і самоаналіз ставали більш

усвідомленими, глибокими, зі спробою спиратися на психолого-педагогічні знання. Педагогічна рефлексія розвивалася не тільки в роботі з педагогічним щоденником. Кожне заняття з учнями, кожне спілкування з ними супроводжувалося самоаналізом, у ході якого на основі зразків самоаналізу і взаємоаналізу поступово підвищувалася планка вимог до самого себе практично в кожного студента. Слід зазначити, що рефлексивні вміння складно виробляються в подальшій професійній діяльності, якщо студент своєчасно не пройшов через систему цілеспрямованого їх формування впродовж практичної підготовки [589].

Під час практики студенти навчалися визначати, які помилки допущені ними в роботі через нестачу професійних знань і вмінь (уміння активізувати учнів, організувати їх самостійну пізнавальну діяльність, правильно розрахувати час, вибрати темп і методи виховання, адекватні поставленим завданням і можливостям учнів тощо), а які зумовлені особистісними якостями (поведінкові реакції учнів, способи взаємодії з ними, емоційність тощо) [589].

Із метою підвищення ефективності здійснення методичної рефлексії, виявлення сформованих методичних умінь майбутнім вчителям пропонувалося складання технологічної карти уроку, яка використовувалася в процесі дослідження не тільки як спосіб фіксації, але й як засіб для здійснення методичної рефлексії, що дозволяло проаналізувати рівень сформованості того чи іншого методичного вміння чи отриманих результатів. Необхідність упровадження технологічної карти уроку з метою формування умінь здійснювати методичну рефлексію зумовлено тим, що під час проведення пробних уроків із природознавства було встановлено факт відсутності сформованих навичок у студентів 4 курсу щодо здійснення якісного самоаналізу та взаємоаналізу уроку. Про це свідчать їх відповіді: «Мені все сподобалось», «Учням було цікаво» тощо. Встановлено, що студенти, які не володіють алгоритмом здійснення самоаналізу уроку, і взаємоаналіз здійснюють без урахування методичної складової. Тож, по завершенню аналізу проведених уроків та перевірки записів у щоденнику спостережень студентам надавалися рекомендації щодо ретельного опрацювання структури і змісту технологічної карти уроку. У ній зазначено макро- і мікроструктуру уроку, які передбачали такі складові : організація початку уроку; ефективність перевірки домашнього завдання;

перевірка ґрунтовності знань; постановка пізнавального завдання; актуалізація знань і способів діяльності учнів; застосування різних методів і прийомів навчання; співвідношення діяльності вчителя та учнів; організація самостійної роботи учнів; забезпечення позитивної мотивації навчання; забезпечення активності учнів; зв'язок навчального матеріалу з життям, практикою; володіння вчителем способами створення проблемних ситуацій; наявність зворотного зв'язку з учнями в ході уроку; доцільність та ефективність використання наочності та комп'ютерної техніки; урахування вчителем індивідуальних особливостей учнів; диференціація завдань під час уроку; поетапність і логічність у вивченні нового матеріалу; тактовність і толерантність, демократичні взаємини з учнями; раціональність використання часу уроку; розробка алгоритмів для виконання домашнього завдання; рефлексія навчальної діяльності, підбиття підсумків уроку; відповідність типу уроку поставленій меті.

За такої організації роботи з опанування алгоритмом аналізу уроку або виховного заходу студенти мали можливість раціонально і методично правильно проводити самоаналіз і самоконтроль, взаємоаналіз і взаємоконтроль, адекватно реагували на зауваження методиста практики, учителя початкових класів.

Отже, основною вимогою для формування умінь здійснювати самоаналіз і взаємоаналіз уроку було використання його алгоритму, який було закладено в технологічній карті уроку як засобі здійснення методичної рефлексії.

Так, досвід багатьох років свідчить, що доцільним є регулярне проведення методичних годин у процесі проходження педагогічної практики, під час яких проходить ретельний докладний колективний аналіз того, які методичні задачі виникли і були розв'язані, пропонувалася методична й психолого-педагогічна література з метою розв'язання проблем, що виникали у студентів.

Підсумовуючи реалізацію системи методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи, слід відзначити можливості зазначених навчальних дисциплін, педагогічних практик, самостійних робіт, позааудиторних заходів методичного спрямування, які були спрямовані на реалізацію практичних професійно-методичних функцій.

Опора на практичні функції полягала в здійсненні майбутніми вчителями різних видів *особистісно-методичної та творчо-методичної діяльності* (*особистісно-методична*: конструктивно-планувальна (планування й конструювання навчального процесу з урахуванням диференційованого та діяльнісного підходу; реалізація планів поурочних, позакласних заходів, самоосвітньої діяльності); *творчо-методична*: творче розв'язування методичних завдань у процесі навчання й виховання учнів, внесення до планів науково виважені коректив з метою досягнення бажаного результату, виходячи з цілей навчання предмету; ознайомлення з передовим педагогічним досвідом вчителів; участь у динамічних творчих, ініціативних групах; моделювання нетрадиційних уроків, виховних занять; участь у позааудиторних заходах методичного спрямування).

Таким чином, теоретична та практична методична підготовка майбутніх учителів здійснювалася за такими напрямками, як навчально-методична (під час аудиторних занять, на етапі проходження педагогічної практики); науково-методична; самоосвітня; позааудиторна (заходи методичного спрямування); передбачала методичну рефлексію. Реалізація теоретичної і практичної методичної підготовки майбутнього учителя початкової школи до здійснення методичної роботи в закладі загальної середньої освіти була спрямована на формування в них методичної майстерності, методичного мислення, власного методичного досвіду.

Основні положення розділу викладені в публікаціях автора [258, 444, 571, 572, 573, 574, 575, 576, 577, 578, 579, 583, 584, 585, 587, 589, 590, 591, 592, 594, 595, 596, 601, 602, 603, 610, 612, 613, 614, 615, 616, 617, 618, 619, 620].

ВИСНОВКИ

У **монографії** в методологічному, теоретичному, практичному аспектах наведено узагальнення й шляхи вирішення наукової проблеми методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи як складової процесу професійної підготовки педагога.

Проведено аналіз філософської, історичної, психолого-педагогічної літератури та висвітлено генезу ідей методичної підготовки вчителя, на основі чого зроблено висновки щодо ступеня вивченості проблеми дослідження. Аналіз праць дозволив виявити зміст, напрями, форми та особливості методичної діяльності вчителів, що дало змогу визначити головні вимоги до змісту методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Дослідження історико-гносеологічного аспекту, ретроспективний аналіз дозволило зробити висновок, що усунення зазначеної проблеми значною мірою залежить від вивчення й використання позитивного історико-педагогічного досвіду методичної роботи освітян та методичної підготовки майбутніх учителів у педагогічних навчальних закладах, науково-методичні засади якого дозволяють удосконалювати сучасну систему методичної підготовки студентів.

Схарактеризовано **методолого-теоретичні основи** системи методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи, **які ґрунтуються** на історичному, інтегрованому, системному, компетентнісному, діяльнісному, фасилітаційному **підходах і загальнопедагогічних принципах** (науковості, інтегративності, зв'язку теорії та практики, свідомості й активності, систематичності та послідовності, мотивації, професійної доцільності, наступності розвитку), **принципах методичної підготовки** (методичної спрямованості, випереджальної методичної підготовки та методичного зростання, актуалізації можливостей фахового освітнього середовища, свідомого вибору напрямку методичної діяльності, посилення творчої спрямованості методичної підготовки, варіативності, суб'єктності навчання, організації співтворчості, мобільності системи методичної підготовки в умовах впливу фахового освітнього середовища, методичної рефлексії).

З'ясовано **термінологічне поле проблеми дослідження, завдання, структуру, функції методичної підготовки майбутнього вчителя** (методична функція, спрямована на набуття студентами досвіду прийняття ефективних методичних рішень; **дидактична функція** полягає в оволодінні методичними знаннями, навичками, уміннями, необхідними для вирішення практичних методичних завдань; удосконаленню їх професійно значущих здібностей; **мотиваційна функція** спрямована на усвідомлення студентами мети і завдань методичної підготовки, необхідності предметних, психолого-педагогічних, дидактико-методичних, творчо-методичних знань для успішного оволодіння методичною діяльністю в початковій школі; **стимульовальна функція** полягає в пробудженні інтересу до методичної діяльності вчителя; забезпечує інтенсифікацію навчально-пізнавальної, навчально-професійної, проектувальної, науково-дослідної, комунікативно-діалогічної, ціннісно-орієнтаційної діяльності студентів; **інтеграційна функція** дає змогу інтегрувати знання й уміння, отримані при вивченні різних навчальних дисциплін, для вирішення практичних педагогічних проблем; **виховна функція** спрямована на усвідомлення майбутніми вчителями початкової школи професійної значущості методичної підготовки для ефективної діяльності в закладі загальної середньої освіти, професійного розвитку і становлення в прискорені терміни; **рефлексивна функція** спрямована на вивчення фактичного стану власної методичної діяльності та обґрунтованості застосування способів, засобів, впливів щодо досягнення мети, на об'єктивну оцінку отриманих результатів і планування нових методичних досягнень; **контрольно-діагностична функція** передбачає встановлення відповідності рівня методичної підготовки студентів вимогам галузевих стандартів.

Запропоновано наукову систему методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах закладу вищої педагогічної освіти, яка включає такі підсистеми: *методологічно-цільову* (визначає мету, концептуальні засади, принципи методичної підготовки); *структурно-змістову* (розкриває зміст структурних компонентів методичної підготовки: мотиваційно-цільового, когнітивного, методично-діяльнісного, аналітико-результативного, кожен із яких характеризується певним змістовим наповненням, що відповідає особливостям методичної діяльності майбутнього вчителя, сприяє формуванню мотивації до методичної діяльності;

розвитку методичного мислення; оволодінню методичними знаннями, сукупністю методичних навичок і вмінь, наявність яких дозволяє здійснювати методичну діяльність у закладі загальної середньої освіти); *технологічну* (висвітлює реалізацію процесу методичної підготовки на підготовчому, мотиваційно-орієнтаційному, змістово-практичному й контрольньо-діагностичному етапах); *діагностичну* (передбачає здійснення педагогічної діагностики рівня методичної підготовки).

За результатами експерименту виявлено ефективні форми організації методичної взаємодії: індивідуальні, парні, групові, колективні, фронтальні; організаційні аудиторні *форми* (лекції, семінарські й лабораторно-практичні заняття) та позааудиторні (педагогічна практика, педагогічні екскурсії, позааудиторні заходи науково-методичного спрямування); *методи* організації методичної підготовки студентів (репродуктивні, проблемно-пошукові, інтерактивні, практичні, рефлексивні); *засоби* методичної підготовки: підручники, тексто-графічні (опорні схеми, навчальні комплекси, дидактико-методичні матеріали), візуальні засоби, демонстраційні предмети та матеріали, інформаційні ресурси комп'ютерної мережі Internet; технологічна карта уроку; періодичні видання, методичні розробки; комп'ютери, аудіовізуальні засоби навчання – педагогічні кінофрагменти, відеотека уроків у початковій школі), «методичне портфоліо», «Комплекс навчально-дослідницьких і самостійних завдань із методики викладання природознавства», методичні рекомендації для проходження практики з виховної роботи в школі.

Виявлено й обґрунтовано **педагогічні умови**, що впливають на ефективність реалізації системи методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи: набуття студентами методичного досвіду в процесі проходження педагогічної практики та участі в позааудиторних заходах методичного спрямування; створення сприятливого фахового освітнього середовища шляхом впровадження системи позааудиторних заходів методичного змісту та спрямування методичної підготовки у ньому на формування ціннісного ставлення до реалізації методичної підготовки, потреби у методичному вдосконаленні стимулювання інтересу студентів до самоосвіти; саморозвитку, самовдосконалення, практичної значущості методичної підготовки; набуття досвіду здійснення методичної рефлексії під час

навчальних занять, педагогічної практики, позааудиторних заходів методичного спрямування.

Уточнено критерії й показники оцінки ефективності системи методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи, а саме: *мотиваційний критерій* (ставлення майбутніх учителів початкової школи до методичної самоосвіти, саморозвитку та самовдосконалення, сформованість характеру інтересу до методичної підготовки та **рівні сформованості інтересу та ставлення до методичної діяльності**); *дидактико-методичний критерій* (рівень сформованості знань (характер засвоєння) із фахових та психолого-педагогічних дисциплін, методик викладання – творчий, реконструктивний, репродуктивний; наявність методичних переконань, сформованість методичного мислення); *діяльнісний критерій* (сформованість сукупності методичних умінь: гностичних, проєктивних, організаторсько-виконавських, креативних); *рефлексивний критерій* (сформованість самооцінки щодо методичної підготовки; рівні сформованості умінь здійснювати самоаналіз щодо власної методичної підготовки; рівні сформованості рефлексивності; рівні сформованості умінь здійснювати методичну рефлексію). Рівні методичної підготовки за кожним критерієм (мотиваційним, дидактико-методичним, діяльнісним, рефлексивним), **дозволили виокремити й охарактеризувати рівні методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи: стереотипно-репродуктивний (низький), реконструктивно-діяльнісний (достатній) і рефлексивно-творчий (високий).**

Запропоновано навчально-методичне забезпечення для ефективної реалізації системи методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи (авторські спецкурси «Методична майстерність учителя», «Робота з батьками», навчально-методичний комплекс для вивчення дисципліни «Основи природознавства з методикою викладання», методичні рекомендації «Педагогічна практика з позакласної виховної роботи в школі», для успішного проходження студентами педагогічної практики та «Форми організації освітнього процесу та види навчальних занять: методика підготовки та проведення», для реалізації діяльнісного, акмеологічного, компетентнісного підходів до фахової підготовки студентів, вирішення практичних завдань щодо організації освітнього процесу, забезпечення

реалізації творчості викладачів і майбутніх учителів; тематику рефератів, курсових і дипломних робіт; впроваджено позааудиторні заходи методичного спрямування: «Панорама творчих методичних ідей», «Методичний турнір», «Методичний аукціон», «Педагогічні роздуми»; «Віртуальна подорож у педагогічне минуле».

Доведено позитивний вплив розробленої наукової системи методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи на формування мотиваційно-цільового, когнітивного, методично-діяльнісного й рефлексивного компонентів методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи, що підтвердило висунуту в дослідженні гіпотезу.

Перспективу дослідження вбачаємо в вивченні питань спільної діяльності педагогічних закладів вищої освіти і закладів загальної середньої освіти з метою підвищення рівня методичної підготовки майбутнього вчителя, обґрунтуванні педагогічних умов для безперервного підвищення методичної майстерності молодих педагогів на етапі післядипломної освіти та професійного самовдосконалення; підготовці методичних матеріалів, які забезпечать значний внесок у процес професійного становлення випускників педагогічних закладів.

ПІСЛЯМОВА

Проблема якості й ефективності науково-методичної роботи вчителів у закладах загальної середньої освіти стала наріжним каменем у реформуванні освітніх систем, тому цілком зрозуміло, що методична підготовка вчителів набуває особливої актуальності в процесі їх підготовки в педагогічному закладі вищої освіти. З огляду на це, важливість роботи визначається низкою чинників, які зумовили необхідність перегляду пріоритетів у системі методичної підготовки майбутнього вчителя.

Актуальність дослідження проблеми методичної підготовки вчителів зумовлена її недостатньою розробкою в педагогічній науці, потребами освітньої практики, насамперед потребами нарощування освітнього потенціалу. Практика педагогічної вищої освіти вимагає розв'язання проблеми методичної підготовки майбутніх учителів як одного з провідних чинників забезпечення їхньої якісної фахової підготовки.

Аналіз причин зазначеної у дослідженні проблеми, яка є центральною для реформування загальної середньої освіти в цілому, дозволив зробити висновки, виокремити шляхи, методи і засоби їх розв'язання, розробити систему дій, заходів, спрямованих на інтеграцію теоретичних і практичних складових, а саме : збагачення фахових знань (предметних, методичних, педагогічних, психологічних); розвиток мотивації щодо творчої методичної діяльності, потребу в самореалізації; формування методичної компетентності, сучасного стилю методичного мислення; здійснення методичної рефлексії тощо.

