

ІЗМАЇЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

На правах рукопису

Мірошніченко Ольга Вікторівна

УДК: 378.937+378.126

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ
ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ДИДАКТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У
ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація

на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник -
Дудко Людмила Миколаївна,
кандидат педагогічних наук,
доцент

ІЗМАЇЛ - 2009

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ I. Теоретичні засади проблеми підготовки майбутнього вчителя до впровадження дидактичних технологій у початковій школі	11
1.1. Педагогічна сутність поняття «дидактична технологія початкової освіти».....	11
1.2. Підготовка майбутніх учителів до впровадження дидактичних технологій як педагогічна проблема.....	39
Висновки з першого розділу.....	51
РОЗДІЛ II. Експериментальна модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до впровадження дидактичних технологій	55
2.1. Стан підготовки студентів до впровадження дидактичних технологій....	55
2.2. Структурно-компонентний склад експериментальної моделі як педагогічної системи.....	71
2.3. Характеристика критеріїв та визначення рівнів готовності майбутніх учителів щодо впровадження дидактичних технологій.....	109
Висновки з другого розділу.....	114
РОЗДІЛ III. Процес і результати підготовки майбутніх учителів до впровадження дидактичних технологій	119
3.1. Методика проведення експериментальної роботи.....	119
3.2. Інтенсифікація процесу підготовки майбутніх педагогів до впровадження дидактичних технологій	130
3.3. Результати формувального експерименту та їх аналіз.....	147
Висновки з третього розділу.....	163

ВИСНОВКИ.....	167
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	171
ДОДАТКИ.....	196

ВСТУП

Актуальність дослідження. У державних документах (Закон України «Про освіту», Державна програма «Вчитель», Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті) наголошується на особистісному розвитку і творчій самореалізації кожного громадянина, формуванні покоління, здатного навчатися впродовж життя. Перед вищою педагогічною школою гостро постала проблема вдосконалення підготовки майбутніх учителів із високим рівнем професіоналізму, які відповідально і творчо ставилися б до результатів свого навчання і до майбутньої професійної діяльності, оскільки творчий вчитель є ключовою фігурою успішності освіти учнівської молоді.

Різні аспекти проблеми професійної підготовки вчителя знайшли відображення у філософії освіти (А. Дістервег, Й. Песталоцці), в історії педагогічної думки (Я. Коменський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський). На сучасному етапі професійне становлення педагога виступає предметом посиленої уваги науковців, зокрема досліджено: основи професійної підготовки майбутнього педагога (О. Абдулліна, І. Бех, І. Богданова, К. Дурай-Новакова, Н. Кузьміна, А. Линенко, Г. Нагорна), процес формування творчої особистості вчителя в умовах вищої школи (Є. Барбіна, І. Зязюн, Н. Кічук, З. Курлянд, В. Сластьонін), психолого-педагогічні аспекти використання технологій навчання у підготовці нової генерації учителів (Т. Алексеєнко, І. Богданова, О. Євдокимова, М. Жалдак, Н. Клокар, А. Нісімчук, О. Падалка, О. Пехота, І. Смолюк, О. Шпак). Учені єдині в тому, що підготовка майбутніх учителів на гуманітарних факультетах університетів спрямована передусім на оволодіння знаннями з фахових навчальних дисциплін і не завжди забезпечує необхідну й достатню професійну готовність до майбутньої педагогічної діяльності.

Водночас здійснений аналіз педагогічних джерел засвідчив, що у контексті наукових здобутків учених проблема підготовки саме вчителя початкової школи до впровадження дидактичних технологій ще не стала

предметом спеціального вивчення. Відтак, стан освітньої практики свідчить про наявність низки суперечностей між:

- новими тенденціями розвитку сучасної вітчизняної освіти і недостатнім ступенем їх урахування у практиці підготовки фахівців у вищій школі;
- психолого-педагогічними вимогами до організації дидактичного процесу на основі творчого впровадження дидактичних технологій як його інтегративних підвалин і домінуючим предметно центрованим викладанням учителя школи першого ступеня;
- соціально-педагогічним попитом на новий тип професійної діяльності педагога, що орієнтується на впровадження дидактичних технологій у початковій школі, і наявним рівнем готовності фахівця до їх застосування.

Вищевикладене й зумовило вибір теми дисертаційного дослідження: **«Підготовка майбутнього вчителя до впровадження дидактичних технологій у початковій школі».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконувалось у межах наукової теми кафедри загальної та соціальної педагогіки «Формування професійної мобільності фахівців соціально-педагогічної сфери в системі різнорівневої підготовки» (№ 0100U000958), яка входить до тематичного плану науково-дослідних робіт Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Тема дисертаційного дослідження була затверджена Вченою радою Ізмаїльського державного гуманітарного університету (протокол № 4 від 24.02.2003 року) і координаційною радою при АПН України (протокол № 5 від 27.05.2003 року).

Мета дослідження – науково обґрунтувати педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до впровадження дидактичних технологій у початковій школі.

Завдання дослідження:

1. Визначити й науково обґрунтувати своєрідність і структуру феномена «підготовка майбутнього вчителя до впровадження дидактичних технологій у початковій школі», уточнити сутність понять «дидактична технологія», «впровадження дидактичних технологій у початковій школі».
2. Виявити компоненти, критерії і показники, схарактеризувати рівні готовності майбутніх учителів до впровадження дидактичних технологій у початковій школі.
3. Визначити педагогічні умови підготовки майбутніх учителів школи першого ступеня до впровадження дидактичних технологій.
4. Розробити, науково обґрунтувати й експериментально перевірити модель та експериментальну методику реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до впровадження дидактичних технологій у початковій школі.

Об'єкт дослідження – професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя початкових класів у вищому навчальному закладі.

Предмет дослідження – педагогічні умови підготовки майбутнього педагога до впровадження дидактичних технологій у процесі навчання учнів початкових класів (на матеріалі дисциплін природничо-математичного циклу).

Гіпотеза дослідження: підготовка майбутніх учителів школи першого ступеня до впровадження дидактичних технологій у процесі викладання молодшим школярам природничо-математичних дисциплін буде більш ефективною, якщо реалізувати такі педагогічні умови:

- усвідомлення студентами на рівні переконань позитивного впливу технологічного підходу на процес удосконалення початкового навчання школярів;
- сформованість у майбутніх учителів професійної компетентності щодо впровадження дидактичних технологій початкового навчання;
- забезпечення суб'єкт - суб'єктної взаємодії у підсистемах

«викладач – студент», «студент – студент», «студент – учень» через практико - орієнтовну діяльність майбутніх учителів щодо впровадження дидактичних технологій початкового навчання.

Методи дослідження: *теоретичного рівня* - вивчення, аналіз та узагальнення філософської, психолого-педагогічної, навчально-методичної літератури з метою вивчення стану і теоретичного обґрунтування проблеми підготовки майбутнього вчителя до впровадження дидактичних технологій у початковій школі; *емпіричного рівня* - діагностувальні (анкетування, інтерв'ювання, бесіда, тестування), обсерваційні методи (педагогічне спостереження, самоспостереження, шкалування, ранжування, рейтинг); прогностичні методи (експертна оцінка, моделювання); праксиметричні методи (аналіз продуктів творчої діяльності, ретроспективний аналіз педагогічної діяльності) задля виявлення продуктивних шляхів педагогічного впливу на процес, що вивчається; педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний) з метою перевірки ефективності змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до впровадження дидактичних технологій. Методи математичної статистики використовувались для обробки результатів експерименту.

База дослідження. На діагностувальному етапі експерименту брало участь 1091 студент вищих навчальних закладів та 118 учителів-практиків шкіл Одещини. На констатувальному та формувальному етапах експерименту базою дослідження були Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського, Ізмаїльський державний гуманітарний університет (брало участь 170 студентів педагогічних факультетів).

Наукова новизна отриманих результатів дослідження полягає у тому, що **вперше** комплексно досліджено процес підготовки вчителя до впровадження у початковій школі дидактичних технологій, де стрижневим були науково обґрунтовані педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до впровадження дидактичних технологій (усвідомлення студентами на рівні

переконань позитивного впливу технологічного підходу на процес удосконалення початкового навчання школярів; сформованість у майбутніх учителів професійної компетентності щодо впровадження дидактичних технологій початкового навчання; забезпечення суб'єкт - суб'єктної взаємодії у підсистемах «викладач – студент», «студент – студент», «студент – учень» через практико-орієнтовну діяльність майбутніх учителів щодо впровадження дидактичних технологій початкового навчання). Визначено своєрідність підготовки майбутнього вчителя до впровадження дидактичних технологій; **уточнено** сутність понять «дидактична технологія», «впровадження дидактичних технологій у початковій школі». Виявлено компоненти (мотиваційний, змістовий, операційний, особистісний), критерії (професійна спрямованість особистості, інформаційний, технологічний, оцінний), їх показники (професійна вмотивованість у впровадження дидактичних технологій; інтерес до означеного аспекту педагогічної діяльності; психолого-педагогічні та методичні знання, досвід у галузі технології навчання і педагогічного проектування; обізнаність у концептуальних, методологічних і процесуальних основах пропонованої технології; спрямованість до науково-методичного аналізу порівняльної ефективності технологій навчання; уміння аналізувати педагогічну ситуацію, виділяти суперечності, формулювати проблему і прогнозувати шляхи її рішення; уміння визначати цілі, завдання і зміст майбутньої діяльності; уміння здійснювати вибір оптимального поєднання форм, методів, прийомів і засобів відповідно до мети, умов педагогічної діяльності; схильність до аналітичної діяльності; спроможність інтерпретувати авторську позицію; здатність до саморозвитку), схарактеризовано рівні готовності майбутніх учителів до впровадження дидактичних технологій (високий, середній, низький). Дістали подальшого розвитку: діагностика процесу підготовки майбутніх учителів до впровадження дидактичних технологій у початковій освіті учня, організаційні форми проектувальної діяльності майбутніх учителів початкових класів.

Практична значущість дослідження полягає у розробці

експериментальної моделі і методики підготовки студентів до впровадження дидактичних технологій на етапі їх навчання у вищій школі; спецкурсу «Педагогічні засади вдосконалення підготовки майбутнього вчителя початкових класів до впровадження дидактичних технологій». Матеріали дослідження можуть бути використані у практиці педагогічних і гуманітарних університетів, коледжів, закладів післядипломної педагогічної освіти, у професійній діяльності вчителів-практиків школи першого ступеня.

Результати дослідження впроваджено у навчально-виховний процес Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова (акт про впровадження № 07-10/2237 від 20.11.2008), Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського (акт про впровадження № 71/03 від 3.09.08.), Уманського державного університету ім. П.Тичини (акт про впровадження №7 від 5.09.2008), Ізмаїльського державного гуманітарного університету (акт про впровадження від 29.08.2008).

Достовірність результатів дослідження забезпечувалася теоретико-методологічним обґрунтуванням його основних понять; використанням системи взаємодоповнювальних методів, адекватних предмету, меті й завданням дисертаційного дослідження; якісним і кількісним аналізом експериментальних даних; дослідно-експериментальною перевіркою висунутої гіпотези.

Апробація результатів дослідження. Основні положення, висновки та результати дослідження доповідалися на міжнародних («Інформаційно-комунікаційні технології у середній і вищій школі», Київ-Ізмаїл, 2004 р.), всеукраїнських («Психолого-педагогічні проблеми підвищення якості підготовки педагогічних кадрів у ВНЗ: стан, проблеми, перспективи», Чернівці, 2003 р., «Професіоналізм педагога. Проективна педагогіка: питання теорії та практики», Ялта, 2004 р., «Втілення ідеї полікультурності при виборі вчителем дидактичних технологій як актуальна проблема»: Ялта, 2008р.), на науково-практичних конференціях; обговорювалися на засіданнях кафедри

загальної та соціальної педагогіки і кафедри теорії та методики початкового навчання, на щорічних аспірантських семінарах Ізмаїльського державного гуманітарного університету впродовж 2003-2008 років.

Основні результати дослідження викладено у 12 публікаціях автора, з них 7 – у фахових виданнях України та одній методичній рекомендації.

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг дисертації складає 170 сторінок. Робота містить 14 таблиць, 14 рисунків, що займають 3 сторінки основного тексту. У списку використаних джерел 270 найменувань.

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ДИДАКТИЧНИХ

ТЕХНОЛОГІЙ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

1.1. Педагогічна сутність поняття «дидактична технологія початкової освіти»

У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, державній програмі «Вчитель» міститься програма трансформації національної системи освіти як головної ланки формування громадян України, забезпечення пріоритетного розвитку людини. Успішна реалізація закладених ідей пов'язується з особистістю педагога, рівнем його професійної компетентності.