Перспектива дослідження полягає у вивченні питань спільної діяльності педагогічних ЗВО і середніх загальноосвітніх навчальних закладів з метою підвищення рівня методичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи, обґрунтуванні педагогічних умов для безперервного підвищення методичної компетентності молодих педагогів на етапі післядипломної освіти та професійного самовдосконалення; підготовці методичних матеріалів, здатних забезпечити професійне становлення випускників педагогічних закладів вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О. А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : для пед. спец. высш. учеб. заведений. 2-е изд., перераб. и доп.* Москва : Просвещение, 1990. 141 с.
2. Абдуллина О. А., Загряжкина Н. Н. *Педагогическая практика студентов.* Москва, 1989. 175 с.
3. Абросимова Г. В. *Теория и практика дидактико-методической подготовки будущих учителей к педагогическому творчеству : дис... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Челябинский государственный университет. Челябинск, 1996. 358 с.*
4. Авраменко К. Б. *Методична підготовка вчителів початкових класів у педагогічних навчальних закладах України (1956–1996 рр.) : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ., 2002. 20 с.*
5. Адаменко О. В. *Розвиток педагогічної науки в Україні в другій половині ХХ століття (1950–2000 рр.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2006. 613 с.*
6. Адаменко О. В. *Українське школознавство другої половини ХХ століття в персоналіях. Вісник Луганського державного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2003. №8. С. 9–15.*
7. Азизова И. Ю. *Методологические и теоретические основы построения системы методической подготовки студентов-биологов на основе гуманитаризации и технологизации педагогического образования : монография. Санкт-Петербург, 2014. 201 с.*
8. Алексюк А. М. *Загальні методи навчання в школі. 2-ге вид.* Київ : Рад. школа, 1981. 206 с.
9. Алексюк А. М. *Методи навчання і методи учіння.* Київ: Знання, 1980. 48 с.
10. Амельченко Т. В. *Взаимосвязь дидактической и методической подготовки будущего учителя начальной школы : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Московский государственный педагогический институт. Москва, 1986. 193 с.*
11. Андрієвський Б. М., Петухова Л. Є. *Професійно-наукова підготовка майбутнього вчителя початкових класів : монографія. Херсон : Айлант, 2006. 176 с.*

12. Андрійчук Н. М. Підготовка вчителів народної школи в учительських семінаріях України (1860–1917 рр.) : монографія / Житомирський державний університет імені І. Франка. Житомир : ЖДУ, 2011. 262 с.

13. Антипова Е. В. Взаимодействие школы и семьи в формировании педагогической культуры родителей: теоретический аспект. *Специальное образование: опыт и перспективы развития* : сб. материалов республ. науч.-практ. конф., 12 октября 2010 г. / под ред. Ю. К. Шергилашвили. Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2011. С. 173–176.

14. Антипова Е. В. Готовность выпускников классического университета к работе с родителями. *Материалы наук.-метод. конф. преподав. и сотруд. по итогам науч.-исслед. работы в 2004 г., 7–8 февраля 2005 г.* / под ред. М. И. Вишневого. Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2005. С. 67–69.

15. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–XVII вв. / сост. : С. Д. Бабишин, Б. Н. Митюров. Москва, 1985. С. 167.

16. Антонова О. Акмеологічний підхід до визначення сутності педагогічної обдарованості. *Акмеологія – наука XXI століття* : матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. / за ред. : В. О. Огнев'юка. Київ : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2011. С. 17–22.

17. Артемова Л. В. Педагогіка і методика вищої школи : навч.-метод. посібник. Київ : Кондор, 2008. 272 с.

18. Артемьева И. Н. Формирование методической культуры будущих учителей начальных классов в контексте вузовской подготовки: автореф. : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. / Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого. Великий Новгород, 2004. 17 с.

19. Артюхина А. И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен : на материале проектирования образовательной среды медицинского университета : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Волгоградский государственный педагогический университет. Волгоград, 2007. 172 с.

20. Афанасов В. Типичные затруднения в работе молодых учителей и пути совершенствования их педагогического мастерства. *Ученые записки Рязанского пединститута*. 1959. Т. 23. С. 7–62.

21. Афанасьев В. Г. Системность и общество. Москва : Политиздат, 1980. 368 с.
22. Бабанский Ю. К. Методика работы в школе : организация и управление. Москва : Педагогика, 1970. 170 с.
23. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований : дидактический аспект. Москва : Педагогика, 1982. 192 с.
24. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. Москва : Просвещение, 1985. 208 с.
25. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса : методические основы. Москва : Просвещение, 1982. 192 с.
26. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебного процесса : общедидактический аспект. Москва : Педагогика, 1977. 256 с.
27. Бабанский Ю. К., Поташник М. М. Оптимизация педагогического процесса (В вопросах и ответах). Київ : Радянська школа, 1982. 198 с.
28. Бадья Л. Літні земські педагогічні курси для вчителів народної школи в Україні у другій половині XIX – на початку XX століття. *Рідна школа*. 2007. № 3. С. 71–73.
29. Байбара Т. М. Методика навчання природознавства в початкових класах : навч. посібник. Київ : Веселка, 1998. 334 с.
30. Байбара Т. М. Педагогічне мислення та формування його у майбутніх учителів початкових класів у процесі навчання фахових методик. *Підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах нової структури і змісту початкової освіти* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 23–25 квіт. 2001. Полтава, 2001. С. 34–36.
31. Барановська В. М. Методична система формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів (в умовах ступеневої підготовки) : монографія / Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. Хмельницький : Заколотний М. І. [вид.], 2015. 243 с.
32. Барбіна Є. С. Формування педагогічної майстерності в системі безперервної педагогічної освіти : автореф. дис. д-ра пед. наук : 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 1998. 37 с.
33. Бархударов С. Г. О состоянии методики преподавания русского языка. *Русский язык в школе*. 1959. № 4. С. 38–40.

34. Бахмат Н. В. Формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до педагогічного моделювання : автореф : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Інститут вищої освіти НАПН України. Київ, 2011. 20 с.

35. Беленок И. Л. Теоретические основы профессионально-методической подготовки учителя в педагогическом вузе (на примере подготовки учителя физики) : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.08 / Новосибирский государственный педагогический университет. Новосибирск, 2000. 345 с.

36. Белкин А. С., Силина С. Н. Профессиографический мониторинг подготовки специалиста в системе высшего педагогического образования / Шадринский государственный педагогический институт. Шадринск : ШГПИ, 1999. Вып. 4. 66 с.

37. Белкин А. С. Ситуация успеха: как ее создать : книга для учителя. Москва : Просвещение, 1991. 176 с. (Мастерство учителя : идеи, советы, предложения).

38. Бердяев Н. А. О назначении человека. Москва : Республика, 1991. 383 с.

39. Березняк Є. С. Реалізація принципу демократизації в управлінській діяльності директора школи : метод. посібник для керівників школи. Київ : ІСДО, 1996. 64 с.

40. Бергаланфи Л. Общая теория систем : критический обзор. *Исследования по общей теории систем : сборник переводов* / общ. ред. и вст. ст. В. Н. Садовского и Э. Г. Юдина. Москва : Прогресс, 1969. С. 23–82.

41. Бергаланфи Л. История и статус общей теории систем. *Системные исследования. Методологические проблемы* : ежегодник. Москва : Наука, 1973. С. 20–37.

42. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Москва : Педагогика, 1989. 190 с.

43. Беспалько В. П. Персонифицированное образование. *Педагогика*. 1998. № 2. С. 12–17.

44. Бех І. Д. Науковий підхід – запорука виховного успіху педагога. *Початкова школа*. 1999. № 11. С. 1–5.

45. Беловолов В. А., Беловолова С. П. Основы методологии педагогического исследования. Київ : МДПУ, 2003. 198 с.

46. Библер В. С. Мышление как творчество. (Введение в логику мысленного диалога. Москва : Политиздат, 1975. 399 с.

47. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. 216 с.
48. Бизяева А. А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя : автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.07 / Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 1993. 23 с.
49. Биков В. Ю. Навчальне середовище сучасних педагогічних систем. *Збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти*. 2010. № 1. URL : http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp1/Bykov.pdf (дата звернення: 11.02.2015).
50. Битинас Б. П., Катаева Л. И. Педагогическая диагностика : сущность, функции, перспективы. *Педагогика*. 1993. № 2. С. 10–15.
51. Бібік Н. В. Компетентнісний підхід : рефлексивний аналіз. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики* / за заг. ред. : О. В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. С. 45-50.
52. Біда О. А. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до здійснення природознавчої освіти у початковій школі: автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2003. 37 с.
53. Біда О. Удосконалення системи підготовки майбутніх учителів – проблема сьогодення. *Вісник Львівського університету*: серія педагогічна. 2005. Вип. 19. Ч. 1. С. 247–253.
54. Білієнко Л. Б. Розвиток педагогічної творчості вчителів у системі внутрішньо шкільної методичної роботи : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Київський університет імені Тараса Шевченка. Київ, 1994. 165 с.
55. Блинова В. Л., Блинова Ю. Л. Психологические основы самопознания и саморазвития: учебно-методическое пособие. Казань : ТГГПУ, 2009. С. 84–85.
56. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения : в 2-х т. / под ред. А. В. Петровского. Москва : Педагогика, 1979. Т. 1. С. 30–32.
57. Блонский П. П. Задачи и методы народной школы. *Вестн. Воспитания*. 1916. № 1. С. 1–36; № 2, С. 1–35.

58. Бодалёв А. А. Изучение зрелого человека – важная задача акмеологической науки. *Информационно-аналитический сборник НИИВШ*. Москва, 1993. С. 12–20.
59. Бондар В. І. Дидактика. Київ : Либідь, 2005. 264 с.
60. Бондар В., Шапошнікова І. Управління формуванням професійної компетентності вчителя. *Освіта і управління*. 2006. Т. 9. № 2. С. 20–27.
61. Борзенкова О. А. Формирование методико-математической компетентности будущего учителя начальных классов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / ГОУ ВПО «Самарский государственный педагогический университет». Самара, 2007. 224 с.
62. Борисова Л. Г. Молодой учитель : труд, быт, творчество. Москва : Знание, 1983. № 11. С. 17–19. (Сер. «Педагогика и психология»).
63. Борытко Н. Диагностическая деятельность педагога. Москва : Академия, 2006. 288 с.
64. Булавинцева Л. И. Методическая подготовка учителя биологии. Основы, концепция, система гуманистически ориентированной методической підготовки : монография. Saarbrücken Germany : LAMBERT Academic Publishing, 2011. 125 с.
65. Бульвінська О. І. Формування дидактичних умінь у студентів педагогічних університетів України : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова Київ, 1998. 185 с.
66. Бунаков Н. Ф. Как я стал и перестал быть «учителем учителей» : избр. пед. соч. Москва : АПН РСФСР, 1953. С. 328 – 388.
67. Бунаков Н. Ф. Школьное дело: учебный материал, проработанный на учительских съездах и курсах за тридцать лет (1872 – 1902 / 1906) : избр. пед. соч. Москва, 1953. С. 99–173.
68. Васильченко С. В. Записки учителя. *Антология педагогической мысли Украинской ССР* / сост. Н. П. Калениченко. Москва : Педагогика, 1988. С. 316–321.
69. Васькович Г. Шкільництво в Україні (1905-1920). *Визвольний шлях*. 1976. № 2. С. 45–48.
70. Венцева Н. О. Особливості реформування вищої педагогічної освіти України в 1930–1940 рр. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. № 6 (32). С. 21–30.

71. Верещагина Н. О. Методическая подготовка бакалавров и магистров в области географического образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 2012. 434 с.

72. Вершинин В. Н. Домашнее воспитание : книга для учителей, воспитателей, родителей. Чебоксары : Клио, 1998. 200 с.

73. Вершловский С. Г. Профессиональное становление учителя. *Вечерняя средняя школа*. 1992. № 2–3. С. 6–10.

74. Вершловский С. Г. Психолого-педагогические проблемы деятельности молодого учителя. Ленинград : Знание, 1983. 32 с.

75. Вершловский С. Г. Школа молодого учителя : метод. рекомендации. Ленинград : НИИ общ. обр. взрослых АПН СССР, 1987. 88 с.

76. Вершловский С. Г. Молодой учитель в системе непрерывного образования. *Советская педагогика*. 1986. № 2. С. 71–75.

77. Вершловский С. Г. Учитель-методист наставник стажера. Москва : Просвещение, 1988. 144 с.

78. Вессель Н. Приготовление учителей для низших училищ и учительских семинарий в России. *Русская школа*. 1891. Т. 1, кн. 7–12. С. 25–44.

79. Вікторенко І. Л. Методична компетентність учителя початкових класів у навчанні природознавства молодших школярів : теоретичний аспект. *Духовність особистості : методологія, теорія і практика*. 2017. № 2 (77). С. 52–61.

80. Вітвицька С. С. Акмеологічний підхід до педагогічної підготовки магістрів освіти. *Інтелектуальна та творча обдарованість: спільне ата відмінне*: матеріали круглого столу 23 січня 2012 р. м. Київ. Київ: ТОВ. «Інформаційні системи», 2012. С.114–119.

81. Волощук А. М. Формування методичної компетентності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі педагогічної практики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир, 2012. 20 с.

82. Волощук І. А. Формування готовності молодого вчителя фізико-математичних дисциплін до інноваційної діяльності в системі методичної роботи школи : автореф.

дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Черкаський національний університет імені Б. Хмельницького. Черкаси, 2010. 20 с.

83. Воскресенська Н. В. Забезпечення взаємозв'язку дидактичної та методичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 / Український державний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 1996. 25 с.

84. Вульфсон Б. Л. Школа современной Франции. Москва : Педагогика, 1970. 318 с.

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

86. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис...д-ра пед. наук : 13.00.04 / Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків, 2006. 579 с.

87. Гаєвець Я. Методична компетентність як мета та результат підготовки вчителя початкових класів. *Наука і освіта*. 2012. № 8. С. 38–42.

88. Гайдур М. І. Підготовка майбутніх вчителів до організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів в умовах інформаційного середовища : автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Кримський гуманітарний університет. Ялта : Б.в., 2010. 20 с.

89. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века : (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). Москва : ИнтерДиалект, 1997. С. 64.

90. Глебовский В. А. Древние педагогические писатели в биографиях и образцах. Санкт-Петербург, 1903, С. 96–112.

91. Глузман Н. А. Методико-математична компетентність майбутніх учителів початкових класів : монографія. Київ : ВИЩА ШКОЛА – XXI, 2010. 407 с.

92. Глузман Н. А. Формування узагальнених прийомів розумової діяльності в майбутніх вчителів початкових класів у процесі вивчення дисциплін математичного циклу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2003. 19 с.

93. Гонтаровська Н. Б. Принципи розробки проекту освітнього середовища навчального закладу як передумови розвитку обдарованої особистості. *Обдаровані діти – інтелектуальний потенціал нації держави* : матеріали наук.-практ. конф., м. Київ, 8–9 жовт. 2008 р. Київ, 2008. С. 14–22.

94. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. С. 205–206.

95. Гончаренко С. У., Козловська І. М. Теоретичні основи дидактичної інтеграції у професійній і середній школі. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 2. С. 9–18.

96. Гончарук О. В. Аспекти формування професійно-педагогічної готовності студентів до роботи з батьками молодших школярів. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2012. Вип. 65. С. 65–67. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDU_2012_65_12. (дата звернення : 20.01.2016).

97. Горбунь Е. Л. Формування професійної відповідальності майбутніх вчителів під час вивчення педагогічних дисциплін. *Нові технології навчання* / редкол. : Б. І. Холод (гол. ред.) та ін. Київ : НМЦВО, 2000. Вип. 27. С. 104–110.

98. Григор'єв А. Й., Завіна В. І. Психолого-педагогічна діагностика. Київ : Преса України, 2005. 448 с.

99. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) : монографія. Харків : Основа, 1998. 300 с.

100. Грицай Н. Б. Основні принципи методичної підготовки майбутніх учителів біології. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 3 (37). С. 105–112. URL : file:///C:/Users/Rastaman/Downloads/pednauk_2014_3_16.pdf (дата звернення : 07.12.2015).

101. Грицай Н. Б. Формування методичної компетентності майбутніх учителів біології в умовах вищого навчального закладу. *Нова педагогічна думка*. Рівне, 2012. № 1. Ч. II. С. 199–202.

102. Грінченко Б. Д. Народні вчителі і українська школа. Київ, 1906. 263 с.

103. Грушевський М. С. Історія української літератури : у 6-ти т. Київ : Обереги, 1995. Т. 6. 700 с.

104. Гузій Н. В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Інститут вищої освіти АПН України. Київ, 2007. 40 с.
105. Гусак П. М. Теорія і технологія диференційованого навчання майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 1999. 40 с.
106. Гусак П. М. Навчальний процес у вищій педагогічній школі: навч. посібник / заг. ред. О. Г. Мороза. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2001. 337 с.
107. Давыдова Л. Н. Педагогическое диагностирование как компонент управления качеством образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Астраханский государственный университет. Астрахань, 2005. 342 с.
108. Даниленко Л. Управління інноваційною діяльністю у закладах освіти. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2005. № 2. С. 16–20.
109. Данилюк А. Я. Теория интеграции образования. Ростов-на-Дону : Ростовский пед. ун-т, 2009. 448 с.
110. Декарт Р. Сочинения в 2-х т. / пер с лат. и франц. В. В. Соколова. Москва : Мысль, 1989. Т. 1. 654 с.
111. Демидко М. Н. Развитие профессиональной деятельности специалиста на основе рефлексии. *Сборник научных трудов*. Сер. V : Политология, философия, история, филология / Беларусский государственный технологический университет. Минск, 2002. Вып. X. С. 204–207.
112. Демков М. Интерес преподавания. *Вестник воспитания*. 1890. № 6. С. 42–60.
113. Демченко О. М. Педагогічна діагностика як засіб оптимізації самостійної навчальної діяльності студентів медичних коледжів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків, 2008. 220 с.
114. Дем'яненко Н. М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.) : монографія. Київ : ІЗМН, 1998. 328 с.
115. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). *Освіта*. 1993. № 44–46. 62 с.

116. Державний стандарт початкової освіти (проект) № б/н від 26.07.2017. *Початкова освіта*. 2017. № 15. С. 3–65.
117. Деркач А. А., Орбан Л. Э. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности. Москва : РАГС, 1995. С. 5–6.
118. Деркач А. А., Зазыкин В. Г. Акмеология. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 256 с.
119. Деркач А. А., Кузьмина Н. В. Акмеология – наука о путях достижения вершин профессионализма. Москва, 1993. 23 с.
120. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала. Москва : Москов. псих.-соц. ин-та ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. 752 с.
121. Дибя М. Сучасний підхід до викладання педагогічних дисциплін. *Вища школа*. 2011. № 12. С. 60–65.
122. Димова О. В. Педагогические условия развития способности к фасилитирующему взаимодействию у будущих учителей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Комсомольский-на-Амуре государственный педагогический университет. Хабаровск, 2002. 190 с.
123. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей : избр. пед. соч. Москва : Учпедгиз, 1956. 378 с.
124. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. Москва : Учпедгиз, 1956. 378 с.
125. Добромыслов В. А. Советская методика за 40 лет. *Русский язык в школе*. 1957. № 5. С. 19–27.
126. Доклады Харьковской Губернской Земской Управы Губернскому Земскому Собранию очередной сессии 1913 года. По отделу народного образования. – Харьков : т-во «Печатия С. П. Яковлева», 1913. 165 с.
127. Доклады Харьковской Губернской Земской Управы Губернскому Земскому Собранию очередной сессии 1913 года. По распорядительному отделу. – Харьков: т-во «Печатия С. П. Яковлева», 1913. 186 с.
128. Доклады Харьковской Губернской Земской Управы Губернскому Земскому Собранию очередной сессии 1913 года. По отделу народного образования. Харьков : т-во «Печатия С. П. Яковлева», 1913. С. 17–31.

129. Докучаєва В. В. Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Луганський національний педагогічний університет імені Т. Шевченка. Луганськ, 2007. 44 с.
130. Донченко М. В. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів у позааудиторній роботі у вищих навчальних педагогічних закладах України (друга половина ХХ ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Харківський державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків. 2004. 22 с.
131. Драгоманов М. П. Народні школи на Україні серед життя і письменства Росії. Женева, 1877. 152 с.
132. Драч І. І. Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади : монографія. Київ : «Дорадо-Друк», 2013. 456 с.
133. Дубяга С. М., Молодиченко В. В. Методична творчість у системі професійної підготовки майбутніх учителів. *Наукові записки*: зб. наук. ст. Київ, 2011. С. 229. (Серія «Педагогічні та історичні науки ВАК України»; вип. LXXXIV).
134. Дубяга С. М., Шевченко Ю. М., Фефілова Т. В. Розвиток творчих здібностей майбутнього вчителя початкової школи у процесі навчання у ВНЗ. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2014, № 1 (35) С. 309–317.
135. Дудніченко Н. В. Розвиток творчого стилю діяльності педагога засобами методичної роботи школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Криворізьський державний педагогічний університет. Кривий Ріг, 2003. 195 с.
136. Духнович А. Народная педагогия в пользу училищ и учителей сельских. Львов : тип. Ин-та Ставропиг, 1857. Ч. 1. : Педагогия общая. 92 с.
137. Дусавицкий А. К. Мотивы учебной деятельности студентов : учеб. пособие. Харьков, 1987. 55 с.
138. Дусавицкий А. К. Развитие личности в студенческом коллективе в зависимости от сформированности учебно-профессиональных интересов : учебно-методическое пособие. Харків : ХНУ имени В. Н. Каразина, 2012. 32 с.
139. Дьяченко Б. А. Розвиток професіоналізму молодого вчителя в системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України. Київ, 2000. 200 с.

140. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень ; Акад. пед. наук України. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
141. Еремкин А. И. Система межпредметных связей в высшей школе (Аспект подготовки учителя). Харьков : Вища школа, 1984. 152 с.
142. Єгорова І. К., Порев С. М., Дашковський Ю. О., Хомічак Л. М. Методологічні підходи до виконання наукового дослідження. *Наукові праці Національного університету харчових технологій*. 2004. № 15. С. 6–9.
143. Єрмола А. М. Експертиза освітньої діяльності шкіл. *Освіта і управління*. 1999. № 1. С. 67–78.
144. Єрмола А. М. Система науково-методичної роботи інформаційно-методичних центрів з учителями загальноосвітніх навчально-виховних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Харківський державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків, 1998. 255 с.
145. Єрьомкін А. І. Міжпредметні зв'язки як один із факторів психолого-педагогічної системи підвищення професійної підготовки вчителя. *Психолого-педагогічні фактори підвищення професійної майстерності вчителя-вихователя* : Всеукр. наук.-практ. конф, 16–17 листопада 1995 р. Житомир, 1995. С. 86–87.
146. Жданко Т. А. Образовательно-профессиональное пространство как элемент педагогической системы вуза. *Современные наукоемкие технологии*. 2008. № 10. С. 37–38.
147. Желанова В. В. Рефлексивно-контекстне освітнє середовище як чинник професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ. *Педагогічний дискурс*. 2012. Вип. 11. С. 88–93.
148. Жернов В. И. Теоретико-методологические основы формирования профессионально-педагогической направленности личности студента педвуза : монография. Магнитогорск, 1999. 116 с.
149. Жерносек І. П. Науково-методична робота в навчальних закладах системи загальної середньої освіти : монографія. Київ, 2000. 124 с.
150. Жигадло Г. Б. Розвиток методичної підготовки вчителів фізичного виховання у вищих педагогічних навчальних закладах України (1964–1998 рр.) :

автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Інститут вищої освіти АПН України. Київ, 2007. 20 с.

151. Жигайло О., Гунза О. Формування методичної компетентності майбутніх вчителів початкових класів у процесі викладання дисциплін природничо-математичного циклу. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2013. Вип. 4. С.184–189. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/apgnd_2013_4_23 (дата звернення : 05.10.2015).

152. Журавлева Н. О. Некоторые функции наставника в процессе адаптации начинающего учителя к профессиональной деятельности. *Педагогическое образование и наука* : научно-методический журнал. 2007. № 1. С. 28–29.

153. Журнал Министерства народного просвещения. 1915. № 3–4. С. 150.

154. Заброцький М. М., Максименко С. Д., Щербан Т. Д. Теоретико-методологічний аналіз професійної діяльності учителів початківців : навч.-метод. посібник. Київ ; Житомир : Волинь, 2000. 22 с.

155. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя. Москва : Педагогика, 1987. 160 с.

156. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студ. пед. вузов. Москва : Академия, 2001. 544 с.

157. Занков Л. В. О предмете и методах дидактических исследований. Москва : Изд-во РСФСР, 1962. 148 с.

158. Засобина Г. А. Трудности студентов в конструктивной деятельности в период обучающей педагогической практики. *Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы*. Ленинград : изд-во Ленинградского университета, 1973. Вып. 1. С. 38–45.

159. Заяц Ю. С. Методическая задача как средство формирования проектировочных умений у студентов факультета начальных классов в процессе методико-математической подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Московский государственный педагогический университет имени М. А. Шолохова. Москва. 2005. 180 с.

160. Зеер Э. Ф. Дополнительное образование как фактор успешной социально-профессиональной адаптации начинающего учителя. *Дополнительное образование*. 1996. №3. С. 24–26.
161. Земцова В. И. Система методической подготовки учителя : структура и содержание. *Наука и школа*. 2002. № 3. С. 2–7.
162. Земцова В. И. Теоретические основы методической подготовки учителя физики : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 1996. 482 с.
163. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5. С. 34–42.
164. Золотухіна С. Т., Масич В. В. Діалогове навчання як засіб професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів : історичний аспект : монографія / Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Інститут педагогіки та психології. Харків : Щедра садиба плюс, 2014. 183 с.
165. Золотухіна С. Т., Зеленська Л. Д. Професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу (історико-педагогічний аспект). Харків : ХНПУ, 2007. 185 .
166. Золотухіна С. Т., Орлова О. О. Розумова самостійність студентів вищих педагогічних навчальних закладів України: теорія і практика : монографія /Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Навчально-науковий інститут педагогіки та психології. Харків : Цифрова друкарня № 1, 2013. 171 с
167. Зубко А. М. Організаційно-педагогічні умови удосконалення навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України. Київ, 2002. 22 с.
168. Зубков А. Л. Развитие методической компетентности учителей в условиях модернизации общего образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Челябинский педагогический университет. Челябинск, 2007. 169 с.
169. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність / за ред. Зязюна І. А. 2-ге вид., допов. і перероб. Київ. Вища школа, 2004. 422 с.
170. Ивакин А. А. Диалектическая философия. Одесса : Юрид. л-ра, 2003. 347 с.

171. Ивашнёва С. В. Организационно-педагогические условия повышения методической компетентности учителей иностранного языка начальной школы.
URL : http://conference.kemsu.ru/GetDocsFile?id=11714&table=papers_file&type=0&conn=confDB (дата звернення : 14.06.2015).
172. Игна О. Н. Структура и содержание методической компетентности учителя иностранного языка. *Ярославский педагогический вестник*. 2010. № 1. С. 90–94.
173. Игненкамп К. Педагогическая диагностика / пер. с нем. Карлхайнц Ингенкамп. Москва : Педагогика, 1991. 240 с. (Зарубежная школа и педагогика)
174. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 512 с. : ил. (Серия «Мастера психологии»).
175. Ильин Е. П. Психология для педагогов. Санкт-Петербург : Питер, 2012. 573 с.
176. Инструктивное письмо Министерства образования СССР № 31-М от 27.03.1974. О стажировке молодых специалистов, окончивших педагогические учебные заведения.
177. Імбер В. І. Педагогічні умови застосування мультимедійних засобів навчання у підготовці майбутнього вчителя початкових класів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2008. 20 с.
178. Інновації у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя : методологічні, змістові та методичні засади : монографія / за ред. А. А. Сбруєвої; Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми : МакДен, 2011. 432 с.
179. Інтерактивні методи навчання : навч. посіб./ за заг. ред. П. Шевчука і П. Фенриха. Щецін : WSAP, 2005. 170 с.
180. Інтернет-ресурси для вчителів початкових класів URL : <http://metodportal.com/node/595> (дата звернення : 18.03.2015).
181. Інформаційне суспільство. Шлях України. Бібліотека інформаційного суспільства. Київ : Фонд «Інформаційне суспільство України», 2004. 289 с.
182. Іонова О. М. Системний та синергетичний підходи у педагогічних дослідженнях : навч. посібник. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2011. 50 с.

183. Іонова О. М., Сінопальнікова Н. М. Теоретичні питання підготовки майбутніх учителів до застосування інтегрованих форм організації навчального процесу початкової школи. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля: науковий журнал*. Сер. : Педагогіка і психологія. Педагогічні науки. Дніпропетровськ, 2013. № 2 (6) С. 35–39.

184. Іонова О. М., Прокопенко І. А. Технологія формування професійно-менеджерської культури майбутнього вчителя : науково-методичні рекомендації для студентів, аспірантів і викладачів вищих педагогічних навчальних закладів. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2007. 52 с.

185. Історія філософії в її зв'язку з освітою : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / Г. І. Волинка та ін.; Київ : Каравела, 2006. 479 с.

186. Каждан І. І. Формирование дидактических умений у будущих учителей начальных классов в групповой форме обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Калининградский государственный университет. Калининград, 1997, 166 с.

187. Казакова Н. В. Організаційно-методичні засади педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти академії педагогічних наук України, Київ, 2005. 24 с.

188. Калиниченко Н. П. Добра сила наставництва. *Радянська освіта*, 1978. 14 червня.

189. Калмыкова И. Р. Портфолио как средство самоорганизации и саморазвития личности. *Образование в современной школе*. 2002. № 5.

190. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / под ред. А. М. Арсеньева; сост. П. А. Лебедев ; Акад. пед. наук СССР. Москва : Педагогика, 1982. 703 с.

191. Капченко О. Л. Діяльність районних відділів народної освіти з підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в Україні (1945-1990 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 1999. 18 с.

192. Кара С. І. Педагогічна практика як засіб формування професійної компетентності майбутніх учителів. *Збірник наукових праць БДПУ (Пед. науки)*. Бердянськ : БДПУ, 2011. № 2. С. 118–122.

193. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал*. 2003. Т. 24, № 5. С. 45–57. URL : http://psystat.at.ua/Articles/Karpov_A_V.doc (дата звернення : 19.10.2016).
194. Карпов А. В. Рефлексия в структуре метакогнитивной организации субъекта. *Рефлексивные процессы и управление*. 2004. № 2. С. 99–109.
195. Карпов А. В., Пономарев В. В. Психология рефлексивных механизмов управления. Москва : ИП РАН, 2000. 365 с.
196. Карпюк И. А. Стажировка молодого преподавателя. *Совершенствование качества университетской подготовки преподавателей*. Саранск : МГУ, 1985. С. 143 – 147.
197. Карпюк И. А. Учитель-стажер в школе. Минск : изд-во «Университетское», 1987. 96 с.
198. Касабекова Г. Н. Профессиональное становление выпускника педагогического ВУЗА в период стажировки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Алма-Ата, 1987. 25 с.
199. Керницький О. Освітнє середовище вищого навчального закладу як педагогічний феномен. URL : <http://library.uipa.edu.ua/images/data/zbirnik/kernskiy.pdf> (дата звернення : 20.01.2014).
200. Кисельов Ф. С. Методика викладання природознавства в початкових класах : навч. посібник. Київ : Вища школа, 1975. 176 с.
201. Кічук Н. В. Формування творчої особистості вчителя. Київ : Либідь, 1991. 93 с.
202. Клепко С. Ф. Конспекти з філософії освіти / АПН України; Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені М. В. Остроградського. Полтава, 2007. 420 с.
203. Клокар Н. І. Управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти регіону на засадах диференційованого підходу : дис. ... д-ра пед. наук. : 13.00.06 / ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України. Київ, 2011. 43 с.

204. Княжева І. А. Методична підготовка майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури. *Наукові записки*. Сер. : Психолого-педагогічні науки (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя). 2013. № 1. С. 177–182.

205. Коваленко В. О. Педагогічні умови організації позааудиторної навчальної діяльності студентів медичних коледжів діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Житомирський державний університет імені І. Франка. Житомир, 2014. 22 с.

206. Коваленко Е. Э. Дидактические основы профессионально-методической подготовки преподавателей специальных дисциплин : дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Институт педагогики и психологии професийного образования АПН Украины. Харьков, 1999. 407 с.

207. Коваленко Є. І., Белкіна Н. І. Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія: навч. посібник ; заг.ред. Є. І. Коваленко. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. С. 431–436.

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

209. Коваль В. О. Умови формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів як педагогічна проблема. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2013. № 7. С. 168–175. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2013_7_28 (дата звернення : 15.01.2015).

210. Ковальова С. М. Кейс-метод у системі професійної підготовки майбутніх учителів у Великій Британії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир, 2012. 20 с.

211. Ковальченко И. Д. Методы исторического исследования. Москва : Наука, 1987. 453 с.

212. Ковальчук О. А. Педагогічні умови професійного становлення майбутнього вчителя математики у позааудиторній навчально-виховній діяльності : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир, 2013. 20 с.

213. Козленко О. Л. Розвиток педагогічної техніки молодого вчителя середньої загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 1998. 22 с.