Вітчизняна модель професійно-педагогічної підготовки, яка здебільшого спрямована на передачу майбутньому спеціалісту необхідних знань, умінь, навичок, втрачає свою перспективність. Наявний рівень готовності випускників педагогічних навчальних закладів не влаштовує суспільство. Виникає необхідність зміни цілей педагогічної освіти, перестановки акценту зі знань спеціаліста на компетентнісну спрямованість, де пріоритетне значення набувають особистісні якості, зі знаннєвої парадигми підготовки до впровадження нових технологій у навчально-виховний процес. Змінюються і пріоритети професійної діяльності нової генерації вчителів, з-поміж яких значне місце посідають здатності.

Необхідність з'ясування психолого-педагогічної своєрідності поняття «дидактична технологія початкової освіти» спонукала нас до його лексико-семантичного аналізу.

Саме слово «технологія» в перекладі з англійської, як відомо, означає - техніка. Більшість дослідників і пересічних людей в англійськомовному світі вкладають у це поняття здебільшого технічні об'єкти: машини, комп'ютери, обладнання тощо. У словнику іншомовних слів знаходимо таке визначення технології: у перекладі з грецької – мистецтво, майстерність, уміння, сукупність методів обробки, виготовлення, зміни стану, властивостей, форм

об'єкта [230, с. 217].

У тлумачному словнику В. Даля «технологія» трактується як наука техніки, а техніка як мистецтво, знання, уміння, прийоми роботи і додаток їх до справи [66, с. 328].

У словнику «Науково-технічний прогрес» технологія визначається як «сукупність процесів, правил, навичок, уживаних при виготовленні якогонебудь виду продукції у сфері виробничої діяльності» [170, с. 235].

У підручнику М. Мельсон «Основи менеджменту» під технологією мається на увазі «будь-який засіб» перетворення вихідних матеріалів – будь-то люди, інформація або фізичні матеріали для отримання бажаної продукції або послуг [152, с. 3].

Словник С. Ожегова подає таке тлумачення: «технологія - сукупність виробничих методів і процесів у певній галузі виробництва, а також науковий опис способів виробництва» [178, с. 667].

Суттєво доповнює означене поняття енциклопедичний словник: «технологія навчання і виховання, як будь-яка технологія, своєю основою має послідовність процедур, використання тих або інших засобів для перетворення навчальних або виховних у рамках певної мети» [232, с.621].

У документах ЮНЕСКО технологія навчання розглядається як системний метод створення, застосування й визначення всього процесу викладання та засвоєння знань із урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, що ставить своїм завданням оптимізацію форм освіти [46, с. 45].

У педагогічному словнику феномен «технологія» розуміється як «новий напрям у педагогічній науці, який займається конструюванням оптимальних навчальних систем, проектуванням навчальних процесів; є системою способів, прийомів, послідовність виконання яких забезпечує розв'язання завдань виховання, навчання і розвитку особи - вихованця, а сама діяльність представлена процедурно [106, с. 141].

Зауважимо, що найбільш поширеним у науковому обігу є твердження,

що слово «технологія» походить від грецького «techne» - мистецтво, майстерність, уміння і «logos» - навчання, наука, дослівно «технологія - наука про майстерність». На сучасному етапі, користуючись цим поняттям, мають на увазі, з одного боку, сукупність прийомів і способів обробки певних продуктів або виробництва з них, а з іншого, - науку про такі способи. Раніше слово технологія передбачало випуск певної продукції, тобто технологія стосувалася тільки сфери матеріального виробництва. Останнім часом зміст цього поняття значно розширювався. Так, у сфері інформації йдеться про інформаційні технології, у фізіології – про технології біологічних систем, а в педагогіці – педагогічні технології, технології навчання та технології виховання.

Отже, під технологією розуміється:

- наука про майстерність, способи взаємодії людини, знарядь і предметів праці;
- сукупність і послідовність методів та процесів перетворення початкових матеріалів, що дозволяють одержати продукцію із заданими параметрами.

Поняття «педагогічна технологія» останнім часом набуває все більшого поширення в освітній галузі. Саме в такому розумінні використовуємо термін «технологія» та його похідні («технологія навчання», «дидактичні технології», «освітні технології», «технології у навчанні», «технології в освіті»), які стосуються проблем педагогічних технологій і подані в педагогічній літературі та мають сьогодні більше трьохсот формулювань, залежно від того, як автори уявляють собі структуру й складові компоненти освітньо-технологічного процесу.

Думки щодо необхідності технологізації освіти висловлював ще Я. Коменський понад чотири століття тому. У вступі своєї відомої праці «Велика дидактика» Я. Коменський обґрунтовує як одне з провідних завдань теорії навчання - «всіх учити всьому», але учити при цьому «з вірним успіхом так, щоб неуспіху послідувати не могло». Він закликав до того, щоб навчання стало «технічним», тобто таким, що все, чому навчають, не могло не мати успіху. Отже, саме Я. Коменським

сформульована найважливіша ідея технологічного підходу - гарантованість результату. Механізм навчання, тобто навчальний процес, який призводить до запланованих результатів, Я. Коменський назвав «дидактичною машиною». Для неї важливо: відшукати (сформулювати) цілі, підібрати відповідні засоби досягнення цієї мети, правильно використовувати підібрані засоби. Таким чином, було сформульовано систему: мета -> засоби -> правила використання засобів -> результат. Сьогодні загально визнано, що це ядро будь-якої технології.

Зауважимо, що уперше у 20-і рр. ХХ ст. термін «педагогічна технологія» згаданий у роботах з педології, заснованих на працях з рефлексології (І. Павлов, В. Бехтерев, А. Ухтомський, С. Шацький). У цей же час поширилося й інше поняття - «педагогічна техніка», яка в педагогічній енциклопедії 30-х рр. була визначена як сукупність прийомів і засобів, спрямованих на чітку й ефективну організацію навчальних занять. До педагогічної технології було віднесено також уміння оперувати навчальним і лабораторним устаткуванням, використовувати наочну допомогу.

Деякі сучасні автори вважають, що біля витоків технологізації у вітчизняній педагогіці стояв А. Макаренко. Науковець у своїх роботах уже вільно оперує поняттям «педагогічна техніка», використовує поняття «педагогічна технологія». Відзначаючи технократичність їх звучання, він висловлює надію, що згодом, можливо, їм буде знайдений синонім. Хоча у А. Макаренка немає спеціальної роботи, яка розкриває суть технологічного підходу у вихованні, водночас уся його педагогічна спадщина є не що інше, як розробка і реалізація такого підходу в педагогічній науці й практиці. У справі виховання, відзначав А. Макаренко, зберігається підхід, при якому успіх залежить тільки від майстерності та ентузіазму педагога: «Виховна справа є кустарною, а з кустарних виробництв - найбільш відсталою» [143, с.25].

А. Макаренко, спираючись на розроблену ним концепцію колективу, створює власну педагогічну технологію, що включає послідовний ряд етапів.

Колектив можна створювати у будь-якій діяльності, лише б вона була суспільно значущою. Погоджуючись із впливом організації сумісної діяльності на об'єднання групи, послідовник ідей А. Макаренка - В. Сухомлинський розробив ускладнений механізм дії на вихованців. Опосередковане виховання поєднується з безпосереднім. Об'єднання колективу завершується не тільки створенням колективу, але й духовного середовища.

Елементи технологічного підходу можна знайти також і в працях таких видатних зарубіжних та вітчизняних педагогів, як А.Дистерверг, Й. Песталоцці, Л. Толстой, В. Сухомлинський та ін.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури і узагальнення праць (В. Беспалько, М. Кларин, Г. Селевко, Т. Назарова, О. Пехота та ін.) можна видокремити чотири періоди у теорії та практиці педагогічних технологій. Аналіз наукового доробку дозволяє конкретизувати ці періоди, акцентуючи на тому, що впродовж цих періодів відбулася трансформація терміну: від «технології в освіті» (technology in education) до «технології освіти» (technology of education), а потім до «педагогічної технології» (educational technology), «технології навчання» (дидактичної технології), що, водночас, додає рельєфності процесу дослідження педагогічних технологій.

Перший період становлення і розвитку педагогічних технологій (40-і рр. -сер. 50-х рр.) характеризується появою в школі різних технічних засобів: з'явився термін «технологія в освіті», який у подальші роки під впливом робіт з методики застосування різних технічних засобів, зокрема, кіно, радіо, засобів контролю, модифікувався у «педагогічні технології».

Другий період (середина 50-х - 60-х рр. XX століття) - зміст цього поняття піддався широкому обговоренню в педагогічному друці за кордоном і на міжнародних конференціях, де було визначено два напрями його тлумачення, залежно від рівня і результатів досліджень у цій галузі в різних країнах (США, Англія, Японія, Франція, Італія, Угорщина).

Прихильники першого напрямку стверджували про необхідність

застосування технічних засобів і засобів програмованого навчання (technology in education). Представники другого - головне бачили в тому, щоб підвищити ефективність організації навчального процесу (technology of education) і подолати відставання педагогічних ідей від стрімкого розвитку техніки. Таким чином, перший напрям був позначений як «технічні засоби у навчанні», а другий - виник трохи пізніше як «технологія навчання» або «технологія навчального процесу».

Третій період - 70-і рр. ХХ століття, для якого характерні певні особливості, усвідомлена необхідність модернізації різних видів навчального устаткування і навчальних наочних середовищ як необхідної умови, без якої «не працювали» прогресивні методики та форми навчання, а отже, й не могли бути досягнуті відповідні якість і ефективність навчання. Зазначимо, що до середини 60-х і початку 70-х рр. у високо розвинутих капіталістичних країнах (США, Англії, Іспанії, Японії) уже видавалися журнали з питань педагогічної технології, а надалі цю проблему досліджують спеціалізовані установи (наприклад, національні ради з педагогічної технології у Великобританії і США).

У 1973 р. в Угорщині був відкритий Державний центр технології навчання. В угоді ЮНЕСКО і Програмою розвитку ООН було визначено завдання цього центру: виготовлення нових сучасних матеріалів за технологією навчання, створення системи підготовки фахівців, розвиток необхідних наукових досліджень.

Отже, до кінця 70-х і початку 80-х рр. унаслідок розвитку техніки і комп'ютеризації навчання, що почалася потім за кордоном, поняття «технологія навчання» і «педагогічна технологія» все частіше стали усвідомлюватися як система засобів, методів організації та управління навчально-виховним процесом. При цьому було виділено дві сторони педагогічної технології: застосування системного знання для вирішення практичних завдань і використання в навчальному процесі технічних пристроїв.

80-ті – 90-ті рр. - четвертий період, що охоплює зусилля науковців, спрямовані на поглиблення наукових уявлень про педагогічну технологію; зокрема, виокремлено такі тенденції: одні автори прагнуть до подальшої деталізації поняття «Педагогічні технології» та його ускладнення, інші - до спрощення, удаючись при цьому до дуже узагальнених формулювань.

Запропонована періодизація узгоджується з конкретними фактами історії виникнення педагогічної технології. Уперше як об'єкт вивчення педагогічна технологія була визнана у США. У 1912 р. видатний американський педагог-психолог Едвард Торндайк обґрунтував ідею педагогічної технології таким чином: «Якщо з допомогою диво-машини (винаходи) так влаштувати підручник, що учень виконує спочатку всі завдання на першій сторінці і тільки тоді перед ним відкривається друга, то, багато що з того, що потрібно при індивідуальному навчанні, має бути досягнуто за допомогою друкарських засобів» [270, с. 165-167.].

Офіційно педагогічна технологія була визнана у США в 1946 році, коли в Індіанському університеті Л. Ларсон увів план аудіовізуальної освіти. Як відзначає дослідник раннього періоду розвитку педагогічної технології Д. Елі, окремі курси за педагогічними технологіями були прочитані там же ще у 30 роках [266, с. 616.].

Прихильники педагогічної технології прийшли до неї двома шляхами - через аудіовізуальну освіту і програмоване навчання. Тривала боротьба між ними закінчилася в так званий «період консолідації» (1967-1972 рр.), коли педагогічна технологія набула загальнопедагогічного значення.

Як відзначає Д. Мітчелл: «...будь-який серйозний аналіз концепції педагогічної технології повинен урахувати п'ять центральних напрямів педагогічної технології: програмоване навчання, аудіовізуальна освіта, вдосконалення навчальних планів, системний аналіз і педагогічне планування» [267, с. 312.]