214. Козлова О. Г. Підготовка вчителя до інноваційної діяльності в системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Державна академія кадрів освіти. Київ, 1999. 235 с.

215. Козырев В. А. Гуманитарная образовательная среда педагогического университета. Санкт-Петербург : СпбГУ, 1999. 116 с.

216. Колин К. К. Глобальные проблемы информатизации общества. *Вестник высшей школы*. 2000. № 6. С. 12–16.

217. Комаренко Н. Г. Форми організації методичної роботи в гімназії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса, 1997. 24 с.

218. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2-х т./ под. ред. А. И. Пискунова ; АПН СССР. Москва : Педагогика, 1982. Т. 2. 650 с. (Педагогическая библиотека).

219. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании : монография / под ред. А. А. Орлова, В. В. Грачова. Москва : Директ-Медиа, 2014. 378 с.

220. Комплексний підхід до фахової підготовки сучасного вчителя початкових класів : монографія / за наук. ред. М. С. Вашуленка. Глухів : РВВ ГНПУ ім. О. Довженка, 2012. 311 с.

221. Конаржевский Ю. А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой. Москва : Педагогический поиск, 1997. 79 с.

222. Кондрашова Л. В. Внеаудиторная работа по педагогике в педагогическом институте. Киев ; Одесса : Выща школа, 1988. 158 с.

223. Коновальчук І. І. Інноваційне середовище як засіб розвитку інноваційної компетентності педагогів загальноосвітніх навчальних закладів. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2014. Вип. 4 (76). С. 62–66.

224. Кононко О. Наставництво як форма організації соціального простору початківця. *Практика управління закладом освіти*. 2012. № 9. С. 24–34.

225. Конспекты лекцій по педагогическимъ предметамъ, читаннымъ на летнихъ учительскихъ курсахъ Харьковскаго Губернскаго Зества въ 1913 году. Харьковъ: т-во «Печатия С. П. Яковлева», 1913. 220 с.

226. Конфуций Беседы и суждения / пер. с китайского П. С. Попова. Санкт-Петербург : Азбука-классика, 2008. 224 с.

227. Корниенко С. М. Формирование профессионально-педагогической готовности студентов к работе с родителями младших школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / НИИ педагогики Украины. Киев, 1983. 186 с.

228. Корнієнко С. М. Батьківські збори. *Початкова школа*. 2005. № 11. С. 50–53.

229. Корф Н. А. Педагогический съезд Александровского уезда III-го участка в 1869 году. *Журнал Министерства народного просвещения*. 1879. Ч. 152. Отд. 4. С. 200–209.

230. Корф Н. А. Наше школьное дело (сборник статей по училищеведению). Москва : Изд. Братьев Салаевых, 1873. 430 с.

231. Коршунов А. М. Познание и деятельность. Москва : Полит. лит-ра. 1967. 127 с.

232. Костікова І. І. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов засобами інформаційно-комунікаційних технологій : автореферат дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків, 2009. 34 с.

233. Костюченко К. Є. Педагогічні умови формування раціонально-критичного мислення у майбутніх учителів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кіровоградський державний педагогічний університет імені В. Винниченка. Кіровоград, 2011. 20 с.

234. Косырев В. П. Система непрерывной методической подготовки педагогов профессионального обучения : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. / ФГОУ ВПО «Московский государственный агроинженерный университет имени В. П. Горячкина». Москва, 2007. 48 с.

235. Кочерга О. М. Підготовка студентів до роботи з батьками як важлива складова професійної підготовки вчителя початкової школи в умовах модернізаційних

змін. *Педагогічний дискурс*. 2011. Вип. 10. С. 262–268. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk_2011_10_66 (дата звернення : 10.02.2016).

236. Кочетов А. И. Культура педагогического исследования. Минск : Ред журн. «*Адукацыя і выхаванне*», 1996. 312 с.

237. Кошова О. П. Інтеграційні зв'язки дисциплін природничо-наукового циклу як основа формування інформаційно-аналітичних умінь майбутніх економістів. *Дидактика математики: проблеми і дослідження* : Міжнар. зб. наук. робіт. Донецьк : Вид-во ДонНУ, 2008. Вип. 30. С. 73–78.

238. Кравченко І. М. Учительські інститути в системі підготовки педагогічних кадрів в Україні (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.) : дис ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ : Б. в., 2008. 226 с.

239. Кравченко Ф. Ф. Як ми організували роботу з педагогічними кадрами. *Радянська школа*. 1950. № 1. С. 46–50.

240. Краевский В. В., Полонский В. М. Методология для педагога : теория и практика. Волгоград : Перемена, 2001. 323 с.

241. Краевский В. В. О соотношении дидактики и методики. *Советская педагогика*. 1966. № 9. С. 58–66.

242. Краса педагогічної дії : навч. посіб. для вчителів, аспірантів, студ. серед. Та вищ. навч. закл. / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. Київ : Укр.-фінський ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. 302 с.

243. Красикова Е. Н. Кейс-метод в структуре и содержании методической компетенции лингвиста-преподавателя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / ГОУ ВПО «Ставроп. гос. ун-т». Ставрополь, 2009. 172 с.

244. Кремень В. Г., Ільїн В. В. Філософія : мислителі, ідеї, концепції : підручник. Київ : Книга, 2005. 528 с.

245. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні висновки. Стратегія. Реалізація. Результати. Київ : Грамота, 2005. 448 с.

246. Кривошеев В. А. Рефлексия в деятельности начинающих учителей : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07 / Минский ордена Трудового Красного знамени государственный педагогический институт имени А. М. Горького. Минск, 1991. 24 с.

247. Криловець М. Г. Система методичної підготовки майбутніх учителів географії : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 2009. 482 с.

248. Кримський С. Діяльність. Філософський енциклопедичний словник / Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди НАНУ. Київ : Абрис, 2002. С. 163–164.

249. Крисюк С. В. Становлення та розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні (1917 – 1995 рр.) : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.01; 13.00.04 / Київський університет імені Тараса Шевченка. Київ : УПКККО, 1996. 48 с.

250. Круглова И. В. Наставничество как условие профессионального становления молодого учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Московский гуманитарный педагогический институт. Москва, 2007. 178 с.

251. Круглова И. В. Наставничество в повышении профессиональной компетентности молодого учителя. *Педагогическое образование и наука*. 2007. № 1. С. 25–27.

252. Кузьмина Н. В. Предмет акмеологии. 2-е изд., испр. и доп. Санкт-Петербург : Политехника, 2002. 189 с.

253. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва : Просвещение, 1990. 119 с.

254. Кузьмина Н. В., Пожарский С. Д., Паутова Л. Е. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста. Санкт-Петербург; Коломна; Рязань, 2008. 76 с.

255. Кузьмінський А. І., Тарасенкова Н. А., Акуленко І. А. Наукові засади методичної підготовки майбутнього вчителя математики. Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2009. 320 с.

256. Кузьмінський А. І. Організаційно-педагогічні основи безперервної освіти педагогічних кадрів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України Київ, 1997. 24 с.

257. Кузьмінський А. І. Теоретико-методологічні засади післядипломної освіти в Україні : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / Інституті педагогіки і психології професійної освіти Академії педагогічних наук України. Київ, 2003. 42 с.

258. Кузнецова О. В., Упатова І. П. Активні та інтерактивні моделі навчання і виховання : метод. посібник. Харків : ННЦ ХГПІ, 2009. 45 с.
259. Култаєва М. Д. Философско-педагогические тенденции в современном идеализме: монография. Харьков: Основа, 1988. 151 с.
260. Култаєва М. Філософські питання педагогіки. *Наукові підходи до педагогічних досліджень* : монографія / заг. ред. В. І. Лозової. Харків : Апостроф. 2012. С. 5–21.
261. Кулюткин Ю. Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя. *Вопросы психологии*. 1986. № 2. С. 21–30.
262. Кулюткин Ю. Н. Гуманизация как предмет педагогической рефлексии. *Учитель и новые ориентиры образования*. Санкт-Петербург, 1997. С. 3–7.
263. Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С. Личность : внутренний мир и самореализация. Идеи, концепции, взгляды. Санкт-Петербург : Тускарора. 1997. 175 с.
264. Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С. Мышление учителя : Личностные механизмы и понятийный аппарат. Москва : Педагогика, 1990. 104 с. (Образование. Педагогические науки).
265. Кустовська О. В. Методологія системного підходу та наукових досліджень : курс лекцій. Тернопіль : Економічна думка, 2005. 124 с.
266. Кухарев Н. В. На пути к профессиональному совершенству. Москва : Просвещение, 1990. 159 с.
267. Кучай О. В. Компетенція і компетентність – відображення цілісності та інтеграційної суті результату освіти. *Рідна школа*. 2009. № 11. С. 44-48.
268. Кушнірук С. А. Педагогічна система. *Енциклопедія освіти* / Акад.пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремінь. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 649–650.
269. Кыверялг А. А. Методы исследований в профессиональной педагогике. Таллин : Валгус, 1980. 334 с.
270. Лавров В. Федькович і школа. *Жовтень*, 1970. № 10. С. 5.
271. Лавров В. Ю .Федькович про зміст і методи навчання в школі. Радянська школа. 1973. № 5.
272. Левківський М. В. Історія педагогіки України : підручник. Київ : Либідь, 2006. 424 с.

273. Левківський М. В. Формування професійної компетентності вчителя (засобами історико-педагогічного краєзнавства). *Вісник Київського міжнародного університету*. Вип. 4. Київ : КиМУ, 2004. С. 137–146.

274. Левченко Я. Е. Теоретико-методичні засади формування професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків, 2012. 40 с.

275. Левченко Я. Е. Актуальність проблеми методичної підготовки майбутнього вчителя у контексті Болонського процесу. *Освіта і доля нації* : матеріали XII міжнар. наук.-практ. конф., 20–21 травня 2011 р. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2011. С. 93–94.

276. Лейко С. В. Поняття «компетенція» та «компетентність» : теоретичний аналіз. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2013. Вип. 4. С. 128–135.

277. Лекторський В. А. Деятельностный подход : смерть или возрождение? *Вопросы философии*. 2001, № 2. С. 57.

278. Лекції з педагогіки вищої школи: навч. посібник / за ред. В. І. Лозової. 2-е вид., доп. і випр. Харків : «ОВС», 2010. 480 с.

279. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Смысл, Академия, 2005. 352 с.

280. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. Москва, 1981. 184 с.

281. Лесохина Л. Н., Шадрина Т. В. Динамика профессиональной позиции. *Профессиональная деятельность молодого учителя*. Москва : Педагогика, 1982. С. 67–79.

282. Линенко А. Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01., 13.00.04 / АПН Украины. Киев, 1996. 403 с.

283. Литвин Л. І. Професійне становлення молодого вчителя в системі спільної науково-методичної роботи районного відділу освіти і школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кіровоградський державний педагогічний університет імені В. Винниченка. Кіровоград, 2010. 22 с.

284. Литвинюк Л. В. Педагогічне стимулювання професійного зростання вчителів загальноосвітніх навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук :

13.00.04 / Кіровоградський державний педагогічний університет імені В. Винниченка.

Кіровоград, 2007. 21 с.

285. Личный архив П. П. Блонского. Воспоминания (рукопись), 1940. С. 185.

286. Лісова Н. І. Розвиток психолого-педагогічної компетентності молодих учителів у системі післядипломної освіти : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2005. 20 с.

287. Лихачев Б. Т. Педагогика : курс лекцій : учебное пособие. 2-е изд.. Москва, 2001. 440 с.

288. Логіка : підручник / В. Є. Жеребкін. Харків : Основа, 1995. 256 с.

289. Лозенко А. П. Особливості впровадження моделі формування рефлексивних умінь у студентів – майбутніх учителів початкових класів у процесі їх дидактичної підготовки. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Сер. 17 : Теорія і практика навчання та виховання : зб. наук. пр. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. Вип. 13. С. 101–107.

290. Лозенко А. П. Теоретичний аналіз методів навчання та форм організації навчальної діяльності студентів – майбутніх учителів початкових класів – як засобів формування в них рефлексивних умінь. *Наука і Освіта*. Київ, 2010. Лютий (Спецвип. : Проект «Когнітивні процеси та творчість»). С. 212–215.

291. Лозенко А. Структура дидактичної готовності студентів до педагогічної діяльності (на матеріалі дидактики як навчальної дисципліни). *Вісник Львівського університету імені І. Франка*. Сер. педагогічна. Львів, 2005. Вип. 19, ч. 1. С. 361–368 с.

292. Лозенко А. П. Формування рефлексивних умінь у майбутніх учителів початкової школи в процесі дидактичної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2010. 23 с.

293. Лозова В. І., Золотухіна С. Т., Гриньова В. М. Проблема активізації пізнавальної діяльності студентів при вивченні психолого-педагогічних дисциплін. *Вища і середня педагогічна освіта*. Київ : Вища шк. 1989, вип. 14. С. 63–68.

294. Лозова В. І., Троцько Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. для пед. навч. закл. / Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. 2-е вид., випр. і доп. Харків : ОВС, 2002. 400 с.

295. Лордкипанидзе Д. Ян Амос Коменский 1592–1670 / науч. ред. А. И. Пискунов. 2-е изд., испр. Москва : Педагогика, 1970. 440 с.
296. Луговий В. І. Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні : (теоретико-методологічний аспект) : дис... д-ра пед. наук : 13.00.01 / АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 1995. 429 с.
297. Лузан П. Г., Сопівник І. В., Виговська С. В. Основи науково-педагогічних досліджень. Київ, 2010. С. 51–54.
298. Лук'янова Л. Б. Теорія і практика екологічної освіти у професійно-технічних навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2006. 466 с.
299. Луценко І. О. Методична робота школи як засіб активізації педагогічної позиції вчителя : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Криворізьський державний педагогічний інститут. Кривий Ріг, 1996. 186 с.
300. Люріна Т. І. Дидактичні умови формування інтелектуально-творчих умінь майбутнього вчителя початкової школи. URL : www.psych.kiev.ua. (дата звернення : 18.11.2015).
301. Львов М. Р. Структура взаимосвязи дидактики и частных методик. *Советская педагогика*. 1985. № 11. С. 16–20.
302. Львова Ю. Л. Педагогическое шефство – курс на мастерство. *Народное образование*, 1978. № 1. С. 40.
303. Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні. Історія, досвід, уроки (1917 – 1985 рр.). Київ : Либідь, 1992. 196 с.
304. Макар Л. М. Сутність освітнього середовища в педагогічному процесі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 30(83). С. 229–236.
305. Макаренко Л. Л. Комп'ютерна грамотність як складова професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2007. 22 с.
306. Максименко Н. Б. Взаємозв'язок дидактичної та методичної підготовки вчителя початкової школи у педагогічному вузі : автореф. дис. ... канд. пед. наук :

- 13.00.01 / Український державний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 1995. 24 с.
307. Максименко С. Д., Щербан Т. Д. Професійне становлення молодого вчителя. Ужгород : Закарпаття, 1998. 106 с.
308. Максимов В. Г. Педагогическая диагностика в школе : учеб пособие для студ. высш. пед. заведений. Москва : Академия, 2002. 272 с.
309. Малафіїк І. В. Дидактика : навч. посібник. Київ : Кондор, 2005. 398 с.
310. Малихін О. В. Теоретико-методологічні засади організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.09 / Криворізький державний педагогічний університет. Кривий Ріг, 2009. 47 с.
311. Малихін О. В. Формування у майбутніх учителів потреби в професійній самоосвіті : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків, 2000. 17 с.
312. Малихіна В. М. Організаційно-методичне забезпечення управління інноваційною діяльністю загальноосвітніх навчальних закладів в умовах великого міста : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України. Київ, 2005. 22 с.
313. Мануйлов Ю. С. Персонализация среды коллективом как фактор восприятия ее личностью. *Психология и архитектура*. Таллин, 1983. Ч. 2. С. 182–186.
314. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Институт теории образования и педагогики. Москва, 1997. 193 с.
315. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. Москва : Академия, 2002. 256 с.
316. Маркин В. И. Объяснительное чтение по естествознанию в начальной школе : пособие для учителей начальной школы. Москва ; Ленинград : Учпедгиз, 1953. 204 с.
317. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва : Междунар. гуманит. фонд «Знание», 1996. 308 с.
318. Маркова А. К. Психология труда учителя : книга для учителей. Москва : Просвещение, 1993. 192 с.