Теорію програмованого навчання обґрунтував Беррес Скіннер у 1954 р. Суть педагогічної технології полягає в поданні «маленькими дозами»

навчального матеріалу і переходу до наступної порції у разі позитивної відповіді - це лінійне програмування [224]. «Завдання дуже просте і може бути сформульоване конкретно», - пише Б. Скіннер. Через 15 років, визнавши роль педагогічної технології у загальній технології викладання, Б. Скіннер зауважив, що «програмування це поки ще мистецтво, але воно поволі перетворюється у спеціальну технологію» [224].

У 1968 році розроблено і застосовано мову програмування ЛОГО у школі (Массачусетський технологічний інститут США, керівник С. Пейперт); у 1976 році створено перший персональний комп'ютер (автори С. Джобс, С. Уозник); у 1981 році - застосовано в навчанні спеціальні програмовані засоби в дисплейних класах; у 1990 році - використано інтерактивні технології в освіті [184, с. 23].

У зарубіжній педагогічній теорії й практиці проблеми педагогічних технологій представлено у дослідженнях М. Кларк (M. Clarke), Ф. Персиваля та Еллінгтона (F. Persival, H. Ellington), Д. Фінн (D. Finn), П. Мітчелла (Mitchell) та ін. Деякі автори вважають педагогічну технологію комплексом сучасних засобів навчання (тобто ТЗН), інші називають педагогічну технологію процесом комунікації. Окрему групу складають автори, які об'єднують у поняття педагогічна технологія засоби і процес навчання.

Як зазначає М. Кларк (M. Clarke) - директор аудіовізуального центру Лондонського університету, сутність педагогічної технології – полягає у «застосуванні у сфері утворення винаходів, промислових виробів і процесів, які є частиною технології сьогодення». Дане визначення відображає сучасне розуміння терміну «технологія в освіті» [106], оскільки трактує його значення як непедагогічні вироби і процеси, вживані в навчанні.

Ф. Персиваль і Г. Еллінгтон (F. Persival, H. Ellington) вважають, що термін «технологія в освіті» включає будь-які можливі засоби представлення інформації. Це «устаткування, вживане в системі освіти, таке, як телебачення, мовні лабораторії й різні засоби проєкції зображень. Іншими словами, технологія в освіті - це аудіовізуальні засоби» [268, с. 12]. У цьому визначенні акцент зміщується від поняття «технології в освіті» до поняття «технології

освіти», оскільки воно об'єднує спеціально створені й пристосовані засоби забезпечення навчального процесу (мовні лабораторії та телебачення) і методику їх застосування.

Обґрунтовуючи вищезазначений підхід, Д. Фінн відзначав: «Тільки найвні люди вважають, що технологія - це просто комплекс апаратури і навчальних матеріалів, це означає значно більше. Це спосіб організації, це образ думок про матеріали, людей, установи, моделі й системи типу «людина-машина». Це перевірка економічних можливостей проблеми. Крім того, технологія має істотне відношення до взаємодії науки, мистецтва і людських цінностей» [269]. В «Енциклопедії педагогічних засобів, комунікацій і технологій» (Лондон, 1978) Д.Фінн зазначав, що «не будучи синонімом «засобу навчання», педагогічна технологія є міждисциплінарним конгломератом, що має зв'язки фактично зі всіма аспектами освіти від короткого повчального фрагмента до національної системи зі всіма її функціями». Він зауважує, що, не дивлячись на те, що багато було сказано про педагогічну технологію, мало уваги приділено значенню терміну педагогічна технологія.

У результаті фундаментального аналізу чисельної кількості джерел за проблематикою технологічного підходу П.Мітчелл формулює загальноприйняте науковцями визначення педагогічної технології: «Педагогічна технологія – це галузь дослідження і практики (у межах системи освіти), що має зв'язки зі всіма аспектами організації педагогічних систем і процедурою розподілу ресурсів для досягнення специфічних, і потенційно відтворених педагогічних результатів» [267, с.312].

П. Мітчелл розглядає технологічний підхід як «оптимальний розподіл людських, матеріальних і фінансових ресурсів для отримання бажаних педагогічних результатів» [267, с. 312].

Асоціація з педагогічних комунікацій і технологій США у 1979 р. опублікувала «офіційне» визначення: «Педагогічна технологія є комплексним, інтеграційним процесом, що включає людей, ідеї, засоби, способи організації

діяльності для аналізу проблем і планування, забезпечення, оцінювання і управління рішенням проблем, що охоплюють всі аспекти засвоєння знань...» [269, с. 21].

У новому і більш широкому значенні - це систематичний метод планування, застосування і оцінювання всього процесу навчання і засвоєння знань шляхом урахування людських і технічних ресурсів та взаємодії між ними для досягнення більш ефективної форми освіти. У цьому сенсі педагогічну технологію використовують як теоретичний інструментарій, системний аналіз.

На сучасному етапі існує низка підходів щодо тлумачення понять «педагогічна технологія» і «технологія навчання», розуміння яких автори трактують по – різному. Зауважимо, що визначити педагогічну технологію намагалося чимало дослідників: В. Беспалько [24], М. Кларин [104], М. Левіна [131], В. Пітюков [192], Г. Селевко [217], В. Сластьонін [225], М. Чошанов [253], Н. Щуркова [260] та ін. Так, наприклад, Н. Щуркова визначає педагогічну технологію як «уміння вільно впливати на розвиток особистості дитини» [250, с. 7]. Далі дослідниця проблем педагогічної технології пише, що поняття педагогічна технологія «поступово ... оволоділо педагогічними масами і процес цей розтягнувся у нас приблизно на чотири десятки років ... і від первинного уявлення про педагогічну технологію як про навчання за допомогою технічних засобів нарешті з'явилося уявлення про педагогічну технологію як про систематичне й послідовне втілення на практиці наперед спроектованого навчально-виховного процесу» [23, с. 5].

У роботі Г. Селевко [217] представлені різноманітні педагогічні технології та їх основні характеристики: концептуальність, системність, керованість, ефективність, відтворюваність. Автор класифікує педагогічні технології за рівнем застосування, філософською основою, провідним чинником психічного розвитку, концепцією засвоєння, орієнтацією на особові структури, характером змісту, організаційними формами та типом управління пізнавальною діяльністю й переважаючим методом і т.ін.

Г. Селевко відзначає, що в освітній практиці педагогічна технологія може реалізовуватися на трьох рівнях:

- загальнодидактичний - тут педагогічна технологія синонімічна педагогічній системі; вона включає сукупність цілей, зміст засобів і методів навчання, алгоритм діяльності суб'єктів освітнього процесу;
- спеціальний дидактичний - уживається у значенні «Приватна методика», тобто як сукупність методів і засобів для реалізації визначеного змісту навчання в межах одного предмета, класу, вчителя;
- локальний - є технологією окремих частин навчально-виховного процесу, вирішення окремих дидактичних завдань (формування понять, повторення, контроль і т.ін.).

Дослідник видокремлює такі класи педагогічних технологій: загально педагогічні, предметні й локальні; матеріалістичні й ідеалістичні, діалектичні та метафізичні, наукові, релігійні, гуманістичні та інші (за філософською основою); біогенні, соціогенні, психогенні й ідеалістичні (за провідним фактором); асоціативно-рефлекторні, біхевіористські, розвивальні й інші (за науковою концепцією); інформаційні, операційні, емоційно-художні технології, а також технології саморозвитку, евристичні та прикладні (за орієнтацією на особистісні структури); навчальні та виховні, освітні, професійно орієнтовані та інші (за характером змісту і структури); догматичні, репродуктивні, пояснювально-ілюстративні, програмованого навчання, проблемного навчання, розвивального навчання, саморозвивального навчання, комунікативні, творчі (за методами та засобами навчання).

Під педагогічною технологією М. Левіна [132, с.23] розуміє проект системи послідовного розгортання діяльності, спрямованої на досягнення цілей навчання і розвитку при навчанні особистості.

За В. Пітюковим [192, с. 11], під педагогічною технологією необхідно розуміти цілісну систему концептуально і практично значущих ідей,

принципів, методів, засобів навчання і виховання, що гарантують надійний результат, який діагностується в поточний період і при подальшому її відтворенні й тиражуванні.

В. Сластьонін [225, с.17-28], визначаючи педагогічну технологію, наголошує на тому, що це повне обґрунтування професійного вибору операційних дій у взаємодії учителя та учня, з метою формування у них такого відношення.

В. Пікан [191] своє розуміння педагогічної технології представляє таким чином:

- технологія розробляється під конкретний педагогічний задум;
- технологічний ланцюжок педагогічних дій утворюється відповідно до цільових установок, що мають форму конкретного очікуваного результату;
- функціонування технології передбачає взаємопов'язану діяльність викладача і студентів із урахуванням принципів індивідуалізації та диференціації;
- поетапне планування і послідовне втілення елементів педагогічної технології повинні бути відтворені та гарантувати досягнення планованих результатів.

Вищезазначеними дослідниками були виділені основні характеристики педагогічної технології: системність, концептуальність, науковість, інтегративність, гарантованість результату, відтворюваність, ефективність, мотивованість, новизна, інформаційність, оптимальність, можливість перенесення в нові умови, доступність навчання.

Згідно з поглядами Г. Ільїна [94, с.64-69], Н. Руденко і В. Сластьоніна [225, с.17-28] в основу характеристики педагогічної технології повинна бути покладена ідея цілісності педагогічного процесу.

У цьому контексті, інтерес представляє робота Д. Матроса і Д. Полева [150, с.75-78], в якій автори виявляють принципи і прийоми оптимізації освітнього процесу шляхом аналізу системи чинників, що підвищують ефективність та доступність навчання студентів засобами конструювання й

застосування педагогічних технологій.

У трактуванні В. Гузєєва під педагогічною технологією слід розуміти систему нормативного, науково-обґрунтованого знання, призначеного для організації, підвищення ефективності й доступності освітнього процесу студентів у межах певної дисципліни [62, с.243].

Розглядаючи педагогічну технологію з позиції діяльнісного підходу, Е. Машбіц і Н. Тализіна [237, с.201-207] виділяють у цьому процесі наукове обґрунтування цілей і завдань навчання, відбір адекватного наочного змісту, вибір об'єктів вивчення та видів діяльності на основі принципу доступності, методику оцінки досягнень кінцевого продукту навчальної діяльності. Але все ж таки основною характеристикою педагогічної технології автори визначають її орієнтацію на заздалегідь задані й чітко описані результати навчання.

С. Сисоєва вважає за доцільне розрізняти наступні технології: методологічні освітні технології (теорія поетапного формування розумових дій; проблемне навчання, програмоване навчання; розвивальне навчання, особистісно орієнтоване і особистісно-діяльнісне навчання; проєктивне навчання; дистанційне навчання); тактичні освітні технології (на рівні методики, методу, прийому) [220, с.249-273]. Такий підхід може бути врахований як на етапі підготовки студентів, так і відносно навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі.

І. Богданова розуміє технологію як спосіб реалізації людьми конкретного складного процесу шляхом розділення його на систему послідовних взаємопов'язаних процедур і операцій, які виконуються більш-менш однозначно й мають за мету досягнення високої ефективності [35, с.8].

Виховний аспект педагогічної технології визначає Н. Щуркова: «Педагогічна технологія - це набір різних прийомів педагогічних дій як природної і гармонійної поведінки педагога в контексті сучасної культури, на рівні його високої духовності й психолого-педагогічного розуміння ситуації, що розгортається» [260, с.34]. О. Савченко вважає за доцільне розрізняти два

напрями у розвитку педагогічних технологій: використання технічних засобів навчання і «технологічний підхід до організації навчального процесу в цілому» [215, с. 243].

На думку М. Горчакової-Сибірської, педагогічна технологія «це система знань про інструментарій досягнення цілей навчання, спрямована на досягнення цілей навчання, настанова до діяльності й безпосередня діяльність з управління процесом навчання при орієнтації на індивідуальні особливості та рівень підготовки учнів» [60].

Л. Григоренко небезпідставно зазначає, що педагогічна технологія – один із спеціальних напрямів педагогічної науки, який має забезпечити досягнення певних завдань, підвищити ефективність навчально-виховного процесу, гарантувати його високий рівень. А у вузькому розумінні вчена визначає педагогічну технологію як послідовність певних дій, операцій, що пов'язані з конкретною діяльністю вчителя і спрямовані на досягнення поставленої мети [62, с. 9].

У низці наукових і науково-методичних літературних джерел науковці співвідносять поняття «технологія навчання» та «методика навчання».

В. Беспалько відзначає, що будь-яка діяльність може бути або мистецтвом, або технологією. Мистецтво засноване на інтуїції, технологія на науці. З мистецтва все починається, технологією закінчується; потім цикл повторюється з початку. Будь-яке планування суперечить експромту, а без планування, як відомо, не обійтись в педагогічній діяльності, це вже є початок технології [23, с. 5].