319. Маркушевская Е. А. Дидактико-методическая подготовка будущих учителей начальных классов к личностно ориентированной педагогической деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Волгоградский государственный педагогический университет. Волгоград, 2003. 237 с.
320. Мартиненко С. М. Основи діагностичної діяльності вчителя початкової школи : навч.-метод. посібник. Київ : Сім кольорів, 2010. 262 с.
321. Масич С. Ю. Методологічні підходи як підґрунтя становлення системи підготовки викладача вищого навчального закладу. URL: <http://orcid.org/0000-0003-4114-7941> (дата звернення : 13.04.15).
322. Маслов А. А. Китай : колокольца в пыли. Странствия мага и интеллектуала. Москва : Алетейя, 2004. 376 с.
323. Матвеева Э. Ф., Протасевич Г. Н. Педагогическая практика в профессионально-методической подготовке студентов : монография. Астрахань : ИД «Астраханский университет», 2010. 168 с.
324. Матвеева Н. О. Організація науково-методичної роботи з учителями початкової загальноосвітньої школи в Україні (1945 – 1990 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Прикарпатський національний університет імені В. Стефаника. Івано-Франківськ, 2009. 20 с.
325. Матвієнко О. В. Організація педагогічної практики з виховної роботи у початковій школі. Київ : Стилос, 2003. 123 с.
326. Матвієнко О. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.04 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ. 2010. 39 с.
327. Материалы о педагогической и методической работе в школе. Баку : АЗЕРНЕСПР. 1947. 36 с.
328. Матяш Н. В., Веселова В. Г. Проектная деятельность будущего учителя : проблемы профессионального становления. Брянск : Издательство БГУ, 2002. 97с.
329. Матяш Н. В. Самовоспитание профессиональной компетентности будущего учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Брянский государственный педагогический институт имени акад. И. Г. Петровского. Брянск, 1994. 16 с.

330. Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения: Педагогическая наука – реформе школы. Москва : Педагогика, 1998. 192 с.
331. Медведєва О. Р. Формування творчих умінь студентів у позааудиторній виховній роботі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків, 2008. 20 с.
332. Метаева В. А. Рефлексия как метакомпетентность. *Педагогика*. 2006. № 3. С. 57–61.
333. Метаева В. А. Рефлексия и ее роль в преодолении профессиональных затруднений педагога : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Уральский государственный профессионально-педагогический университет. Екатеринбург, 1996. 24с.
334. Методика преподавания русского языка в начальных классах : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. 2-е изд., испр. Москва : Академия, 2000. 464 с.
335. Методика преподавания русского языка в школе : учебник для студ. высших пед. учеб. заведений / М. Т. Баранов, Н. А. Ипполитова, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов ; под ред. М. Т. Баранова. Москва : Академия, 2001. 368 с.
336. Методика преподавания русского языка иностранцам / Г. И. Рожкова, О. П. Рассудова, Н. М. Лариохина и др.; под ред. С. Г. Бархударова / Московский университет. Москва, 1967. 300 с.
337. Методическая работа в школе / под общей ред. Т. Н. Бондаревской. Ростов : Ростведиздат, 1941. 36 с.
338. Методология учебной деятельности. Москва : Эгвес, 2005. 176 с.
339. Миропольский С. И. План и основы устройства нашей народной школы (Народная школа по идеям Коменского). Санкт-Петербург : тип. А. М. Котомина, 1875. 232 с.
340. Миропольский С. И. Практические советы неопытному учителю с приложением катехизиса молодого педагога. Санкт-Петербург : тип. Глазунова, 1909. 76 с.

341. Миропольский С. И. Учитель, его призвание и качества, знание, цели и условия его деятельности. С приложением учительской хрестоматии. Изд. 3-е. Санкт-Петербург : тип. Глазунова 1909. 148 с.

342. Митина Е. Г. Потенциал средового подхода в образовании для устойчивого развития: региональный аспект. *Современные проблемы науки и образования*. 2012. № 1. URL : www.science-education.ru/101-5464 (дата звернення : 08.10.2013).

343. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. Москва : Флинта – Московский психолого-социальный институт, 1998. 200 с.

344. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя : учеб. пособие для студ. выс. пед. учеб. заведений. Москва Академия, 2004. 320 с.

345. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). Москва : Дело, 1994. 216 с.

346. Митина О. Г. Эколого-образовательная среда региона как фактор развития системы методической подготовки студентов-биологов : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Ростовский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 2014. 42 с.

347. Митяева А. М. Особенности многоуровневой системы подготовки в современном вузе. *Педагогика*. 2005. № 8. С. 69–75.

348. Міловзорова А. М. Система наставництва (коучінга) у професійній адаптації молодих фахівців – викладачів біології. *Біологія*. 2011. № 32. С. 2–8.

349. Мірошніченко О. В. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження дидактичних технологій у початковій школі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса. 2009. 23 с.

350. Міщук Н. Й. Професійно-методична компетентність у контексті педагогічної діяльності вчителя біології. *Вища освіта України*. Дод. 2 до № 3. Темат. вип. : Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. Київ : Гнозис, 2011. Т. III (28). С. 528–533.

351. Мовчан С. П., Чаплигін О. К. Методологічні принципи та проблеми сучасного природознавства : навч. посібник / Харківський національний автомобільно-дорожній університет. Харків, 2008. 264 с.

352. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посібник. Київ, 2007. 656 с.
353. Молдажанова А. А. Новые ориентиры в подготовке учителя: от дидактики и методики к технологии обучения. *Славянская филология : история и современность* : материалы Междунар. конф. Барнаул : БГПУ, 2004. С. 101–106.
354. Молодой учитель. *Учительская газета*, 1952. № 5 (3611). С. 1.
355. Мороз А. Г. Профессиональная адаптация выпускника педагогического ВУЗа : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Киевский государственный университет. Киев, 1983. 50 с.
356. Мороз А. Г. Совместная работы школы, педвуза и органов народного образования с молодыми учителями : метод. рек. для школ, органов народ. образования и педвузов. Киев : КГПИ им. А. М. Горького. 1985. 51 с.
357. Мороз О. Г. Молодий учитель і шкільний колектив. Київ : Знання УРСР, 1981. 48 с. (Педагогічна).
358. Мороз О. Г., Омеляненко В. Л. Перші кроки до майстерності. Київ, 1992. 112 с. (Сер. 7 «Світоч» Т-ва «Знання» України, № 4–6).
359. Мороз О. Г., Сластьонін Н. І., Філіпенко Н. І. Підготовка майбутнього вчителя : зміст та організація : навч. посібник. Київ, 1997. 168 с.
360. Мороз А. Г. Профессиональная адаптация молодого учителя. Київ, 1998. 329 с.
361. Москальова Я. Ю. Педагогічні умови саморозвитку майбутнього вчителя гуманітарного профілю у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків, 2015. 20 с.
362. Моторіна В. Г. Дидактичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів математики у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків, 2005. 512 с.
363. Мудрецы Поднебесной. Конфуций, Лао-цзы : сборник. Симферополь : Реноме, 2003. 381 с.
364. Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР. 1917–1967 / за ред. А.Т. Бондаря. Київ : Рад. школа, 1967. С. 227.

365. Нарочна Л. К., Ковальчук Г. В., Гончарова К. Д. Методика викладання природознавства. Київ : Вища школа, 1990. 332 с.
366. Наукові підходи до педагогічних досліджень : колективна монографія / за заг. ред. В. І. Лозової. Харків : Вид. Віровець А. П. «Апостроф», 2012. 348 с.
367. Науково-практичний семінар з питання впровадження науково-педагогічного проекту «Інтелект України» у практику роботи загальноосвітніх навчальних закладів України. URL : <http://soippo.edu.ua/index.php/46-uncategorised/324-l-r-22> (дата звернення : 12.10.2013).
368. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. *Педагогічна газета*. 2001. № 7 (85).
369. Національна рамка кваліфікацій. URL : <http://document.ua/pro-zatverdzhennja-nacionalnoyi-ramki-kvalifikacii-doc81930.html> (дата звернення : 23.12.2013).
370. Нестеренко В. В. Роль викладача при фасилітації професійної підготовки майбутніх вчителів. URL : http://sconference.org/publ/nauchno_prakticheskie_konferencii/pedagogicheskie_nauki/teorija_i_metodika_professionalnogo_obrazovanija/12-1-0-766 (дата звернення : 25.04.2014).
371. Нечволод Л. І. Педагогічні умови впровадження робочих зошитів з друкованою основою в процес індивідуалізації навчання школярів : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Харківський державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків, 2002. 180 с.
372. Никитина Л. А. Развитие методики и содержания методической подготовки будущего учителя начальных классов. *Вестник ТГПУ*. 2009. № 5 (83). С. 16–19.
373. Никитина Л. А. Становление исследовательской компетентности в методической подготовке студентов педагогического вуза в условиях инновационного развития образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Национальный исследовательский Томский государственный университет. Барнаул. 2014. 46 с.
374. Никитина Л. А. Диагностика качества методической подготовки будущего педагога. Реализация идей компетентностно-ориентированного образования : проблемы, поиски, решения : материалы Республ. науч.-практ. конф. с международ. Участием 11–12 апреля. 2013 г., Усть-Каменогорск, 2013. Ч. 2. С. 328–333.

375. Никитина Л. А. Исследовательская и методическая подготовка будущего учителя в вузе. *Инновации в начальном образовании* : материалы Всерос. заочной науч.-практ. конф. Барнаул : БГПУ, 2008. С. 107–115.

376. Никитина Л. А. Образовательные инновации в методической подготовке. *Начальное языковое образование в современном обществе* : сб. науч. статей по итогам Междунар. науч.-практ. конф. Санкт-Петербург 12–13 ноября 2008 г. Санкт-Петербург : САГА, 2008. С. 317–324.

377. Никитина Л. А. Влияние исследовательской компетентности на качество методической подготовки : монография. Барнаул : АлтГПА, 2009. 205 с.

378. Нікула Н. В. Критерії та показники сформованості методичної культури майбутніх учителів початкових класів. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти* 2, Ч.2, 2016. С. 14–19. URL : <http://journals.uran.ua/apppf0> (дата звернення : 30.08.2016).

379. Нова школа. URL : <http://mon.gov.ua/Новини%202016/08/21/2016-08-17-3-.pdf> (дата звернення : 03.09.2016).

380. Новый тлумачний словник української мови. Київ : Аконіт, 2000. Т. 2. С. 617–618.

381. Новиков А. М. Методология образования. Москва : Эгвес, 2002. 320 с.

382. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология. Москва : СИНТЕГ, 2007. 668 с.

383. Нові технології навчання : наук.-метод. зб. / ред. кол. : Б. І. Холод (гол.ред.) та ін. Київ : НМЦВО, 2000. Вип. 27. С. 105–110.

384. Об учебных программах и режиме в педвузах, университетах и педтехникумах: бюллетень Народного комиссариата по просвещению РСФСР. 1932. № 64.

385. О мерах по дальнейшему усовершенствованию высшего образования в стране : Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР 18.07.1972 № 535. *Справочник партийного работника*. Москва, 1984. 316 с.

386. О методике проведения открытых уроков : методическая разработка. Харьков, 1974. 22 с.

387. О методической работе с учителем : руководящие материалы. Красноярск : Красноярский рабочий. 1948. 20 с.

388. О реформе общеобразовательной и профессиональной школы : сб. документов и материалов. Москва : Политиздат, 1984. 112 с.
389. Образцов П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 268 с.
390. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / під. заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. С. 6–16.
391. Онаць О. М. Управління розвитком професійної компетентності молодого вчителя загальноосвітнього навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 2006. 24 с.
392. Онищук В. А. Урок в современной школе : пособие для учителя. 2-е изд., перераб. Москва : Просвещение, 1986. 160 с.
393. Онищук Л. А. Підвищення професійної активності вчителя у процесі внутрішньошкільної методичної роботи. *Початкова школа*. 1998. № 5. С. 48–49.
394. Организация педагогической практики в начальных классах : пособие для преподавателей высш. и сред. пед. учеб. заведений / П. Решетников, В. Барсукова, Л. Воловичева; под ред. П. Решетникова. Москва : ВЛАДОС, 2002. 320 с.
395. Організація методичної роботи у школі. *Школа*. 2008. № 11. С. 5–9.
396. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання : навч. посібник / А. М. Алексюк, А. А. Аюрзанайн, П. І. Підкасистий та ін.; Київ. : ІСДО, 1993. 336 с.
397. Орлов В. Ф. Професійне становлення фахівця (з досвіду теоретико-методичних досліджень). *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи* : матеріали II міжнар. наук.-практ. конф. Хмельницький, 2003.
398. Орлова Л. Н. Система методической подготовки учителей биологии в педагогическом вузе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Омский государственный педагогический университет. Омск, 2005. 382 с.
399. Осадченко І. І. Методологічні підходи до розуміння сутності поняття «технологія освіти». *Педагогіка вищої та середньої школи* : зб. наук. пр. 2010. Вип. 30. С. 55–61.

400. Основы педагогического мастерства: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / И. А. Зязюн и др. Київ : Вища шк., 1987. 207 с.
401. Основы разработки педагогических технологий и инноваций / под. ред. В. А. Пятина. Астрахань : Астрахан. гос. пед. ун-т, 1998. 380 с.
402. Оптнер С. Л. Системный анализ для решения деловых и промышленных проблем. Москва : Советское радио, 1969. 69 с. URL : <http://weblinkwww.pqm-online.com/assets/files/lib/books/optner.pdf> (дата звернення : 23.12.2013).
403. Отчет о временных педагогических курсах при управлении округа для подготовки учителей и учительниц средних учебных заведений в 1911–1912 учебном году. Киев : типография т-ва И.Н. Кушнерев и К°, 1913. С. 14–29.
404. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в. / Э. Д. Днепров, О. Е. Кошелева, Г. Б. Корнетов и др.; отв. ред. Э. Д. Днепров ; АПН СССР, НИИ общ. педагогики. Москва : Педагогика, 1989. 479 с.
405. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в. / отв. ред. А. И. Пискунов. Москва : Педагогика, 1976, С. 145–146.
406. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : колективна монографія / заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. С. 15–25.
407. Пальчевський С. С. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Каравела, 2007. 576 с.
408. Пальшкова І. О. Формування професійнопедагогічної культури майбутнього вчителя початкової школи: практико-орієнтований підхід : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2009. 45 с.
409. Пальшкова І. О. Практико-орієнтований підхід у формуванні професійно-педагогічної культури майбутніх вчителів початкових класів : теоретико-методологічний аспект : монографія. Одеса, 2009. 339 с.
410. Пам'яті Н. П. Грановської. *Радянська школа*. 1955. № 5. С. 64.
411. Панюкова Ю. Г. «Место» как категория анализа взаимодействия человека и среды. *Прикладная психология*. 2000. № 5. С. 55–61.

412. Пахомова Н. Г. Теорія і практика професійної підготовки логопедів у ВНЗ : монографія / Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. Полтава : ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2013. 345 с.
413. Педагогическая диагностика в школе / А. И. Кочетов, Я. Л. Коломинский, И. И. Прокопьев и др.; под ред. А. И. Кочетова. Минск : Нар. асвета, 1987. 223 с.
414. Педагогическая наука и ее методология в контексте современности : сб. науч. статей / под ред. В. В. Краевского, В. М. Полонского. Москва, 2001. 445 с.
415. Педагогическая практика в начальной школе : учеб. пособ. для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова и др.; под ред. Г. М. Коджаспировой, Л. В. Бориковой. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Академия, 2000. 272 с.
416. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. Москва : Академия, 2001. 544 с.
417. Педагогіка : навч. посібник / В. М. Галузьяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. Вінниця : РВВ ВАТ «Віноблдрукарня», 2001. 200 с.
418. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. 2-ге вид. допов. і переробл. Київ : Вища школа, 2004. 422 с.
419. Педагогічна творчість : методологія, теорія, технології : монографія / В. Андрущенко, С. Сисоєва, Н. Гузій та ін.; за ред. С. Сисоєвої Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. 183 с.
420. Педагогічний словник : словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ : Педагогічна думка, 2001. 516 с.
421. Педаяс М.-И. Я. Роль различных факторов развития в профессиональной адаптации учителей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Тартуский государственный университет. Тарту, 1973. 42 с.
422. Песковский М. Л. Барон Николай Корф. Его жизнь и общественная деятельность: библиографические повествования. Челябинск, 1997. С. 395–500.
423. Петриченко Л. О. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності в позааудиторній роботі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка. Кіровоград, 2007. 22 с.

424. Петриченко Л. О. Система позааудиторної роботи, спрямованої на підготовку майбутнього вчителя до творчої професійної діяльності. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. Словянськ, 2010. Випуск LI. С. 33–40.

425. Петриченко Л. О. Теоретико-методологічні засади управління якістю освіти у вищому педагогічному навчальному закладі : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.06 / Луганський національний університет імені Т. Шевченка. Луганськ, 2014. 540 с.