Як зауважує А.Кушнір, технологія відрізняється від методики стійкістю результатів [124, с.1-191]. Методика виникає завдяки узагальненню досвіду або винаходу нового способу подачі знань. Технологія ж проектується, виходячи з конкретних умов, і орієнтується на заданий, а не на передбачуваний кінцевий результат.

І. Підласий та А. Підласий вважають, що від методики технологія відрізняється відтворюваністю результатів, відсутністю безлічі «якщо»: тобто

талановитий учитель, талановиті діти, багата школа. Уже стало звичним, що методика виникає в результаті узагальнення досвіду або впровадження нових засобів. Технологія ж проектується, виходячи з конкретних умов, та орієнтується на заданий, а не передбачуваний результат [194, с. 3-17].

І. Зязюн зазначає, що технології навчання є варіативними й близькими до часткових методик і можуть називатися дидактичними; їх завдання – максимально спростити організацію навчального процесу, зберігаючи його ефективність шляхом передачі творчих функцій учителю [91, с. 8].

Отже, на відміну від методики особливості педагогічної технології полягають у наступному:

- проектування навчання здійснюється не на основі узагальнення досвіду, а на основі наукового пізнання освітньої практики;
- технологія відрізняється гарантованістю результатів незалежно від чинників і умов навчання;
- технологія орієнтується на задачі й чітко описані умови, за яких гарантуються результати навчання.

Наша дослідницька позиція співпадає з думкою П. Образцова [176, с. 8], який вважає, що по-перше, основна відмінність у тому, що методика дозволяє відповісти на питання: «Яким чином можна досягти необхідних результатів навчання?», а технологія - на запитання: «Як зробити це гарантовано?». По-друге, технологія навчання носить яскраво виражений персоніфікований характер і за своєю суттю є близькою до поняття «авторська методика навчання». Якщо поняття «методика» виражає алгоритм використання комплексу методів і прийомів навчання, як правило, безвідносно до особи, що їх здійснює, то технологія навчання припускає додавання до неї особи викладача у всіх її багатогранних проявах. Звідси очевидно, що будь-яка дидактична задача може бути ефективно вирішена за допомогою технології, що спроектована і реалізована кваліфікованим педагогом-професіоналом. У цьому, на наш погляд, полягає одна з найважливіших відмінностей технології навчання від методики. Таким чином, технологію навчання слід розглядати як

черговий крок у розвитку дидактичного процесу у вищій школі.

Як небезпідставно стверджує Т. Назарова, поняття педагогічна технологія розвивалося адекватно розвитку педагогічної науки. У зв'язку з цим воно трансформувалось у нові поняття: освітні технології, педагогічні технології, технології навчання. Т. Назаровою було описано кожний із них, з'ясовано відмінності між ними; доведено, що на кожному з них діє відповідна ієрархія цілей, завдань, змісту.

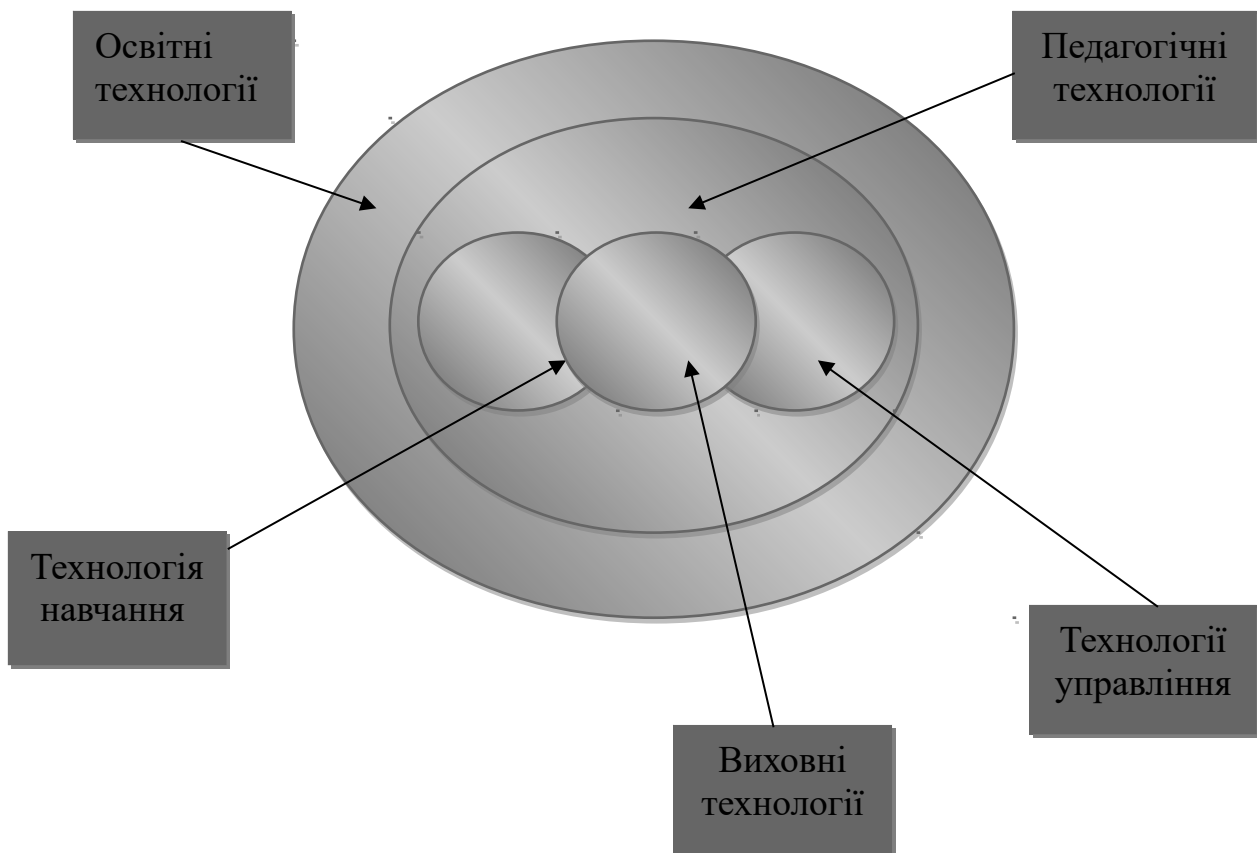


Рис. 1.1. Взаємозв'язок ключових понять технологічного підходу

Поняття «педагогічна технологія», на наш погляд, є дещо ширшим, ніж поняття «дидактична технологія», оскільки охоплює виховні технології та технології управління.

В. Кларин укладає в поняття «технологія навчання» і «педагогічна технологія» такий зміст: «технологія навчання – це певний порядок, логічність і послідовність викладу змісту навчання відповідно до поставленої

мети, це певною мірою алгоритмізація спільної діяльності вчителя та учнів у процесі навчання, узгодженість їхніх дій та взаємовідносин. Предметом технології навчання є конструювання систем шкільного навчання і професійної підготовки, а педагогічна технологія – це встановлення принципів і способів оптимізації освітнього простору, що передбачає розробку й використання прийомів і матеріалів, а також оцінку методів» [103, с. 10].

При розгляді технологій навчання виникає запитання: скільки може бути технологій навчання? Чи може кожний інноваційний досвід учителя вважатися технологією? Так, група вчених (В.Євдокимов [81, с.23], Г.Ксензова, Г.Селевко [217, с. 17], І.Прокопенко, Г.Сазоненко, [199, с.10–34] та ін.) вважає, що варіантів технологій унаслідок удосконалення навчального процесу може бути багато. Зокрема, на думку М. Чошанова, технологія навчання – «це процесуальна складова частина дидактичної системи» [253, с. 14].

До природи технології навчання звертався польський дослідник Ф. Янукевич, який зазначав, що – це «система вказівок, які у ході використання сучасних методів і засобів навчання повинні забезпечити підготовку спеціалістів потрібного профілю за можливо скорочені терміни при оптимальних витратах сил та коштів» [264, с. 12].

Дослідник П. Сікорський розуміє під технологією навчання «цілісний алгоритм організації ефективного засвоєння знань, умінь і навичок, який характеризується оптимальною комбінацією основних навчальних компонентів (із урахуванням вимог наукової організації праці, збереження і зміцнення здоров'я суб'єктів навчання, забезпечує досягнення запланованих навчально-виховних результатів [223, с. 23].

До базових технологій початкового навчання належать й технології змістового узагальнення (Д. Ельконін, В. Давидов), поетапного формування розумових дій (П. Гальперін), методика опорних схем (В. Шаталов), методика випереджувального навчання (С.Лисенкова), методика

диференційованого навчання (С.Логачевська), «укрупнення одиниць» (П. Єрднієв, Б. Єрднієв).

Чим це вмотивовано? Ми виходили з ключових завдань саме початкового навчання молодших школярів, що відображені у Державному стандарті початкового навчання і розгорнуто висвітлені у працях таких сучасних науковців, як Н. Бібік, М. Вашуленко, Т. Довга, Н. Коваль, Л. Когіна, О. Савченко [213, с.58]. Йдеться про виключну роль початкової ланки, по-перше, у загальному й різнобічному розвитку дитини, а, по-друге, - повноцінному оволодінні всіма компонентами навчальної діяльності.

Оскільки предметом нашої дослідницької уваги є майбутній учитель початкових класів, то посилений інтерес викликає судження О. Савченко про те, що найголовнішими ознаками нових навчальних технологій є їх особистісно орієнтована спрямованість, багатоваріантність способів досягнення результату, вміння організувати навчання одночасно на різних рівнях складності, утвердження всіма засобами цінності емоційного благополуччя дітей та їхнього позитивного ставлення до довкілля. Для реалізації навчання вчитель має володіти різними варіантами навчального процесу, знати не один універсальний, а кілька шляхів, придатних для досягнення мети.

У свою чергу І. Дичківська стверджує, що існує загальноприйняте уявлення про дидактичну технологію як конструювання навчального процесу за певною схемою, яка відображає ознаки, притаманні й традиційній організації навчального процесу: впорядкованість процесу навчання, мети і оцінювання результатів. Технологія навчання повинна мати чіткі процесуальні характеристики, тобто настільки послідовно і недвозначно описувати, як і що слід робити, щоб кожний учитель, застосовуючи її, гарантовано досяг запланованого результату [70, с. 45].

На думку М. Левіної, дидактична технологія навчання будується на основі теоретичних положень про способи й прийоми навчання. Дидактична технологія навчання, як стверджує автор, є впорядкованою діяльністю

педагога, що передбачає у відповідь дії учнів. Порядок дій та їх склад розробляються на загальному психолого-педагогічному рівні з урахуванням специфіки предмета вивчення та інтелектуальних можливостей учнів.

У більшості досліджень, присвячених цій проблемі (М. Левіна, С. Мухіна, О. Соловйова, Д.Чернилевський), зазначається, що дидактична технологія навчання є конструкцією інформаційного управління навчально-пізнавальною діяльністю, що відображає закономірності пізнання. Дидактична інтелектуальна діяльність педагога, представлена в технології навчання, пов'язана з прогнозуванням не обходжених педагогічних дій для забезпечення інноваційних умов навчання.

Отже, у дидактичній технології навчання передбачаються акти навчання, які ведуть до досягнення мети. Кожний наступний акт навчання вписується в загальну технологічну стратегію навчання, інтегрує всі попередні.

На відміну від вище окреслених наукових підходів, В. Беспалько під технологією навчання розглядає проект визначеної педагогічної системи, що реалізовується на практиці [25, с.6].

Слід зазначити, що спостерігається неоднозначна картина при спробі сформулювати ґрунтовне і однозначне визначення цього поняття. Одні автори трактують його як засіб гарантованого досягнення дидактичної мети, наголошуючи при цьому на тому, що вона завжди існує в будь-якому навчальному процесі й у цьому відношенні розвиває класичну дидактику. Інші дослідники визначають технологію як спосіб реалізації змісту навчання, передбаченого навчальними програмами, що є системою форм, методів і засобів навчання, яка забезпечує найбільш ефективне досягнення поставленої мети. Треті обґрунтовують її як сукупність організаційно-методичних дій педагога, спрямованих на оптимізацію навчального процесу за допомогою технічних та інформаційних засобів навчання.

Це системна категорія, структурними компонентами якої є: цілі навчання, зміст навчання, засоби педагогічної взаємодії, організація

навчального процесу, результат діяльності. З одного боку, дидактична технологія - зміна і подання навчальної інформації, а з іншого - це наука про способи взаємодії викладача на студентів у процесі навчання. Це спосіб реалізації змісту навчання, який представляє систему форм, методів і засобів навчання, що забезпечує найбільш ефективне досягнення поставленої мети.