426. Петрусенко С. Ю. Педагогічні умови професійного становлення молодих учителів у загальноосвітньому навчальному закладі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2009. 20 с.

427. Петухова Л. Є. Теоретичні основи підготовки вчителів початкових класів в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища : монографія. Херсон : Айлант, 2007. 200 с.

428. Пехота Е. Н. Индивидуальность учителя: теория и практика: учебное пособие для студентов и преподавателей пед. института. Николаев, 1996. 144 с.

429. Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения / сост. А. Н. Алексюк, Г. Г. Савенок ; Акад. пед. наук СССР. Москва : Педагогика, 1985. С. 90–111.

430. Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения. Москва : Педагогика, 1952. 704 с.

431. Підготовка вчителя в умовах євроінтеграції : навч. посіб. / В. І. Євдокимов, Г. Ф. Пономарьова, Л. Д. Покроєва, В. В. Луценко ; за заг. ред. В. І. Євдокимова ; Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди ; Харківський гуманітарно-педагогічний інститут. Харків : ХОНМІБО, 2006. 204 с.

432. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учебник : у 2 кн. Москва : ВЛАДОС. 2001. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. 576 с.

433. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів : навч. посіб. Київ : Україна, 1998. 348 с.

434. Побірченко Н. С. Компетентнісний підхід у вищій школі : теоретичний аспект. *Освіта та педагогічна наука*. 2012. № 3. С. 24–31.

435. Поздеева С. И. Особенности гуманитарного управления инновациями для становления профессионализма педагога начальной школы. *Вестник Томского*

государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2013.

Вып. 9 (137). С. 194–196.

436. Положення про наставництво. *Практика управління закладом освіт.* 2009. № 6. С. 52–53.

437. Положення про стажування молодих спеціалістів, що закінчили вищі навчальні заклади : наказ Міністерства вищої та середньої спеціальної освіти Союзу Радянських Соціалістичних Республік від 25.06.1973 № 555. URL : http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_8105.htm (дата звернення : 03.10.2012).

438. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. Москва : Высшая школа, 2004. 512 с.

439. Полякова Е. И. Интеграция аудиторных и внеаудиторных занятий как фактор формирования у студентов интереса к освоению опыта межкультурного взаимодействия. *Альманах современной науки и образования.* 2008. № 2 (9) : в 3-х ч. Ч II. С. 149–152. URL : www.gramota.net/materials/1/2008/2-2/60.html (дата звернення : 13.12.2014).

440. Полякова Т. С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей. Москва : Педагогика. 1983. 128 с.

441. Пометун О. І. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа.* 2005. № 1. С. 29–31.

442. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.

443. Пономарьова Г. Ф. Виховання мабутнього педагога: теорія і практика : монографія / Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Харків : Ранок, 2014. 547 с.

444. Пономарьова Г. Ф., Тетьоркіна В. А., Погорелова С. М., Упатова. І. П. Комплекс навчально-дослідницьких самостійних завдань з методики викладання природознавства : навч.-метод. посібник. Харків, 2015. 100 с.

445. Попова В. И. Профессионально-педагогическая направленность внеаудиторной деятельности студентов. Оренбург : ОГПУ, 2002. 274 с.

446. Попова В. И. Развитие профессионально-педагогической направленности студентов во внеаудиторной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Оренбургский государственный педагогический университет. Оренбург, 1997. 192 с.

447. Поташник М. М. Педагогическое творчество : проблемы развития и опыт : пособие для учителя. Киев, 1988. 188 с.

448. Поташник М. М. Управление профессиональным ростом учителя. Москва : Центр пед. образования, 2009. 448 с.

449. Поташник М. М., Моисеев А. М. Про методическую работу в школе. *Народное образование*. 1987. № 11. С. 71–77.

450. Потоцька Т. Ф. Підготовка майбутніх вчителів до методичної творчості. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету* (Педагогічні науки). Бердянськ : БДПУ, 2007. № 1. С. 179–184.

451. Поясик О., Максимович О. Професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи в контексті компетентнісного підходу. *Гуманітарний Вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»* : зб. наук. пр. Переяслав-Хмельницький, 2013. Вип. 28 (Том 1). С. 243–248.

452. Привалова Е. А. Рабочие тетради как средство повышения эффективности учебного процесса (На материале истории): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Новосибирский государственный педагогический университет. Кемерово, 2002. 179 с.

453. Проблемы педагогики молодого учителя : монография / под. ред. В. П. Тарантея. Гродно : ГРГУ, 1999. 157 с.

454. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII (Ред. станом на 13.03.2016). *Голос України*. 2014. № 148 (5898).

455. Про загальну середню освіту : Закон України від 13.05.1999 № 651-XIV (Ред. станом на 28.09.2017). URL : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/651-14/ed20170305> (дата звернення : 08.10.2017).

456. Прокопенко І. А. Формування професійно-менеджерської культури майбутнього вчителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2008. 226 с.

457. Прокопенко І. А. Педагогічні умови формування професійно-менеджерської культури майбутнього вчителя. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2011. Вип. 30. С. 140–146.

458. Прокопчук В. Є. Методична освіта студентів педагогічних інститутів України у 1945 – 1991 рр. : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Київський університет. Київ, 1993. 23 с.

459. Прокопчук В. Є. Методична підготовка у професійній освіті майбутніх учителів. *Педагогіка і психологія*. 1996. № 2. С. 136–140.

460. Прокоф'єва М. Ю. Системний підхід у підготовці майбутнього педагога до реалізації диференційованого навчання. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. № 4 (Ч. 2). С. 315–322.

461. Прокоф'єва М. Ю. Інтеграція педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2008. 21 с.

462. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL : <http://www.golos.com.ua/article/294010> (дата звернення : 08.10.2017).

463. Про Рекомендації щодо організації і проведення методичної роботи з педагогічними кадрами в системі післядипломної педагогічної освіти : лист МОНУ від 03.07.2002 р. №1/9-318 «*Освіта Україн*». 2002. № 54.

464. Протасова Н. Г. Післядипломна освіта педагогів : зміст, структура, тенденції розвитку. Київ, 1998. 176 с.

465. Професійна педагогічна освіта : компетентнісний підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 412 с.

466. Профессиональная деятельность молодого учителя: Социально-педагогический аспект / под ред. С. Г. Вершловского, Л. Н. Лесохиной. Москва : Педагогика, 1982. 144 с.

467. Профессия учитель. Беседы с молодыми учителями / под ред. В. Г. Онушкина, Ю. Н. Кулюткина, С. Г. Вершловского. Москва : Педагогика, 1987. 192 с.

468. Процесс обучения : контроль, диагностика, коррекция, оценка / под ред. Е. Д. Божович. Москва : Моск. психол.-социал. ин-т, 1999. 224 с.
469. Психология становления педагога профессиональной школы : монография / О. Н. Шахматова и др. ; под ред. Э. Ф. Зеера. Екатеринбург : УГППУ, 1996. 147 с.
470. Психолого-педагогічні проблеми підготовки вчительських кадрів в умовах трансформації суспільства : матеріали Міжнар. наук.-теорет. конф. 18–19 жовтня 2000 р. / укл. П. В. Дмитренко, О. Л. Макаренко ; НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2000. Ч. 3. С. 146.
471. Радул В. В. Особливості професійної соціалізації особистості. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського*. Серія : Педагогічні науки. 2011. Вип. 1.33. С. 66–70.
472. Радул В. В. Соціальна зрілість молодого вчителя : монографія. Київ: Вища школа, 1997. 269 с.
473. Рекомендації щодо організації і проведення методичної роботи з педагогічними кадрами в системі післядипломної педагогічної освіти : Лист МОН України № 1/9-318 від 03.07.2002. «Освіта України», №54, 09.07.2002 р.
474. Рамзаева Т. Г., Истомина Н. Б., Соловейчик М. С. Совершенствование методической подготовки учителя начальных классов : метод. рекомендации. Москва, 1988. 40 с.
475. Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов. Запорожье : ЗГУ, 1992. 224 с.
476. Рибалко Л. С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект) : монографія. Запоріжжя : ЗДМУ, 2007. 443 с.
477. Рогожкин В. Т. Принципы и содержание методической работы в школе : дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1960. 146 с.
478. Розин В. М. Рефлексия, мышление, квазирефлексивные структуры. *Рефлексивные процессы и управление*. 2003. № 1. С. 40–57.
479. Руденко Т. Б. Компонентна структура підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів. *Наука і освіта*. 2012. № 8. С. 143–145.

480. Руденко Т. Б. Формирование дидактико-методической компетентности будущего учителя начальных классов в современных условиях : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Волгоградский государственный педагогический университет. Волгоград, 1999. 18 с.

481. Русских Г. А. Мастер-класс – технология подготовки учителя к творческой профессиональной деятельности. *Методист*. 2002. № 1. С. 38–40.

482. Савельев В. М., Саввин В. П. Советская интеллигенция в Великой Отечественной войне. Москва, 1974. 284 с.

483. Савченко Н. М. Історія України : соціально-політичний аспект : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Харків : НФАУ: Золоті сторінки, 2003. 378 с.

484. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підруч. для студ. пед. ф-тів. Київ : Генеза, 2002. 368 с.

485. Савченко О. Я. Інваріантна компонента у підготовці вчителя початкових класів *Підготовка вчителя початкової школи в умовах нової парадигми освіти* : матеріали Міжнар. наук.-метод. конф. (Київ, 1–2 квітня 2004 р.) / уклад. Л. Л. Макаренко. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. С. 3–7.

486. Савченко О. Я. Ознаки особистісно-орієнтованої підготовки майбутнього вчителя. *Творча особистість учителя : проблеми теорії та практики* : зб. наук. праць. Київ, 1997. С. 3–5.

487. Савченко О. Я. Рефлексивний компонент уроку. *Учитель початкової школи*. 2015. № 4 С. 5–9.

488. Савченко О. Я. Розвиток змісту початкової освіти в умовах Державного суверенітету України : методологічний, законодавчий, дидактичний аспекти. *Початкова школа*. 2011. № 8. С. 25–29.

489. Савченко О. Я. Творчість учителя у підготовці й проведенні уроку. *Початкова школа*. 1985. № 4. С. 32–39. (До серпневих конф.).

490. Савченко О. Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Початкова школа*. 2001. № 7. С. 1–4.

491. Садовский В. Н. Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ. Москва : Наука, 1974. 280 с.

492. Санданова В. Б. Единство дидактической и методической подготовки студентов в процессе педагогической практики (на материале факультета иностранных языков) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. / Московский ордена Ленина и ордена трудового красного знамени государственный педагогический институт имени В. И. Ленина. Москва, 1984. 16 с.

493. Саранцев Г. И. Современное методическое мышление. *Педагогика*. 2010. № 1. С. 31–40.

494. Саранцев Г. И. Методическая подготовка будущего учителя в современных условиях. *Педагогика*. 2006. № 7. С. 61–68.

495. Семенюк Е. П. Мельник В. П. Філософія сучасної науки і техніки : підручник. Львів : Світ, 2006. 152 с.

496. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль «Направленность». (Лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы). К.: Миллениум, 2004. 521 с.

497. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посібник. Київ : Вища шк., 2004. 335 с.

498. Сергеевкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасека О. В. Педагогічна психологія : навч. посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 168 с.

499. Сердюкова М. С. Интеграция учебных занятий в начальной школе. *Начальная школа*. 1994. № 11. С. 45–49.

500. Сидоренко О. Л. Організація науково-методичної роботи з учителями загальноосвітніх шкіл : навч. посібник. Харків : ХДПУ ім. Сковороди. Майдан, 1997. 136 с.

501. Сидоренко О. Л. Педагогічні умови ефективності науково-методичної роботи з учителями загальноосвітніх навчально-виховних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Харківський державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків, 1996. 189 с.

502. Сидорчук Н. Г. Організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів у процесі вивчення предметів педагогічного циклу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2001. 23 с.

503. Симонов В. П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя . Москва : Междунар. пед. акад., 1995. 192 с.
504. Симонов В. П. Педагогический менеджмент : Ноу-хау в образовании : учебное пособие. Москва : Высшее образование, Юрайт-Издат, 2009. 357 с.
505. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості вчителя : навч. посібник. Київ : ІСДОУ, 1994. 112 с.
506. Ситник А. П. Из практики самообразования. *Народноеобразование*. 1973. № 3. С. 27–29.
507. Ситник А. П. Мастерство учителя совершенствуется в школе. *Народное образование*. 1978. № 2. С. 36–39.
508. Сінопальнікова Н. М. Сутність і структура підготовки вчителя початкових класів. *Теорія та методика навчання та виховання*: зб. наук. пр./ Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків, 2008. Вип. 22. С. 159–164.
509. Скаткин М. Н. Изучение и обобщение опыта школ и учителей. Москва : Учпедгиз, 1952. 104 с.
510. Скаткин М. Н. Методика преподавания естествознания в начальных классах.: учеб. для пед. училищ. Москва : Просвещение, 1959. 214 с.
511. Скаткин М. Н. Дидактика средней школы : некоторые проблемы современной дидактики. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Просвещение, 1982. 319 с.
512. Скворцова С. О. Методична система навчання учнів початкових класів розв'язування сюжетних математичних задач : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2008. 44 с.
513. Скворцова С. О., Гаєвець Я. С. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до навчання молодших школярів розв'язувати сюжетні математичні задачі : монографія. Харків : Ранок-НТ, 2013. 332 с.
514. Скворцова С. О. Професійна компетентність вчителя: зміст поняття. *Наука і освіта*. 2009. №4. С. 93–96.
515. Скворцова С. О. Теоретико-методичні основи формування компетентності майбутніх учителів : нормативна і варіативна складові методичної компетентності вчителя початкових класів. *Pedagogika. Najnowsze badania naukowe. Teoria, praktyka.* :

- zbior raportow naukowych (Poznan 30.03/2015 – 31/03/2015). Warszawa : Wydawca: Sp. z.o.o. .Diamond trading tour., 2015. –Ч. 2. С. 119–124.
516. Сковорода Г. С. :соч. в двух т. Москва : Мысль , 1973. Т. 1. 511 с.
517. Скрипник Н. С. Позааудиторна діяльність студентів вищих навчальних закладів: сутність, структура й особливості. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2012. Вип. 27 (80). С. 566–571.
518. Скульський Р. П. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної творчості. Київ : Вища школа, 1992. 135 с.
519. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва : Академия, 2002. 576 с.
520. Слостенин В. А. О профессиональной адаптации молодого учителя. *Советская педагогика*. 1976. № 3. С. 80–95.
521. Слостенин В. А. Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. Москва, 1982. С. 14–28.
522. Слостенин В. А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя. *Советская педагогика*. 1991. № 10. С. 79–85.
523. Слостенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. Москва : Просвещение. 1976. С. 146–150.
524. Слободчиков В. И. Инновационное образование. *Школьные технологии*. 2005. №2. С. 4–11.
525. Слободчиков В. И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования. *Вторая Российская конференция по экологической психологии*. Москва : Экопсицентр РОСС, 2000. С. 5.
526. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мижериков ; под ред. П. И. Пидкасистого. Москва : ТЦ Сфера, 2004. 448 с. С. 298.
527. Словарь иностранных слов /ред. Л. Н. Комарова. 18-е изд., стер. Москва : Русский язык, 1989. 624 с.
528. Сметанський М. І. Формування соціальної відповідальності вчителя. *Педагогіка і психологія*. 1995. № 2. С. 171–179.
529. Сметанський М. І. Соціально-педагогічні умови професійного становлення вчителя. *Рідна школа*. 1995. № 5. С. 26–28.

530. Смирнова М. С. Формирование методического мышления будущих учителей начальных классов в процессе изучения естественнонаучных дисциплин *Педагогический опыт: теория, методика, практика*: сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф., 09 апреля 2015 г. / под ред. О. Н. Широкова. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. С. 98–99. URL : http://gym1.oprb.ru/data/partner/6/message/85Hx92m5_1751000.pdf (дата звернення: 24.03.2016)

531. Смолкин А. М. Активные методы общения при экономической подготовке руководителей производства. Москва : Знание, 1976. 72 с.

532. Снігур О. М. Формування вмінь використовувати засоби інформаційних технологій у майбутній професійній діяльності вчителя початкової школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Київ : Б.в., 2007. 22 с.

533. Современные образовательные технологии: учебное пособие / кол. авторов ; под ред. Н.В. Бордовской. Москва : КНОРУС, 2010. 432 с.