У нашому розумінні технологія навчання - це послідовність педагогічних процедур, операцій і прийомів, що складають у сукупності цілісну дидактичну систему, реалізація якої в педагогічній практиці призводить до гарантованого досягнення мети навчання і сприяє цілісному розвитку особи того, хто навчається [76].

Отже, у феноменології «технологія навчання» доцільно розрізнити не лише мету, а й зміст, методи і засоби навчання, що перебувають у єдності. Компетентність учителя полягає в тому, щоб відібрати потрібний зміст, застосувати оптимальні методи і засоби навчання відповідно до програми навчальної дисципліни.

Проведений теоретичний аналіз наявних визначень технологій дозволяє стверджувати, що спільним в усіх визначеннях є спрямування технології навчання на підвищення ефективності навчального процесу, що гарантує досягнення запланованих результатів навчання.

Отже, дидактична технологія, на наш погляд, - це послідовна взаємопов'язана система дій педагога, спрямованих на вирішення дидактичних завдань; планомірне й послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого педагогічного процесу.

При цьому процес упровадження дидактичних технологій передбачає етапність:

1. Формування компетенції фахівця у технологічному підході, передусім на рівні чітких компетентностних уявлень про різні дидактичні технології, їх специфіку на фоні загального визнання вагомості технологічного підходу.

2. Проектування дидактичних технологій, з огляду на специфіку

навчального предмета, індивідуальної ситуації розвитку дитини.

3. Завершальний етап – безпосереднє впровадження дидактичних технологій у професійній діяльності.

Зауважимо, звертаючись до етимології слова проектування (від лат. *projectus* - кинутий уперед) - це один з основних способів створення інших виробів, споруд для процесу проектування є характерними відповідна логіка і певні можливості.

У словнику С. Ожегова [178, с.528] термін «проектування» відсутній, але подано тлумачення слів «проект» і «проектувати», значення яких - побудова, планування чого-небудь.

З філософського погляду, проектування - ідеальна (мислительна) форма діяльності людини, що історично склалася. Культурно-історична обумовленість виникнення проектування - це різноманіття засобів активності людини (Г. Антонюк, І. Мехов, М. Мостепаненко). Аналіз філософських досліджень у галузі проектування [10, 153, 167] дозволив виділити декілька підходів до його визначення:

- з боку суб'єкта діяльності як сутнісний компонент способу життєдіяльності будь-якої людини; діяльність як відповідь на одвічну людську потребу самоореалізуватися; особистісний тип відношення людини до дійсності як сфери самореалізації;

- сама діяльність як особистісного роду інтелектуальна діяльність, пов'язана з ціннісним переосмисленням та інформаційною підготовкою майбутніх цілеспрямованих дій людини; специфічний елемент цілеспрямованої соціальної діяльності, що має власні закономірності, особистісну природу об'єктів діяльності, власні методи;

- об'єкт діяльності як розробка науково обґрунтованої моделі раціональних характеристик конкретних соціальних організмів або їх рішення в аспекті конкретних соціальних завдань.

Як бачимо, проектування у філософії освіти пов'язують із побудовою соціальних систем і соціальних об'єктів та спрямованістю на оптимізацію

соціальних процесів.

У психології проєктувальну діяльність пов'язують з механізмом проєкції, під якою, у свою чергу, розуміють «процес і результат породження значень, що полягає в усвідомленому перенесенні суб'єктом особистих властивостей і станів на зовнішні об'єкти; здійснюється під впливом домінуючих потреб, сенсів і цінностей суб'єкта» [88, с.295]. Отже, у психології звертається увага на творчий характер проєктування, його зв'язок з особистісним потенціалом проєктувальника.

Педагогічною наукою термін «проєктування» запозичений з технічної галузі знань, де він означає створення випереджувальної проєкції того, що потім буде матеріалізовано. Розвиток педагогічного знання, поява різноманітних методів, засобів, форм педагогічної діяльності зробило її надмірно складною. Саме у зв'язку з цим педагогікою було враховано рекомендацій технократичної орієнтації. А.Дреер та діячі цього напрямку переконані в тому, що на зміну аморфності в питаннях регулювання поведінки повинна прийти ефективна педагогічна техніка [74, с.7].

У сучасному трактуванні термін «проєктування» здебільшого означає процес створення проєкту - прототипу, прообразу передбачуваного або можливого об'єкту, його стану [232, с.1077].

Отже, термін «проєктування» має різне значення: з одного боку, це спосіб створення чого-небудь; з іншого, - це процес створення проєкту; нарешті, це одна з педагогічних функцій.

Ретроспективний аналіз вирішення проблем проєктування у сфері освіти дозволив зафіксувати, що ряд важливих теоретичних ідей був закладений у вітчизняній педагогіці ще у 20-і роки ХХ ст. (П. Блонський, А. Макаренко, С. Шацький та ін.).

У вітчизняній педагогіці засновником теорії і практики педагогічного проєктування визнано А. Макаренка, який розглядав виховний процес як особливим чином організоване «педагогічне виробництво» [143, с. 465]. Він був супротивником стихійності процесу виховання й тому висував ідею

розробки «педагогічної техніки», «техніки створення нової людини».

Продуманість дій, їх послідовність, терпіння, орієнтованість на вихованця й досі вражають в його педагогічній системі. А. Макаренко був переконаним прихильником проектування в людині всього кращого. У зв'язку з цим він наполегливо рекомендував ВНЗ перебудувати роботу таким чином, щоб випускати педагогів-техніків: «Дійсним стимулом людського життя є завтрашня радість. У педагогічній техніці ця завтрашня радість є одним із найважливіших об'єктів роботи» [143, с.132].

У педагогічній спадщині В. Сухомлинського терміни «педагогічна технологія», «педагогічне проектування» ще не використовувалися, але міститься фундаментальний аналіз великої кількості педагогічних ситуацій, де простежується високий ступінь технологічності мислення і посилена увага до планування навчально-виховного процесу [236, с.35]. Причому планування В. Сухомлинський розумів як представлення цілісного педагогічного об'єкта в нормативних документах, що, безумовно, свідчить про проектувальний підхід до педагогічної діяльності.

У наукових працях Б. Гершунського розкривається це поняття таким чином: «вчителя необхідно навчити прогнозувати, аналізувати й проектувати педагогічний процес». Тільки в цьому випадку, як уважає вчений, він стає дійсно керованим [55, с.16-17].

А. Громцева відзначає, що педагог - це не тільки практик, але й дослідник, що веде науковий пошук шляхом підвищення якості навчання і виховання, який повинен проводити систематичну роботу з узагальнення передового досвіду, що припускає аналіз усіх сторін педагогічної дійсності, виявлення позитивних тенденцій досвіду, осмислення його з позицій сучасних педагогічних теорій і наукове обґрунтування своєї роботи. Разом із тим йому необхідно критично аналізувати і оцінювати досвід, виявляти й усувати недоліки в навчанні та вихованні дітей. Передумовою для ефективного виконання функцій педагога, на думку О. Абдулліної, повинно стати володіння комплексом аналітичних, організаційно-педагогічних,

діагностичних, інформаційно-конструктивних умінь [1].

Проте до 90-х років ХХ століття у вітчизняній педагогіці питання про педагогічне проектування як самостійний вид педагогічної діяльності не ставилося. Багато дослідників (Н. Кузьміна, Л. Спирін та ін.) розглядали проектування як один із компонентів педагогічної діяльності.

У роботах І. Ісаєва [96], Н. Капустіна [97], А. Маркової [144, с. 55-63], В. Пітюкова [192], В. Сластьоніна [225] та ін. механізм і послідовність розвитку професійних якостей учителя, його педагогічних здібностей і майстерності простежується на основі структури педагогічної діяльності. На думку авторів, ця діяльність складається з п'яти компонентів: гностичного, проектувального, конструктивного, комунікативного й організаторського. Кожному з них відповідають певні функції, педагогічні здібності як індивідуальна форма віддзеркалення структури педагогічної діяльності, педагогічні вміння.

Місце і роль проектувальної діяльності визначені у гностичному компоненті діяльності вчителя. Цей підхід є, по суті, трансформованою ідеєю С. Рубінштейна про можливість «просвічувати» мислення через аналіз його діяльності і виокремлюється дослідником як провідний, спрямований на пізнання об'єкта дійсності [210, с. 71-77].

Так, у структурі педагогічної діяльності Н. Кузьміна виділяє конструктивний, організаторський, комунікативний, гностичний і проектувальний компоненти. Проектувальний компонент включає дії, пов'язані з перспективним плануванням завдань і способів їх реалізації [115, с.110]. Як відзначає Н. Кузьміна, гностичні вміння включають уміння аналізувати педагогічну ситуацію, формулювати й виробляти «стратегічні, тактичні й оперативні завдання у вихованні і навчанні» та «стратегії їх вирішення», «оцінювати продуктивні й непродуктивні проекти рішення і способи їх реалізації, наново формулювати педагогічні завдання та шукати шляхи їх розв'язання» [117, с.73]

Т. Полякова виділяє проектувально-цільовий компонент, в якому

акцентується на умінні вчителя визначити цілі педагогічної діяльності та здійснити конструктивно-методичний аспект проектувальної діяльності. Специфіка цього компонента полягає у проектуванні мети педагогічної діяльності й адекватних їй педагогічних дій [198, с. 51].

У структурі педагогічної діяльності, запропонованої Л. Спіріним, проектувальний компонент не виділяється як самостійний, а являє собою єдність проектувального і планувального аспектів, які входять у конструктивний компонент. Причому цільовим призначенням проектувального аспекту конструктивного компонента є проектування результатів майбутньої практичної роботи [233]. Цього ж погляду дотримується й А. Маркова, яка так само не виділяє проектувальний компонент як самостійний [146, с. 33].

Отже, у вищезазначених дослідженнях здебільшого акцентується увага на визначенні комплексу проектувальних умінь учителя, проте, методологія педагогічного проектування в них не розроблялася, а проектувальна діяльність була «немовби вплетена у тканину організації навчально-виховного процесу і виступала як необхідна ланка, але сама по собі не обговорювалася» [7, с.47].

На початку 70-х років ХХ ст. учені почали по-іншому трактувати і сам статус педагогіки: «Вона є галуззю діяльності, в якій поєднуються, по-перше, функція дослідження реально протікаючого процесу навчання і виховання, по-друге, функція створення (проектування) систем навчання і виховання [112, с.5-68].

В. Краєвський вважає, що кінцевою метою всієї наукової роботи в галузі педагогіки є розробка найбільш ефективних систем навчання і виховання. Такі системи, на його думку, втілюються у педагогічних проектах, «сценаріях» практичної діяльності у вигляді навчальних і виховних планів та програм, рекомендаціях для вчителів і т.ін. Таким чином, уся наукова робота в галузі педагогіки є роботою з обґрунтування педагогічних проектів [112, с.7].

У кінці 80-х рр. ХХ ст. з'явилася перша праця з педагогічного

проектування В. Беспалька [23]. По суті, в цьому доробку міститься обґрунтування щодо визнання проектування і технології як самостійних видів педагогічної діяльності.

Формування нових напрямів педагогічної науки кінця 80-х - початку 90-х рр. ХХ ст. зумовило активізацію досліджень і в галузі проектування. Проте в теорії та практиці наукової педагогічної освіти не існує єдиного тлумачення поняття «педагогічне проектування». Проведений нами аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив виокремити два основних підходи до визначення сутності цього поняття.

Перший, репрезентований низкою досліджень (зокрема, В. Загвязинський і Н. Алексеєв), підґрунтям яких є діяльнісний підхід у визначенні педагогічного проектування. Так, В. Загвязинський розглядає педагогічне проектування як «діяльність педагога, яку можна представити як рух від усвідомлення цілей до аналізу об'єктивних і суб'єктивних умов педагогічної ситуації, потім до прогнозу, отриманого на основі співвідношення вказаних чинників із законами і принципами навчання» [84, с.47].

У дослідженні Н. Алексеєва також звертається увага на діяльнісну природу процесу проектування, проте наголошується на його індивідуальному характері. «Проектування - це індивідуальна діяльність педагога з «підбору» (вибору) відносно уніфікованої частини навчально-виховного процесу [7, с.14].

Виділяється підхід на рівні завдань до визначення педагогічного проектування. Його прихильником є М. Левіна, на думку якої, проектування - це послідовний «розпис» педагогічних завдань і способів їх вирішення на рівні формування структури навчальної діяльності й навчальних дій, на рівні регуляції навчального процесу на основі поставлених цілей та психолого-педагогічних умов» [127, с. 117].

Другий підхід у визначенні педагогічного проектування найбільш повно відображено у дослідженнях В. Сластьоніна. Учений наголошує на технології конструювання педагогічного процесу, яка, на його думку, є

ширшим поняттям, ніж проектування, оскільки включає аналіз, діагностику, визначення прогнозу і розробку проекту (проектування). Педагогічне проектування полягає у змістовному, організаційному, методичному, матеріально-технічному і соціально-психологічному (емоційному, комунікативному тощо) оформленні задуму реалізації цілісного рішення педагогічного завдання [225].

В.Беспалько, який досліджує галузь педагогічних технологій і визначає технологічний підхід до процесу навчання (як і Ю. Бабанський, Н. Тализіна), визначає педагогічне проектування як «єдину умову ефективної реалізації педагогічного процесу, один із елементів педагогічної діяльності, напрямів технологізації навчально-виховного процесу» [25, с.13]. Проте він однобічно трактує проектування, стверджуючи, що «проектування навчально-виховного процесу визначає структуру і зміст навчально-пізнавальної діяльності учня» [25, с. 12]. Цей недолік долається в дослідженнях В. Безрукової, яка визначає педагогічне проектування як «попередню розробку основних деталей майбутньої діяльності учнів і педагогів» [22, с.62]. Дослідниця виділяє «три етапи проектування: моделювання, проектування і конструювання» [22, с.71]. На етапі моделювання відбувається розробка узагальненого зразка, моделі як загальної ідеї створення нового педагогічного об'єкта і намічаються основні шляхи її досягнення. На етапі проектування створюється проект, тобто здійснюється конкретизація розробленої моделі для певних педагогічних умов, виникає можливість для її практичного застосування. На етапі конструювання проект деталізує до базових компонентів об'єктів, знаходячи своє втілення в різних конструктах. Педагогічний конструкт містить конкретні дані й створює можливість представити і корегувати будь-який педагогічний об'єкт [22].

Так, деякі дослідники (В. Болотов, І. Ісаєв) пропонують розглядати педагогічне проектування як процес вирощування новітніх форм спільності педагогів, нового змісту і технології освіти, способів педагогічної діяльності

й мислення. Інші (В. Сластьонін, Е. Шиянов) розглядають проектування як змістовне, організаційно-методичне, матеріально-технічне і соціально-психологічне оформлення задуму та реалізації цілісного рішення педагогічної задачі, здійснюваної на емпірично - інтуїтивному, дослідно-логічному і науковому рівнях. Треті (В. Беспалько) визначають проектування як багатокрокове планування, як діяльність з визначення умов реалізації певної педагогічної системи. У деяких роботах (Н. Алексеев, В. Слободчиков) проектування в освіті розглядається як ідеальна побудова (задум) і практичне втілення того, що можливо, або того, що повинне бути.

На нашу думку, найбільш вдале тлумачення терміну «педагогічне проектування» дає Н. Яковлева, під яким учена розуміє «цілеспрямовану діяльність педагога зі створення проекту, який є інноваційною моделлю педагогічної системи, орієнтованою на масове використання». Отже, ґрунтуючись на аналізі теоретичних підходів до педагогічного проектування, автор представляє його на методологічному рівні [262, с.13].

Педагогічне проектування можна розглядати з двох позицій: як науку і як мистецтво. Зрозуміло, у своїй основі воно має одночасно і нормативний, і творчий характер. Нормативний характер виявляється в тому, що педагогічне проектування регламентоване та має свої етапи, форми, принципи й прийоми здійснення. Воно здійснюється педагогом цілеспрямовано і свідомо.

У зв'язку з цим слід урахувати й творчий аспект процесу педагогічного проектування. На наш погляд педагогічне проектування - це творчість, яка пов'язана з винаходом різних способів відбору та структуризації навчального матеріалу, методів і форм його трансляції та засвоєння учнями, засобів навчання і т.ін. [94; 118; 236].

Упровадження дидактичних технологій майбутнім учителем - це творчий процес, у якому ключового значення набуває проектування – свідомо, цілеспрямована дія особистості, – це проектування цілісного процесу, який створює майбутній фахівець для досягнення конкретного результату і складає його як задум.

Отже, під дидактичним проектуванням ми розуміємо діяльність,

пов'язану з вибором цільових установок навчання, відбором змісту навчання, розробкою його методичного оснащення, орієнтованого на характер розвитку учнів.

Ми дійшли висновку, що впровадження дидактичних технологій у початковій школі розуміється нами як усвідомлення майбутнім учителем алгоритму виконання діяльності через взаємопов'язану систему дій, що полягає в аналізі цілей, можливостей і виборі форм, методів та засобів навчання, які забезпечують досягнення високої ефективності при навчанні молодших школярів.

1.2 Підготовка майбутніх учителів до впровадження дидактичних технологій як педагогічна проблема

Проблема підготовки вчителя досліджується досить активно у педагогічній науці. І різний час до проблеми підготовки майбутнього вчителя зверталися П. Блонський, Н. Крупська, А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський, Т. Шацький та ін.

У вітчизняній педагогічній літературі питання підготовки вчителя до професійної діяльності розглядав К. Ушинський [244, 245, 246]. У його працях не вживається термін «підготовка» і «готовність», але всюди домінує думка про шляхи формування такої педагогічної діяльності: «Ми не говоримо педагогам - чиніть так чи інакше; але говоримо: вивчайте закони тих психічних явищ, якими ви хочете керувати і чиніть відповідно до цих законів й тих обставин, в яких хочете їх застосовувати». Саме учителю необхідно мати прагнення, бажання та здібності до своєї діяльності, тому необхідно створити систему підготовки учителів шляхом розвитку широкої мережі учительських семінарій та організації при університетах педагогічних факультетів.

Видатний педагог Я. Коменський зазначав, що вихователі роду людського повинні бути всюди і при цьому бути тільки гарними, навченими та здатними навчати, вміти передавати це іншим, таким чином, щоб зробити нових людей [109].

Значний внесок у вирішення цієї проблеми зробив А. Макаренко, який наголошував на складності, діалектичній і рухливій педагогічній науці, якою повинен володіти кожний учитель [143, с. 132-137]. Він розкрив цілісну систему педагогічної освіти, щоб у педагогічних інститутах організувати підготовку вчителів незалежно від обраного профілю.

Біля витоків розробки наукових засад професійної підготовки майбутніх учителів стояли П. Блонський і С. Шацький, у працях яких формувались і вимоги до вчителя як носія конкретної професії, і завдання педагогічної діяльності, зміст та методи педагогічної підготовки.

Отже, поглиблене вивчення літератури дає підстави стверджувати, що педагогів давнього та невіддаленого минулого цікавила проблема підготовки вчителя до педагогічної діяльності.

Упродовж останніх десятиріч проблема професійної підготовки майбутніх учителів активно досліджується. Це віддзеркалюють дослідження, які спрямовані на з'ясування теоретичних засад професійної педагогічної підготовки студентів (О. Абдуліна, К. Дурай-Новакова, М. Кузьмін, В. Сластьонін, О. Щербаков та інші); пошук шляхів і оптимальних методів професійного становлення вчителя в умовах вищої педагогічної школи (Є. Барбіна, І. Богданова, З. Курлянд, Г. Нагорна, Р. Хмелюк, О. Цокур та інші); визначення педагогічних умов, формування творчої особистості вчителя (В. Кан-Калік, Н. Кічук, В. Моляко, Г.Храмов та інші); дослідження теоретико-методичних засад підготовки вчителів у логіці безперервної педагогічної освіти особистості (Н. Воскресенська, Л. Лисенко, Н. Максименко, Б. Шиян); вирішення проблеми удосконалення змісту освіти студентів педагогічних навчальних закладів (Т. Байбара, Г. Ковальчук, О. Савченко); розробку педагогічних технологій, спрямованих на актуалізацію

професійних інтересів майбутнього фахівця на етапі вузівського навчання (С. Ніколаєнко, Т. Солодка, О. Пехота, Н. Тарасевич та інші); висвітлення особливостей діяльності вчителя початкових класів та підготовки студентів до неї (А. Богуш, В. Вонсович, В. Завіна, Р.Пріма, Л. Хомич, В. Чайкова).

У працях О. Абдулліної закладений системний підхід до розкриття теоретико-методологічних засад загальнопедагогічної підготовки вчителя. Дослідниця наголошує на єдності, взаємозв'язку й обумовленості основних компонентів загальнопедагогічної підготовки, що є процесом навчання студентів у системі навчальних занять з педагогічних дисциплін і педагогічної практики та її результату, який характеризується визначеним рівнем розвитку особистості вчителя, сформованості загальнопедагогічних знань, умінь і навичок. Система загальнопедагогічних знань, умінь і навичок, на думку О. Абдулліної, є загальною, єдиною, необхідною кожному вчителю для реалізації його соціально-професійних функцій незалежно від спеціальності [1, с.44].

Науковець характеризує професійно-педагогічну підготовку вчителя водночас як процес навчання студентів у системі навчальних занять з педагогічних дисциплін і як результат, що характеризується певним рівнем розвитку особистості вчителя, сформованістю загальнопедагогічних знань, умінь і навичок; різнобічну систему, яка об'єднує відносно самостійні системи підготовки: суспільну, соціально-наукову, психолого-педагогічну, загальнокультурну [1, с.44].

Чимало дослідників процесу підготовки майбутнього вчителя вважають, що підготовка існує в рамках педагогічного процесу, яка визначається як «процес, що реалізовує цілі освіти і вихованців в умовах систем, в яких організована взаємодія вихователів і вихованців» [87, с. 17].

Відома й інша дослідницька позиція. Так, за Л. Мітіною, у структурі підготовки слід розрізняти професійно значущі якості особистості вчителя - педагогічну спрямованість, педагогічну компетентність, емоційну гнучкість

[154, с. 47].

У словнику С. Ожегова поняття «підготовка» трактується як «запас знань, отриманих ким-небудь» [178, с. 107], у педагогічному словнику - сукупність знань, умінь, навичок, оволодіння якими дає змогу бути спеціалістом у певній галузі [58, с. 145].

На думку Л.Мардахаєва, підготовка – це формування і узагальнення установок, знань і умінь, необхідних індивіду для адекватного виконання специфічних завдань.

Наявна ще одна, плідна, як нам видається, позиція. Йдеться про погляд Л. Нечаєвої, яка не описує процес підготовки, а розглядає лише її результат - готовність, яка розуміється нею як «система інтегральних змінних, що включають професійно-педагогічну спрямованість особистості, її теоретичну озброєність, а також наявність професійно значущих умінь, необхідних для спільної діяльності» [172, с. 7].

Описуючи професійну підготовку майбутнього вчителя як процес, Е.М.Алексахіна вказує на такі його ознаки, як цілісність, диференційованість, поетапну організацію. Підготовка, на її думку, є такою ж, як і будь-яка діяльність, а відтак, має програмно-цільове призначення. З-поміж цілей підготовки як діяльності автор виділяє: розвиток мотиваційної готовності, змістовний напрям підготовки (визначається своєрідністю її предмета), розвиток умінь.

Отже, аналізуючи психолого-педагогічну літературу, знаходимо різні погляди щодо визначення поняття «підготовка». Деякі вчені поняття «підготовка» ототожнюють з готовністю до професійної діяльності (Н. Костіна), інші - вважають, що підготовка включає формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності (Л. Хомич, Г. Троцко).

Ми дотримуємося погляду М. Левітова, який вважає, що готовність є результатом підготовки. Таким чином, можна припустити що підготовка майбутнього фахівця виступає своєрідним «сухим залишком» у вигляді готовності.

У науковій концепції С. Литвиненко висвітлюється готовність як мета і результат підготовки. Готовність майбутніх учителів до соціально-педагогічної діяльності розкривається як багаторівневе утворення, компонентами якого є мотиваційний, змістовий, діяльнісно-технологічний, креативний, формування яких сприяє реалізації педагогічної діяльності [138].

Готовність до педагогічної діяльності – це одна з характеристик потенційного стану особистості вчителя. У філософському словнику подане таке тлумачення поняття «готовність» – це озброєність людини необхідними для успішного виконання дій знаннями, вміннями та навичками, що забезпечують навчальну реалізацію програми дій у відповідь на появу певного сигналу [247, 97], у словнику С. Ожегова «готовність» - це «стан, при якому все зроблено, все готове для чого-небудь» [178, с. 55].

Поняття «готовність» лише у ХХ столітті стало предметом дослідження психологів, соціологів і педагогів. При цьому щодо визначення поняття «готовність» як у психологів, так і у педагогів, існують різноманітні підходи і трактування.

Дослідники розрізняють психологічну, науково-теоретичну, практичну, психофізіологічну готовність (М. Віленський, Р. Сафін), завчасну і тимчасову, ситуативну (М. Дьяченко, Л. Кандибович); психологічну і практичну (Ю. Васильєв, Б.Райський); загальну і спеціальну (Б.Г. Ананьєв та ін.).