534. Соловейчик М. С. Методические задачи как средство подготовки студентов к профессиональной деятельности. *Начальная школа*. 2000. № 2. С. 48 – 51.

535. Співаковський О. В. Теоретико-методичні основи навчання вищої математики майбутніх вчителів математики з використанням інформаційних технологій : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ , 2004. 42 с.

536. Сподін Л. А. Педагогічні умови формування професійної спрямованості особистості студентів вищих аграрних закладів освіти : дис. ... канд. пед. наук : 10.00.04 / Національний аграрний університет. Київ, 2001. 228 с.

537. Ставринова Н. Н. Организационно-педагогические основы личностно-ориентированной подготовки студентов к исследовательской педагогической деятельности. *Мониторинг как условие реализации личностно-ориентированного педагогического процесса*. Сургут, 2004. С. 144–151.

538. Старченко К. М., Пуцов В. І., Гадзецький Б. В. Технологія управлінської діяльності завідуючого Р(М)МК. Київ, 2002. 211 с.

539. Старченко К., Литвиненко Г. Науково-методична робота з учителями. *Директор школи*. 2007. № 11. С. 57–61.

540. Степанов О. М. Педагогічна психологія : навч. посібник. Київ : Академвидав, 2011. 416 с.
541. Стефіна Н. В. Педагогічна практика студентів у школі : навч. посіб. для студ., методистів, кер. практики, вчителів шкіл різного типу. / Сумської державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2005. 82 с.
542. Столярчук О. А. Психологічні особливості формування самооцінки майбутніх учителів в умовах криз професійного навчання : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2012. 242 с.
543. Столярчук О. А. Професійна самооцінка майбутнього фахівця: теорія і практика : навч.-метод. посібник. Київ : Науковий світ, 2010. 103 с.
544. Стрельников В. Ю., Брітченко І. Г. Сучасні технології навчання у вищій школі : модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів. Полтава : ПУЕТ, 2013. 309 с.
545. Стрижак С. В. Науково-методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Полтавський державний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. Полтава, 2005. 238 с.
546. Сурмин Ю. П. Теория системы системный анализ: учеб. пособие. Київ : МАУП, 2003. 368 с.
547. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес : нові підходи до загальних проблем. Київ : А.П.Н., 2003. 67 с.
548. Сухомлинский В. А. Педагогический коллектив средней школы (Из опыта работы сельской школы). Москва : Учпедгиз, 1958. 207 с.
549. Сухомлинський В. О. Директор школи – організатор педагогічного колективу. *Радянська школа* 1958. № 8. С. 41–42.
550. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором школи. *Вибрані твори* : в 5 т. Київ : [б. в.], 1976–1977. Т. 2. С. 576–598.
551. Сухомлинський В. О. Сто порад учителям. Київ : Радянська школа, 1988. 304 с.

552. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посібник. / за ред. О. І. Пометун. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.
553. Таланова Л. Г. Подготовка будущих учителей к методической деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Южно-Украинский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского. Одесса, 1996. 224 с.
554. Таможняя Е. А. Система методической подготовки учителя географии в педагогическом вузе в условиях модернизации образования : монография. Москва : МПГУ, 2010. 354 с.
555. Таможняя Е. А. Методическое мышление как разновидность профессионального педагогического мышления. *Вестник Московского государственного областного университета*. Сер. Педагогика. 2010. № 1. С. 188–193.
556. Тевлін Б. Допоможемо становленню вчителя : система роботи в школі з молодими вчителями. *Сільська школа України*. 2004. № 3. С. 3–13.
557. Текучев А. В. Основные направления в развитии советской методики преподавания русского языка на современном этапе. *Научно-методические основы преподавания русского языка в педагогических институтах*. Москва, 1970. 280 с.
558. Толетова М. К. Педагогические практики в системе методической подготовки студентов к обучению химии.
URL : <http://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-praktiki-v-sisteme-metodicheskoy-podgotovki-studentov-k-obucheniyu-himii> (дата звернення : 17.01.2016).
559. Темпл Ч., Стіл Дж., Мередіт К. Методична система «Розвиток критичного мислення в навчанні різних предметів» : посібник для проекту «Читання та письмо для розвитку критичного мислення». Київ : НМЦ Інтелект, 1998. Ч. 1–2. 76 с.
560. Теоретичні і методичні основи викладання загальнотехнічних і спеціальних дисциплін: інтегративний підхід : монографія / за ред. І. Козловської та К. Леніка. Львів : Євросвіт, 2003. 248 с.
561. Теория вероятностей и математическая статистика: Учеб. пособие для вузов / В.Е. Гмурман. 9-е изд., стер. М.: Высш. шк., 2003. 479 с.
562. Ткаченко К. И. Теоретические основы формирования методических умений студентов в ходе обучения элементарной математике в педвузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Московский педагогический университет. Москва, 2000. 21 с.

563. Ткаченко Л. І. Структура критичного мислення майбутнього вчителя початкової школи. *Імідж сучасного педагога*. 2014. № 5. С. 32–35.
564. Ткаченко Л. І. Формування критичного мислення у майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Національна академія педагогічних наук України ; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. Київ, 2015. 20 с.
565. Тур Р. Й. Педагогічна рефлексія – основа формування творчого саморозвитку особистості. *Управління школою*. Харків, 2004. № 13. С. 22–24.
566. Тутьшкин Н. К. Основы самоуправления учебной деятельностью : учеб. пособие. Казань: Казан. ун-т, 1984. 118 с.
567. Уемов А. И. Системный подход и общая теория систем. Москва : Мысль, 1978. 272 с.
568. Украинцев Б. С. Самоуправляемые системы и причинность. Москва : Мысль, 1972. 254 с. (АН СССР. Ин-т философии).
569. Українська педагогіка в персоналіях. Х–ХІХ століття : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. : у 2-х кн. / за ред. О. В. Сухомлинської. Київ : Либідь, 2005. Кн. 1. 621 с.
570. Упатова И. П. Организационно-педагогические условия формирования методического опыта молодого учителя (вторая половина XX века). *Современное образование и воспитание: тенденции, технологии, методика* : сб. науч. статей Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 100-летию МГУ имени А. А. Кулешова, г. Могилев, 28 марта 2013 р. Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2013. С. 142–144.
571. Упатова И. П. Профессиональное становление молодого учителя (1970–1980-х гг.). *Современный научный вестник*. Сер. : Педагогические науки. Белгород, 2013. № 20 (159). С. 110–114.
572. Упатова И. П. Формирование методической рефлексии у будущих учителей начальной школы как педагогическое условие реализации системы методической подготовки. *Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe*. Warszawa, Polska. 2017. № 10 (26). Część 2. S. 18–21.
573. Упатова И. П. Діяльнісний підхід до викладання педагогічних дисциплін. *Проблеми сучасної педагогічної освіти* : зб. наук. пр. / РВНЗ «Кримський гуманітарний університет». Ялта, 2012. № 35. Ч.2. С. 191–196.

574. Упатова І. П. Дослідницький компонент у підготовці майбутнього вчителя. *Науково-дослідна робота студентів у системі професійної підготовки фахівців* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 9-10 грудня 2010 р. Харків : ФОП Шейніна О. В., 2010. С. 268–271.

575. Упатова І. П. Дослідницький підхід під час підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Освіта і доля нації. Школа і дитина у сучасних соціокультурних контекстах* : матеріали XII Міжнар. наук.-практ. конф., м. Харків, 20–21 травня 2011. Харків, 2011. С. 172–175.

576. Упатова І. П. Інтеграція теоретичних та практичних складових у процесі вивчення педагогічних дисциплін. *Настоящи изследования и развитие* : матеріали за VIII Междунар. науч.-практ. конф., 17–25 січня 2012 р. Софія : «Бял ГРАД-БГ» ООД, 2012. Том 14 : Педагогически науки. С. 16–19.

577. Упатова І. П. Методична підготовка майбутніх вчителів у процесі навчання. *Наукові записки кафедри педагогіки / Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна*. Харків, 2016. Вип. 39. С. 186–191.

578. Упатова І. П. Методична підготовка майбутніх учителів за умов впровадження дидактико-методичних комплексів. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*: зб. наук. пр. Харків : УПА, 2017. № 54–55. С. 316–324.

579. Упатова І. П. Методична підготовка майбутніх учителів на заняттях з методики викладання природознавства. *Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі (XXIII Каршинські читання)* : Міжнарод. наук.-практ. конф., м. Полтава, 19-20 травня 2016 р. Полтава, 2016. С. 438–439.

580. Упатова І. П. Методична підготовка майбутніх учителів : теорія і практика : *монографія*. Харків : ТОВ «ДІСА ПЛЮС», 2018. 368 с.

581. Упатова І. П. Методична підготовка майбутніх учителів як педагогічна проблема. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*: зб. наук. пр. Северодонецьк : СНУ ім. В. Даля, 2016. Вип. 4 (73). С. 192–200.

582. Упатова І. П. Методична підготовка молодого вчителя в історії педагогічної думки. *Vznik moderní vědecké : materiály mezitýrodní vědecko-praktická konference. Sekcíh* : Pedagogika. Praha, 27.09-05.10. 2012 r. Praha, 2012. С. 37–39.

583. Упатова І. П. Методологічні принципи організації методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах сучасного вищого навчального закладу. *Актуальні питання методики навчання як чинника підвищення якості професійної підготовки фахівців у вищій школі* : Всеукр. наук.-практ. конф., м. Харків, 11 листопада 2015 р. Харків : ФОП Шейніна О. В., 2015. С. 197–199.

584. Упатова І. П. Науково-методична діяльність майбутніх вчителів початкової школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. Запоріжжя : КПУ, 2015. Вип. 43 (96). С. 403–409.

585. Упатова І. П. Науково-методична робота як чинник професійного становлення учителя в умовах модернізації освіти. *Наукові записки кафедри педагогіки / Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна*. Харків, 2012. Вип. XXX. С. 171–180.

586. Упатова І. П. Науково-практична підготовка майбутнього вчителя-дослідника. *Наукові записки кафедри педагогіки / Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна*. 2010. Вип. XXIV. С. 200–212.

587. Упатова І. П. Організація самоосвіти молодого вчителя (1970–1980-х рр.). *Теорія та методика управління освітою*. 2013. Вип. 10.
URL : <http://umo.edu.ua/katalog/793-elektronne-naukove-fahove-vydannja-qteorija-ta-metodyka-upravlinnja-osvitojoq-vypusk-10-0132>.

588. Упатова І. П. Педагогічна практика з позакласної виховної роботи в школі : метод. рек. для пед. практики. Харків : ННЦ ХГПА, 2014. 42 с.

589. Упатова І. П. Педагогічний кабінет як ланка в системі методичної роботи з молодими вчителями в 50-ті роки ХХ століття. *Новий колегіум / Харківський національний університет радіоелектроніки*. Харків : ПФ «Колегіум», 2013. № 1. С. 13–16.

590. Упатова І. П. Підготовка майбутніх учителів до методичної діяльності у початковій школі. *Cutting-edge science : XII International scientific and practical conference, Sheffield, april 30 may, 2016. Sheffield, 2016. Vol. 4 : Pedagogical science*. С. 5–7.

591. Упатова І. П. Підготовка майбутнього вчителя у фаховому освітньому середовищі. *Проблемы современного педагогического образования*: сб. науч. статей / РВУЗ «Крымский гуманитарный университет». Ялта, 2014. Вып. 46, Ч. 7. С. 217–223.

592. Упатова І. П. Позааудиторна методична діяльність майбутніх вчителів. *Наука і освіта. Педагогіка* / Південно-український національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2015. № 5. С. 124–128.

593. Упатова І. П. Проблема методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах оновлення змісту початкової освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*: зб. наук. пр. Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2016. № 10 (64). С. 145–155.

594. Упатова І. П. Проблеми та перспективні тенденції розвитку методичної роботи в умовах модернізації освіти. *Формування професійної культури майбутніх педагогів в умовах модернізації освіти* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., м. Харків, 05-06 грудня 2012 р. Харків : ФОП Шейніна О. В., 2012. С. 369–371.

595. Упатова І. П. Програма навчального курсу «Робота з батьками» для студентів факультету «Початкова освіта» денної форми навчання. Харків : ХГПА, 2013. 21 с.

596. Упатова І. П. Програма навчального курсу «Методична майстерність учителя» для студентів факультету «Початкова освіта» денної форми навчання, Харків : ХГПА, 2014. 18 с.

597. Упатова І. П. Робочі зошити як засіб і спосіб підвищення ефективності навчального процесу у ВНЗ. *Наукові записки кафедри педагогіки / Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна*. Харків, 2011. Вип. XXVI. С. 163–170.

598. Упатова І. П. Саморозвиток і самовдосконалення майбутніх учителів у процесі реалізації методичної підготовки. *Проблеми саморозвитку та самовдосконалення особистості в умовах модернізації педагогічної освіти* : Всеукр. наук.-практ. конф., м. Харків, 22 листопада 2017 р. Харків : ФОП Петров В. В., 2017. С. 294–297.

599. Упатова І. П. Система самоосвіти молодого вчителя у 70–80-х рр.. XX ст. *Strategiczne pytania swiatowej nauki : IX Miedzynarodowej naukowii-praktycznej konfirencji, Przemysl, 07-15 lutego 2013 r. Przemysl, 2013. Vol. 14 : Pedagogiczne nauki. Nauka i studia*. С. 61–63.

600. Упатова І. П. Становлення методичної роботи з молодими вчителями в історії педагогічної думки (друга половина XIX ст.). *Гуманітарний вісник ДВНЗ*

«Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : зб. наук. пр. Київ : Гнозис, 2012. Дод. 1, вип. 27. Т. VIII (41) : Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. С. 740–747.

601. Упатова І. П. Становлення методичної роботи з молодими вчителями в історії педагогічної думки у другій половині XIX – на початку XX. *Наукові записки кафедри педагогіки* / Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. Харків, 2013. Вип. XXXI. С. 315–323.

602. Упатова І. П. Створення фахового освітнього простору як умова підвищення ефективності навчально-виховного процесу у закладах освіти. *Наукові записки кафедри педагогіки* / Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. Харків, 2011. Вип. XXVII. С. 208–215.

603. Упатова І. П. Створення фахового освітнього простору як умова підвищення ефективності навчально-виховного процесу в закладах освіти. *Практично-професійна підготовка студентів у системі вищої освіти: проблеми та шляхи вдосконалення* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., м. Харків, 07–08 травня 2011 р. Харків : ФОП Шейніна О.В., 2011. С. 270–272.

604. Упатова І. П. Технологія використання робочих зошитів з друкованою основою на різних етапах навчання як спосіб формування професійної компетентності майбутніх фахівців. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Сер. 17 : Теорія і практика навчання та виховання : зб. наук. пр. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. Вип. 14. С. 188–192.

605. Упатова І. П. Управління методичною роботою з молодими педагогічними кадрами у 50-ті роки XX ст. *Наукові записки кафедри педагогіки* / Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. Харків, 2014. Вип. XXXIV. С. 229–236.

606. Упатова І. П. Управління процесом професійного становлення молодого вчителя у 80-ті–90-ті роки XX ст. *Наукові записки кафедри педагогіки* / Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. Харків, 2014. Вип. XXXVI. С. 197–204.

607. Упатова І. П. Управління розвитком дидактико-методичної компетентності молодого учителя. *Компетентнісно орієнтований підхід до освіти* : Всеукр. наук.-практ. конф., м. Харків, 4 грудня 2014 р. Харків : ФОП Шейніна О. В., 2014. С. 225–228.

608. Упатова І. П. Управління самоосвітою молодого вчителя як актуальна історико-педагогічна проблема. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»* : зб. наук. пр. Київ : Гнозис. 2014. Дод. 4 до вип. 31. Темат. вип. : Проблеми емпіричних досліджень у психології. С. 383–388.

609. Упатова І. П. Факультативний курс «Работа с родителями» в системе подготовки будущего учителя. *Современная семья и проблемы семейного воспитания* : сб. научн. статей II Междунар. научн.-практ. конференции, 20 марта 2012 г. МГУ имени А. А. Кулешова, г. Могилев. Могилев : УО «МГУ имени А. А. Кулешова», 2012. С. 268–271.

610. Упатова І. П. Форми методичної роботи з молодими учителями у 50-ті роки ХХ ст. *Науково-методичні основи сучасного навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах: актуальні проблеми, досвід, перспективи вдосконалення* : Всеукр. наук.-практ. конференція, м. Харків, 4-5 грудня 2013 р. Харків : ФОП Шейніна О. В., 2013. С. 239–242.

611. Упатова І. П. Форми організації освітнього процесу та види навчальних занять: методика підготовки та проведення : методичні рекомендації. Харків : ННЦ Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, 2014. 82 с.