Зауважимо, що науковці здебільшого єдині у визнанні такого положення і відповідної психологічної установки на діяльність у ситуації вибору мотивів і цілей, ціннісних орієнтації, високого відчуття відповідальності за виконання свого професійного обов'язку, цілеспрямованості, активності та самостійності в ухваленні рішення. Щодо поняття «теоретична готовність», то його зміст складають знання, уміння і навички студента, пов'язані із сприйняттям, освоєнням, використанням, аналізом і оцінкою вибраних ним дидактичних технологій. Поняття ж «практична готовність» віддзеркалює володіння вчителем різновидом

дидактичних технологій, спроможністю їх застосування на практиці. Професійна готовність учителя як цілісна й інтеграційна якість особистості співвідноситься з гносеологічним, аксіологічним, творчим, комунікативним потенціалами. Виходячи з цього, правомірно вважати, що готовність учителя до проектування дидактичних технологій реалізується на рівні психологічної, науково-педагогічної та практичної готовності.

Психологічна готовність виявляється у професійно-педагогічній спрямованості особистості вчителя. Як відомо, спрямованість включає бажання, інтереси, мотиви, установки, потреби, переконання, ідеали, ціннісні орієнтації і, нарешті, світогляд. Спрямованість особистості - це її мотиваційне ядро, система мотивів особистості. Стосовно досліджуваної нами проблеми, елементами спрямованості, є усвідомлена потреба педагога в інноваційній педагогічній діяльності, коли особа переконана в необхідності проектування, розробки і застосування педагогічних технологій, внутрішньо зорієнтована на цей процес. Результатом психологічної готовності є, на наш погляд, наявність відповідної професійної установки.

Науково-педагогічна готовність не зводиться тільки до наявності якої-небудь суми знань, а припускає діяльність, що ґрунтується на розвиненому педагогічному і технологічному мисленні. Крім знань і їх особистого глузду критеріальними показниками науково-педагогічної готовності до проектування дидактичних технологій є аналітичні, прогностичні та проектні вміння.

Практична готовність, що складається з мотиваційного, когнітивного й операційного компонентів, виявляється через зовнішні спостережувані педагогічні вміння, зокрема організаторські, комунікативні. Їх критеріальними показниками служить ступінь сформованості відповідно мобілізаційних, інформаційних, розвивально-перцептивних, комунікативних умінь, а також педагогічної техніки.

Зазначимо, що існує думка про доцільність розрізняти готовність до праці й професійну готовність. Так, К.К. Платонов доводить, що готовність

до праці - це результат трудового виховання, професійного навчання, психологічної підготовки і психологічної мобілізації. А професійна готовність - це суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною і підготовленою до виконання певної професійної діяльності, прагне її виконувати.

У цьому відношенні цікавою є позиція С. Рубінштейна, в якій окреслено значення наочної діяльності основи розвитку сутнісних сил людини, що відображено в роботах науковця [209; 210]. Йдеться про розробку з філософського, психологічного і педагогічного погляду принципу діяльнісного підходу, єдності свідомості й діяльності.

Досліджуючи проблему готовності людини до діяльності, С. Геллерштейн висунув ідею про створення професіографії як науки про вивчення професій. У своїх працях він розглядав проблему виникнення умінь у процесі діяльності, називаючи їх придбаннями, встановив їх рівноцінність, можливість перенесення і т.ін. [54, с. 34].

Настанова як наукове поняття має право бути віднесеною до компонентів структури цілеспрямованої дії. Вона є внутрішнім станом людини як організованої системи, котра визначає усталеність та спрямованість діяльності в умовах, що змінюється [242, с. 57]. Настанова як готовність до певної форми реагування формується під впливом зовнішніх і внутрішніх умов сприйняття інформації, яка є усвідомленою або неусвідомленою. Готовність сама по собі є формою діяльності суб'єкта, що включається у спільну течію його дій або поведінку особистості.

Настанова та психологічна готовність є станами, які відрізняються один від одного. У першому випадку має місце актуалізація сформованих на основі попереднього досвіду психічних явищ. У другому - психічне утворення виникає під впливом завдання, вимог, обставин. Отже, готовність включає не тільки різні усвідомлені й неусвідомлені настанови до певних форм реагування, якщо їх розуміти як налаштування суб'єкта на діючу активність, що має відбутися, а також і усвідомлення завдання, моделі поведінки, що

припускається.

Зауважимо, що в середині ХХ ст. істотно активізувалася дослідницька робота в цьому напрямі за кордоном. У публікаціях багатьох авторів (Д. Ален, Ю. Бехер, Дж. Брунер, І. Браун, Дж. Габриель, Г. Грассель, Ю. Грац, Р. Гусден, П. Делон, Л. Добот, В. Кессель, Х. Комоли, Дж. Купер, К. Ласеу, С. Нілінг, Г. Ноер, І. Ріпорт, Д. Роланд, Р. Тайлор, Г. Хайде, В. Хартман, Х. Хофман, В. Хепер, Х. Шредер, Е. Шуе, Дж. Есен та ін.) отримали віддзеркалення основні підходи до виділення системи педагогічних дій, названих уміннями, якостей педагога. У них також були представлені різні позиції відносно «діяльній готовності», придатності до педагогічної діяльності, професійних функцій, напрямів діяльності, складання плану діяльності, контролю за його реалізацією та ін.

До середини ХХ ст. оформилася теорія діяльності, значний внесок до розробки якої зробили дослідження відомих учених (Б. Ананьєв, Л. Божович, О. Леонтьєв, М. Левітов, В. М'ясищев, С. Рубінштейн, Б. Теплов та ін.). У контексті цієї теорії в педагогічній літературі розглядалися науково-теоретичні засади підготовки майбутнього вчителя (Ф. Гоноболін, Ш.І. Ганелін, М.Н. Данилов, Н.В. Кузьміна, Ю. Кулюткін, М. Кушков, Є. Милерян, В. Сластьонін, О. Щербаков та). Були визначені нові підходи до розуміння терміну «професійна готовність», яка стала трактуватися з позиції структури діяльності (Н. Кузьміна).

На думку М. Дьяченко, Л. Кандибович, поняття «готовність» містить у собі усвідомлення завдань, моделей, імовірного поводження, визначення оптимальних способів діяльності, оцінки власних можливостей у їх співвідношенні з майбутніми труднощами і необхідністю досягнення визначеного результату [77, с.53].

На думку З. Курлянд, у педагогічній діяльності є важливими усталена й тимчасова готовність [119]. До позитивних рис усталеної готовності входить відповідність до структурного складу змісту та умови роботи за спеціальністю, легкість актуалізації і включення до процесу виконання

завдання, пластичність, поєднання стійкості з динамізмом. Позитивними рисами тимчасової готовності є відносна стійкість, співвідношення структури й оптимальних умов досягнення мети, певний вплив на процес професійної діяльності.

М. Фіцула розуміє поняття «готовність» як розвиток особистості, тобто це процес становлення та формування під впливом зовнішніх і внутрішніх, керованих і не керованих чинників, серед яких провідну роль відіграють цілеспрямоване виховання та навчання [248].

Ми поділяємо думку А. Линенко, яка розглядає готовність як цілісну інтегровану якість особистості, що характеризує її емоційно-когнітивний та вольовий стан у момент включення в діяльність певної спрямованості. Готовність виникає поступово під впливом досвіду людини, її позитивного ставлення до діяльності, усвідомленні власних мотивів і потреб у ній, об'єктивації у знаннях і вміннях предмета діяльності і способів взаємодії з ним. Готовність, з одного боку, є проявом особистісних характеристик, оскільки складається з емоційно-інтелектуального, вольового, мотиваційного компонентів, включає інтерес, ставлення до діяльності, почуття відповідальності, упевненості в успіху, потребу у виконанні поставлених завдань на високому професійному рівні, керування своїми почуттями, мобілізацію сил, подолання невпевненості тощо. З іншого – операціонально-технічною характеристикою, тому що передбачає володіння педагогічним інструментарієм (професійні знання, вміння, навички і засоби педагогічного впливу [136].

Г. Балл вважає, що, зосереджуючись на психологічному аспекті проблеми формування готовності до педагогічної праці, необхідно спиратися на аналіз структури особистості та закономірності її становлення; розглядає підготовку до професійної діяльності вчителя як «відповідний аспект або функцію певним чином організованого цілісного процесу керування розвитком особистості» [17, с.98].

Посилений інтерес представляє позиція учених (К. Дурай-Новакова,

М. Дьяченко, Ю.М. Ку, П.Лнвальд), які вважають, що принципово значущим у цьому аспекті є усвідомлення виконання особистістю дій – складових діяльності. На думку О. Ковальова, будь-яка праця людини вимагає спеціальної підготовки; останню доцільно поділяти на професійну і психологічну. Зокрема, професійна складова підготовки включає знання, уміння, навички, відносини, відповідні до профілю діяльності, яку варто розглянути або на особистісному рівні, або на професійному. В. Краєвський, аналізуючи компоненти готовності, вважає, що майбутнього вчителя готуємо до виконання своїх функцій лише тоді, коли він здатний до методологічної рефлексії своєї діяльності, коли системоутворюючим чинником наукового забезпечення його навчальної діяльності стає власна наукова робота [113, с. 10-14].

В. Монахов виділяє в готовності вчителя здатність доцільно, об'єктивно, чітко керувати навчальним процесом, що припускає володіння методичним інструментарієм (знаннями про проектування педагогічних систем, розумінням специфіки управління діяльністю учня), а також володіння технологією конструювання й організації навчального процесу. Така готовність вимагає від особистості сформованості психолого-педагогічної і технологічної компетентності, вміння вирішувати завдання управлінського і методичного цілепокладання. На його думку, вчитель сучасної школи повинен опанувати новий «вигляд» професійної діяльності - конструювати навчальну ситуацію, виходячи зі змісту мікромети, організувати діяльність учня в ситуації з використанням сучасної техніки і діагностувати факт досягнення. Для цього потрібно вміти представляти проект навчання як систему, створювати інформаційно-технологічні карти уроків, добирати відповідне програмне забезпечення, конструювати логічно обґрунтовану систему завдань, знаходити способи діагностики і корекції [164, с. 37].

С. Кубицький розглядає професійну готовність як спрямованість особистості, яка передбачає потреби, переконання, погляди, ставлення,

мотиви, почуття, вольові й інтелектуальні якості, знання, вміння, установки [114, с. 7].

Є.Улятовська зазначає, що готовність здебільшого зумовлена стійкими психічними особливостями, характерними для конкретної діяльності - це не є перенесенням якостей людини в нову ситуацію. Дослідниця тільки актуалізує ці якості, на стан яких впливають конкретні умови, в яких виконується діяльність. До таких умов належать: зміст завдань, їх складність, новизна, творчий характер, обставини їх здійснення, наприклад, поведінка тих, хто оточує; особливості стимулювання дій та результатів; мотивація, прагнення досягнути того чи іншого результату; оцінка можливостей їх досягнення; самооцінка власної підготовленості; попередній психічний стан, здоров'я та фізичне самопочуття; власний досвід мобілізації сил на вирішення складних завдань [243, с. 55].

У контексті проблеми нашого дослідження міркування цього науковця набувають виключного значення. Відомо, що кінець ХХ ст. характеризується тим, що в науці вже склався загальний підхід до розуміння суті й структури педагогічної діяльності, а готовність до її здійснення стала здебільшого розглядатися як процес оволодіння особистістю професійними функціями, набутими на основі засвоєння знань, умінь і навичок. Однак кількість таких функцій у різних джерелах називалася теж різною, як і чисельність умінь, що варіювалася в досить широкому діапазоні.

На підставі аналізу психолого-педагогічної та спеціальної методичної літератури ми дійшли висновку, що готовність майбутніх учителів до впровадження дидактичних технологій – це інтегрована професійна якість особистості фахівця, що містить мотиви, знання, вміння, навички, які дозволяють продуктивно здійснювати навчальний процес.

Отже, досліджуючи з різних сторін природу, зміст і структуру феномена "готовність", можна стверджувати, що сучасні науковці в основному дійшли згоди у цих питаннях.

Додамо, що В. Сластьонін як критерій готовності пропонує

розцінювати професіограму вчителя. На його думку, професіограма включає як мінімум таке:

- 1) властивості й характеристики, що визначають спрямованість особистості;
- 2) вимоги до психолого-педагогічної підготовки;
- 3) обсяг і склад спеціальної підготовки;
- 4) зміст методичної підготовки за фахом [225, с. 47].