612. Упатова І. П. Форми роботи педагогічного колективу школи з молодими вчителями (70–80-ті роки ХХ ст.). *Бъдещите изследвания* : IX Междунар. науч. практ. конф., г. София, 17-25 февруари 2013 р. София, 2013. Том 12 : Педагогически науки. С. 54–57.

613. Упатова І. П. Формування методичної майстерності майбутніх учителів початкової школи. *Педагогічні науки* : зб. наук. праць / Херсонський державний університет. Херсон. Випуск LXXIX. Том 2. 2017. С. 180–184.

614. Упатова І. П., Глущенко А. О., Писаренко О. В. Особливості екологічного виховання молодших школярів. *Педагогіка здоров'я* : VI Всеукр. наук.-практ. конф., м. Харків, 28–29 квітня 2016 р. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2016. С. 528–530.

615. Упатова І. П., Заяц Я. Д. Самоосвіта молодого вчителя як актуальна науково-педагогічна проблема. *Формування професійної культури майбутніх педагогів в умовах*

модернізації освіти : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., м. Харків, 05–06 грудня 2012 р. Харків : ФОП Шейніна О. В., 2012. С. 176–178.

616. Упатова І. П., Кононенко Р. О. Умови ефективності та перспективні тенденції розвитку науково-методичної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах. *Науково-методична робота в сучасному закладі освіти : стан, проблеми, перспективи* : Регіональна наук.-практ. конф., м. Харків, 11 травня 2017 р. Харків : ФОП Петров В. В., 2017. С. 208–211.

617. Упатова І. П., Осьмакова О. Є. Педагогічна практика як складова професійної підготовки майбутнього вчителя-вихователя. *Актуальні проблеми та шляхи вдосконалення виховного процесу в навчальному закладі* : Регіональна наук.-практ. конф., м. Харків, 26 квітня 2013 р. Харків : ФОП Шейніна О. В., 2013. С. 202–203.

618. Упатова І. П., Петухова А. С., Осеніна Д. Д. Педагогічна культура молодого вчителя як актуальна історико-педагогічна проблема. *Шляхи і засоби формування педагогічної культури майбутніх педагогів у процесі навчання та позааудиторній роботі* : матеріали Регіональної наук.-практ. конф., м. Харків, 04 квітня 2012 р. Харків : ФОП Шейніна О. В., 2012. С. 215–217.

619. Упатова І. П., Прасол А. С. Проблеми адаптації молодого вчителя до педагогічного колективу. Шляхи та засоби вдосконалення практичної підготовки майбутніх педагогів: досвід, проблеми, перспективи : зб. матеріалів наук.-практ. конф., м. Харків, 19 травня 2011 р. Харків : ФОП Шейніна О. В., 2011. С. 230–232.

620. Упатова І. П., Сучкова І. Ю., Дуюн А. О. Розвиток професійної компетентності сучасного вчителя через самоосвіту. Шляхи і засоби формування педагогічної культури майбутніх педагогів у процесі навчання та позааудиторній роботі : матеріали Регіональної наук.-практ. конф., м. Харків, 04 квітня 2012 р. Харків : ФОП Шейніна О. В., 2012. С. 116–118.

621. Упатова І. П., Худякова П. М. Науково-методична підготовка майбутніх учителів як складова професійної майстерності. *Науково-методична робота в сучасному закладі освіти : стан, проблеми, перспективи* : Регіональна наук.-практ. конф., м. Харків, 11 травня 2017 р. Харків : ФОП Петров В. В., 2017. С. 211–213.

622. Уйсімбаєва Н. В. Педагогічна практика як чинник особистісного самовдосконалення майбутнього вчителя. *Наукові записки Вінницького державного*

педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія: зб. наук. праць. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. Випуск 42. Ч.2. С. 265–269.

623. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори: В 2-х т. Т.1. Київ : Радянська школа. 1983. С. 9–26.

624. Ушинский К. Д. О пользе педагогической литературы. *Собрание сочинений* : в 11 т. / гл. ред. А. М. Еголин. Москва ; Ленинград : АПН РСФСР. 1948. Т. 2. : Педагогические статьи, 1857–1861 гг. 655 с.

625. Ушинский К. Д. Три элемента школы. *Собрание сочинений* : в 11 т. / гл. ред. А. М. Еголин. Москва ; Ленинград : АПН РСФСР. 1948. Т. 2. : Педагогические статьи, 1857–1861 гг. С. 42–68.

626. Федірчик Т. Д., Бигар Г. П. Педагогічна практика з виховної роботи в початковій школі : навч.-метод. Посібник / Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. Чернівці : Рута, 2007. 102 с.

627. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. 7-е изд., перераб. и доп. Москва : Республика, 2001. 719 с.

628. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. : Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. Москва : Советская энциклопедия, 1983. 840 с.

629. Філософський енциклопедичний словник : енциклопедія / НАН України, Інститут філософії ім. Г. С. Сковороди ; голов. ред. В. І. Шинкарук. Київ : Абрис, 2002. 742 с. Філософський енциклопедичний словник / за ред. В. І. Шинкарука ; Інститут філософії імені Г. С. Сковороди. Київ : Абрис, 2002. 744 с.

630. Філософія : навч. посіб. / Л. В. Губерський [та ін.] ; за ред. І. Ф. Надольного. 7-е вид., стер. Київ : Вікар, 2008. 534 с.

631. Філософія. Природа, проблематика, класичні розділи : навч. посібник / В. П. Андрущенко та ін. ; за ред. Г. І. Волинки. Київ : Каравела, 2009. 368 с.

632. Фісун О. В. Педагогічна фасилітація як багатозначний феномен. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*: зб. наук. праць / Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків, 2010. Вип. 34. С. 133–139.

633. Фісун О. В. Формування фасилітуючої позиції вчителя в системі науково-методичної роботи загальноосвітнього навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків : [б. в.], 2011. 212 с.
634. Фіцула М. М. Вступ до педагогічної професії : навч. посіб. для студ. вищ. пед. закл. освіти. 2-е вид. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2003. 136 с.
635. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посібник. Київ : Академвидав, 2006. 352 с.
636. Фокин Ю. Г. Теория и технология обучения : деятельностный подход : учеб. пос. для студ. высш. учеб. завед. Москва, 2008. 247 с.
637. Фокин Ю. Г. Технология обучения в высшей школе : от теории к технологическим процедурам : учебник. Москва : МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2005. 328 с.
638. Харламов И. Ф. О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве. *Педагогика*. 1992. № 7–8. С. 11–15.
639. Харлампович К. Западнорусские православные школы XVI и начала XVII вв. Казань : Типолитография Императорского университета, 1898. 599 с.
640. Харьковская Губернская Земская Управа. Отдел Народного Образования. Отчет о краткосрочных педагогических курсах, бывших летом 1913 года при Управлении Харьковского ученого округа для учителей начальных училищ Харьковской губернии применительно къ Правиламъ 5-го августа 1875-го года. Харьковъ: Тип. и Литография М. Зильбергъ и С-въя. 1914. 45 с.
641. Харьковская Губернская Земская Управа. Отдел Народного Образования. Отчет по летним учительским образовательным и педагогическим курсамъ. Харьковъ : Т-во «Печатия С.П. Яковлева». 1913. 54 с.
642. Холл А. Д., Фейджин Р. Е. Определение понятия системы. *Исследования по общей теории систем* : сб. переводов с польского и английского. Москва : Прогресс, 1969. С. 252–286.
643. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів. Київ : Магістр-S, 1998. 199 с.

644. Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 1999. 38 с.

645. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / сост. и авт. статей А. И. Пискунов. Москва : Просвещение, 1971. 560 с.

646. Хриков Є. Н. Методологічна функція законів та закономірностей педагогічної науки у історико-педагогічних дослідженнях. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Херсон : ХДУ, 2005. Вип. 40. С. 37–42.

647. Худоминский П. В. Развитие системы повышения квалификации педагогических кадров советской общеобразовательной школы (1917 – начало 80-х годов) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Москва, 1985. 46 с.

648. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58-64.

649. Хуторской А. В. Современная дидактика : учебное пособие. 2-е изд., перераб. Москва : Высшая школа, 2001. 639 с.

650. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика : учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по пед. спец. Москва : Академия, 2008. 252 с.

651. Цехмістрова Г. С., Фоменко Н. А. Управління в освіті та педагогічна діагностика : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Слово, 2005. 280 с.

652. Черв'якова Н. І. Проблема взаємозв'язку дидактичної та методичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у науково-педагогічній літературі. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. Сер. Педагогіка. URL : <http://www.stationline.org.ua/pedagog/104.html> (дата звернення : 18.11.2015).

653. Черняк Ю. И. Системный анализ в управлении экономикой. Москва : Экономика, 1975. 193 с.

654. Чобітько М. Г. Педагогічні принципи особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2005. Вип. 1. С. 135–141.

655. Чувакова Т. Г. До питання про педагогічне наставництво для вчителів-початківців. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені*

Миколи Гоголя. Сер. : Психолого-педагогічні науки / М-во освіти і науки України, Ніжинський держинський університет ім. М. Гоголя. Ніжин, 2006. № 2. С. 97–99.

656. Шапошникова І. М. Шляхи забезпечення дидактико-методичної підготовки вчителя початкових класів. *Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів*. Полтава : ПДПУ, 2000. С. 41–44.

657. Шапошникова І. М. Підвищення ефективності підготовки майбутніх вчителів початкової школи до проектування уроку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Київський педагогічний інверситет імені М. П. Драгоманова. Київ, 1993. 149 с.

658. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. / под ред. Н. П. Кузина, М. Н. Скаткина, В. Н. Шацкой. Москва : Педагогика. 1982. Т. 2. 414 с.

659. Шацкий С. Т. Работа для будущего : кн. для учителя / сост. В. И. Малинин, Ф. А. Фрадкин. Москва : Просвещение. 1989. 223 с.

660. Шевелева Г. М. Образовательное пространство. Современный взгляд. Подходы к формированию : монография / Воронежская государственная технологическая академия. Воронеж, 2001. 103 с.

661. Шиман О. І. Формування основ інформаційної культури майбутніх учителів початкової школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2005. 20 с.

662. Шумакова А. В. Проектирование интегративного образовательного пространства педагогического вуза (в системе обеспечения качества подготовки учителя) : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ставропольский государственный педагогический институт. Ставрополь, 2010. 42 с.

663. Шумілова І. Ф. Теоретичні і методичні основи формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків, 2017. 562 с.

664. Щедровицкий Г. П. Проблема рефлексии в теории деятельности и СМД методология. *Вопросы методологии*. 1991. № 2. С. 47–66.

665. Щедровицкий Г. П. Рефлексия в деятельности. *Вопросы методологии*. 1994. № 3–4 (№ 15–16). С. 76–121.

666. Штульман Э. А. Специфика методического эксперимента. *Советская педагогика*. 1988. № 3. С. . 61–65.
667. Эльконин Б. Д. Психология развития : учеб. пособ. для вузов. Москва : Академия, 2001. 144 с.
668. Юдин Э. Г. Методологическая природа системного подхода. *Системные исследования*. Москва : Наука, 1973. С. 38–52.
669. Юркевич П. Д. Курс общей педагогѳки с приложениями. Москва : Тип. Грачева и Ко, 1869. 404 с.
670. Яковенко О. В. Системне мислення як творчий підхід до вирішення проблем. *Наукові записки / Національний університет «Києво-Могилянська академія»*. Київ, 2008. Т. 84 : Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. С. 55–57.
671. Яковлев И. П. Интеграция высшей школы с наукой и производством. Ленинград : ЛГУ, 1987. 128 с.
672. Ярошенко О. Методична підготовка майбутніх учителів: реальний стан і шляхи до вдосконалення. *Вища освіта України*. 2004. № 1. С. 69–73.
673. Ярошинська О. О. Середовищний підхід в професійній освіті: теоретичні засади та перспективи впровадження. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* : зб. наук. пр. Умань : Жовтий О. О., 2011. Вип. 4, ч. 1. С. 104–109.
674. Ярошинська О. О. Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, 2015. 544 с.
675. Ясвин В. А. Образовательная среда : от моделирования к проектированию. Москва : Смысл, 2001. 365 с.
676. Ястребов М. Иезуиты и их педагогическая деятельность в Польше и Литве. *Труды Киевской духовной академии*. 1869. № 1. С. 265.
677. Яструб О. Особливості формування культури міжособистісної взаємодії у майбутніх учителів початкових класів у позааудиторній роботі. *Молодь і ринок*. 2014. № 12 (119). С. 141.

678. Ящук І. П. Виховний процес у вищих педагогічних навчальних закладах України : знахідки і проблеми (20-ті–80-ті рр. ХХ ст.) : монографія. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. 416 с.
679. Bertalanffy L. General System Theory. A Critical Review. *General Systems*. 1962. Vol. VII. P. 1–20.
680. B. Bloom. Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. 2nd ed. N. Y., 1964. Vol. 1–2.
681. Bohm I., Schneider I. Productive Learning: an Educational Opportunity for Young People in Europe. *JPLE. Schibri*. Berlin : Milow, 1995. P. 186.
682. Bono E. Teaching thinking. London: Temple Smith, 1976. 238 p.
683. Dorner D. Self-reflection and problem solving. *Human and artificial intelligence*. Berlin, 1978. P. 101–107.
684. Feiman-Nemser S. Teacher preparation : Structural and conceptual alternatives. *Handbook of research in teacher education / eds. W. Houston, M. Huberman, J. Sikula*. New York : Macmillan, 1990. P. 212–233.
685. Fisher A., Scriven M. Critical Thinking: its Definition and Assessment. Center for Research in Critical thinking (UK) / Edgepress (US), 1997. 250 p.
686. Hamphreys T. Self-esteem and education. Selections. 34-th International Annual Conference, 27–31 March 2000, Dublin. Kent : IATEFL, 2000. P. 110–115.
687. Jacob B., Lefgren L. The Impact of Teacher Training on Student Achievement: QuasiExperimental. Evidence from School Reform Efforts in Chicago. *Journal of Human Resources*, 2004. 39(1), P. 50–79.
688. Labosky V.K. Portfolios Here Portfolios There / Searching for the Essence of Educacional Portfolios. *Phi Delta Kappah*. 2000. № 8. P. 590–596.
689. Lambert D. Training tomorrow's teachers today. *Magister*. 1995. № 5. P. 56.
690. Mansfield B., Andersson L. Competence Based Standards, Training and Learning. *Hammerton Associates*. 2004. 187 p.
691. Maslow A. «Theories of personality» 4th edition. Calvin S. Hall, Gardner Lindthey, John B. Campbell. N.Y., 1998. P. 449–450.
692. Optner S. L. Systems Analysis for Business Management Englewood cliffs. N. Y. Prentice Hall, Inc., 1960. 69 p.

693. Ravennson J. G. Creative thinking and brainstorming. University of South Florida. 1981. 129 p.
694. Richards J., Schmidt R. Language and communication. London. 1983. 276 p.
695. The International Enciclopedia of Educational Technologi / ed. M. N. J. Eraut. 1989. 700 p.
696. Vaniscotte F. Teachers and Mobility / Maurice Galton, Bob Moon (eds.). Handbook of Teacher Training in Europe. Issues and Trends. London : David Fulton Publishers, 1994. P. 165–177.
697. Van Manen M. Linking ways of knowing with ways of being practical. Cuurriculum Inquiry. 1977. № 6. P 205–228.
698. Whiddett S., Hollyforde S. The Competences Handbook. CIPD House, 2000. 218 p.
699. World declaration on higher education for the 21st century: vision and action. UNESCO, 1998. URL : http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm#world%20declaration (date of the application : 10.12.2014).

Наукове видання

УПАТОВА ІРИНА ПЕТРІВНА

**МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ :
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА**

Монографія

Підписано до друку 26.03.2018. Формат 60x84/16 Папір офсетний.

Гарнітура Times ET. Ум. друк. арк. 21,39. Наклад 300 прим.

Замов. № 0326/6-18.ціна договірна

Видавництво ТОВ «ДІСА ПЛЮС»,

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи: серія ДК № 4047 від 15.04.2011 р

61029, м. Харків, шосе Салтівське, буд. 154,

тел. (057) 768-03-15, e-mail:disadruk@gmail.com

Надруковано з готового оригінал-макета у друкарні ФОП В. В. Петров
Єдиний державний реєстр юридичних осіб та фізичних осіб-підприємців

Запис № 2480000000106167 від 08.01.2009.

61144, м. Харків, вул. Гв.Широнінців, 79в, к. 137,

тел. (057) 778-60-34, e-mail:bookfabrik@mail.ua