Саме ці напрями й визначають зміст професійної підготовки майбутнього вчителя. Загально визнаним стало осмислення структури готовності особистості до педагогічної діяльності в єдності таких компонентів: когнітивного, операційного і мотиваційного. Найчастіше у психолого-педагогічних працях зустрічається розуміння готовності як результату підготовки. А підготувати означає спроектувати, виробити, сформувати певну готовність до дії; розгорнути, налагодити механізм орієнтації, адаптації, спонуки, комунікації; продукувати цінності в тій або іншій сфері діяльності.

Отже, підготовка майбутнього вчителя – складний і відповідальний процес.

Підготовку майбутнього вчителя до впровадження дидактичних технологій у школі першого ступеня ми розглядаємо як багатогранний навчально-пізнавальний процес, спрямований на оволодіння професійними знаннями, вміннями, навичками, та на якісний рівень готовності вчителя початкових класів до проектування дидактичних технологій при навчанні молодших школярів природничо-математичних дисциплін. Принципово важливим є визначення, що готовність до впровадження дидактичних технологій у початковій школі виступає кінцевим результатом підготовки. Отже, готовність студентів до вибору дидактичних технологій здійснюється у процесі загальної професійної підготовки і має загальні з нею компоненти. Водночас, їй властиві і свої специфічні особливості, що обумовлені характером педагогічної діяльності та своєрідністю соціально-педагогічних

вимог до особистості, яка її здійснює.

Висновки з розділу I

У результаті аналізу філософської, психолого-педагогічної та навчально-методичної літератури встановлено, що бракує цілісної підготовки, яка б забезпечувала комплексне вирішення означеної проблеми. Цей процес не виступав предметом спеціального і цілісного науково-практичного вивчення. Є окремі теоретичні розробки вчених, які стосуються лише деяких складових з означеної проблеми загалом. Це і підтверджує необхідність проведення не тільки ґрунтовного аналізу, а й розробки визначення та структури поняття взагалі стосовно підготовки майбутніх учителів початкових класів до впровадження дидактичних технологій.

Аналіз та систематизація результатів проведення психолого-педагогічних досліджень, у яких опосередковано вивчалися певні аспекти підготовки майбутнього вчителя до впровадження дидактичних технологій у початковій школі, дозволили констатувати, що необхідність удосконалення процесу підготовки студентів до окресленого аспекту педагогічної діяльності впливає з вимог, які ставляться до університетської освіти у становленні фахівця. Дослідницьким шляхом доведено і соціально-педагогічну протребу більш продуктивної підготовки саме майбутніх учителів початкових класів до успішного вирішення завдань, що постають перед ними у процесі навчання і виховання молодших школярів.

Під технологією вчені розуміють науку про майстерність, способи взаємодії людини, знарядь і предметів праці (М. Кларин, Е. Машбіц, Н.Тализіна); сукупність і послідовність методів та процесів перетворення початкових матеріалів, що дозволяють одержати продукцію із заданими параметрами (навчально-пізнавальною діяльністю) (С. Сисоєва, Г. Ільїна, Н.

Руденко, В. Сластьонін). Як бачимо, спільним в усіх визначеннях є спрямування технології навчання на підвищення ефективності навчального процесу, що гарантує досягнення запланованих результатів навчання.

Дидактична інтелектуальна діяльність педагога, представлена в технології навчання, пов'язана з прогнозуванням необхідних педагогічних дій для забезпечення інноваційних умов навчання (М. Левіна, С. Мухіна, О. Соловйова, Д. Чернилевський).

Технологія навчання - це послідовність педагогічних процедур, операцій і прийомів, що складають у сукупності цілісну дидактичну систему, реалізація якої в педагогічній практиці призводить до гарантованого досягнення мети навчання і сприяє цілісному розвитку особистості того, хто навчається. А тому дидактична технологія, на наш погляд, це послідовна взаємопов'язана система дій педагога, спрямованих на вирішення дидактичних завдань; планомірне й послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого педагогічного процесу.

Ми виходили з ключових завдань саме початкового навчання молодших школярів, що відображені в Державному стандарті початкового навчання, й розгорнуто висвітлені у працях таких сучасних науковців, як Н. Бібік, М. Вашуленко, Т. Довга, Н. Коваль, Л. Кочіна, О. Савченко. Йдеться про виключну роль початкової ланки, по-перше, у загальному й різнобічному розвитку дитини, а, по-друге, - повноцінному оволодінні всіма компонентами навчальної діяльності.

Процес упровадження дидактичних технологій у початковій школі розуміється нами як усвідомлення майбутнім учителем алгоритму виконання діяльності через взаємопов'язану систему дій, що полягає в аналізі цілей, можливостей і виборі форм, методів та засобів навчання, які забезпечують досягнення високої ефективності в цій діяльності.

Зміст поняття «готовність» психологи і педагоги (Д. Катц, Д. Креч, М. Кровгильд) здебільшого розглядають як єдність поведінкового, когнітивного й емоційного компонентів; як сукупність мотиваційних, пізнавальних, емоційних,

вольових якостей особистості (З. Козлов, Ю. Кулюткін); як передумову цілеспрямованої діяльності, її реалізації, стійкості та ефективності (К. Дурай-Новакова, М. Дьяченко, Л. Кандибович); як єдність спонукального (мотиваційного) і виконавчого (процесуального) компонентів (В. Селіванов); як новоутворення (Л. Виготський, Д. Ельконін); як психічний стан особистості (А. Капська, О. Мороз, В. Сластьонін).

Визначаючи теоретичні орієнтири дослідження на основі аналізу досягнення вчених (М. Дьяченко, Л. Кандибович, Н. Левітов, А. Линенко, В. Цибулько), ми керувались положенням М. Левітова про те, що готовність особистості є результатом його професійної підготовки. Процес підготовки майбутнього вчителя до впровадження дидактичних технологій можна підвищити, якщо задіяти такий ресурс майбутнього вчителя як його постійне особистісно-професійне самовдосконалення.

Підготовку майбутнього вчителя до впровадження дидактичних технологій у школі першого ступеня ми розглядаємо як багатогранний навчально-пізнавальний процес, спрямований на оволодіння професійними знаннями, вміннями, навичками та на якісний рівень готовності вчителя початкових класів до проектування дидактичних технологій. Принципово важливим є визначення, що готовність до впровадження дидактичних технологій у початковій школі виступає кінцевим результатом підготовки.

Основні результати дослідження, що відображає розділ, викладено в таких публікаціях [158; 159; 162].

РОЗДІЛ II
ОБГРУНТУВАННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ МОДЕЛІ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО
ВПРОВАДЖЕННЯ ДИДАКТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

2.1. Стан підготовки студентів до впровадження дидактичних технологій

Логіка дослідження вимагала визначення стану підготовки вчителів-практиків і майбутніх учителів до впровадження дидактичних технологій у сучасній початковій школі. Діагностувальний етап педагогічного експерименту передбачав вирішення трьох взаємопов'язаних завдань:

- визначити характер ставлення вчителів і студентів до ідеї

впровадження дидактичних технологій;

- уточнити загальний стан готовності вчителів і студентів саме до технологічного підходу;
- з'ясувати думку педагогів-практиків щодо проблем, які постають перед фахівцями з огляду на пріоритети сучасного навчання молодших школярів, що пов'язані з підготовленістю студентів до впровадження дидактичних технологій.

У експерименті брали участь студенти бакалаврату, 5-го курсу та магістранти педагогічних факультетах Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова, Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського, Ізмаїльського державного гуманітарного університету, Уманського державного університету ім. П.Тичини та вчителів-практиків деяких початкових шкіл Одещини (Додаток А). В цілому на діагностувальному етапі дослідницької роботи взяли участь 1209 респондентів, набуті матеріали дозволили зробити деякі попередні узагальнення.

Як засвідчили результати опитування, респонденти не досить чітко розуміють, що таке дидактична технологія: по-перше, 21,8% студентів відповіли, що це «сукупність методів та прийомів», по-друге, 24,2% майбутніх вчителів не розрізняють поняття «педагогічна технологія», «технологія навчання», «дидактична технологія», а 54% учасників анкетування взагалі не змогли відповісти на це запитання. Узагальнюючі дані щодо суджень респондентів стосовно професійної підготовки відображено у діаграмі 1 (рис. 2.1.).

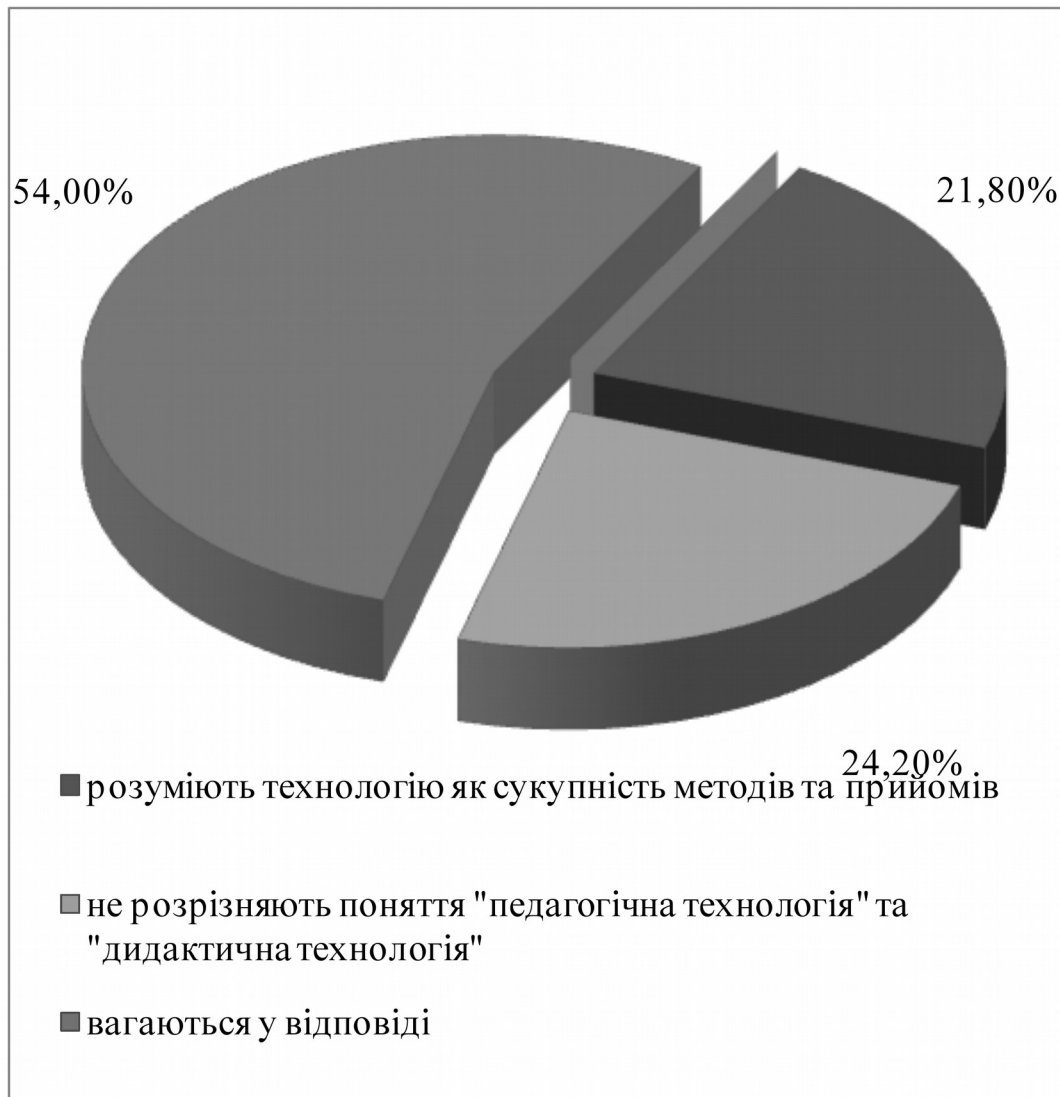


Рис. 2.1. Характер обізнаності респондентів у понятті «дидактична технологія»

Аналіз результатів засвідчив, що переважна більшість респондентів не має адекватного уявлення про основні педагогічні поняття, не розуміє ступінь необхідності їх застосування на практиці, не орієнтується у методах та засобах навчання у контексті технологічного підходу.

На друге запитання «Який зміст Ви вкладаєте в поняття «методика» і «дидактична технологія?» 47,56 % респондентів не змогли відповісти на це запитання; 9,73 % студентів розрізняють ці поняття; 13,86 % респондентів відповіли «що методика і дидактична технологія є тотожними поняттями», а 7,12 % учасників анкетування переконані, що «технологія включає в себе

методику». Інші відповіді склали загалом 21,73 %, їх зміст переважно містив хибні судження щодо методик навчальних дисциплін та дидактичних технологій. Результати анкетування відображено у гістограмі 1 (рис. 2.2.).

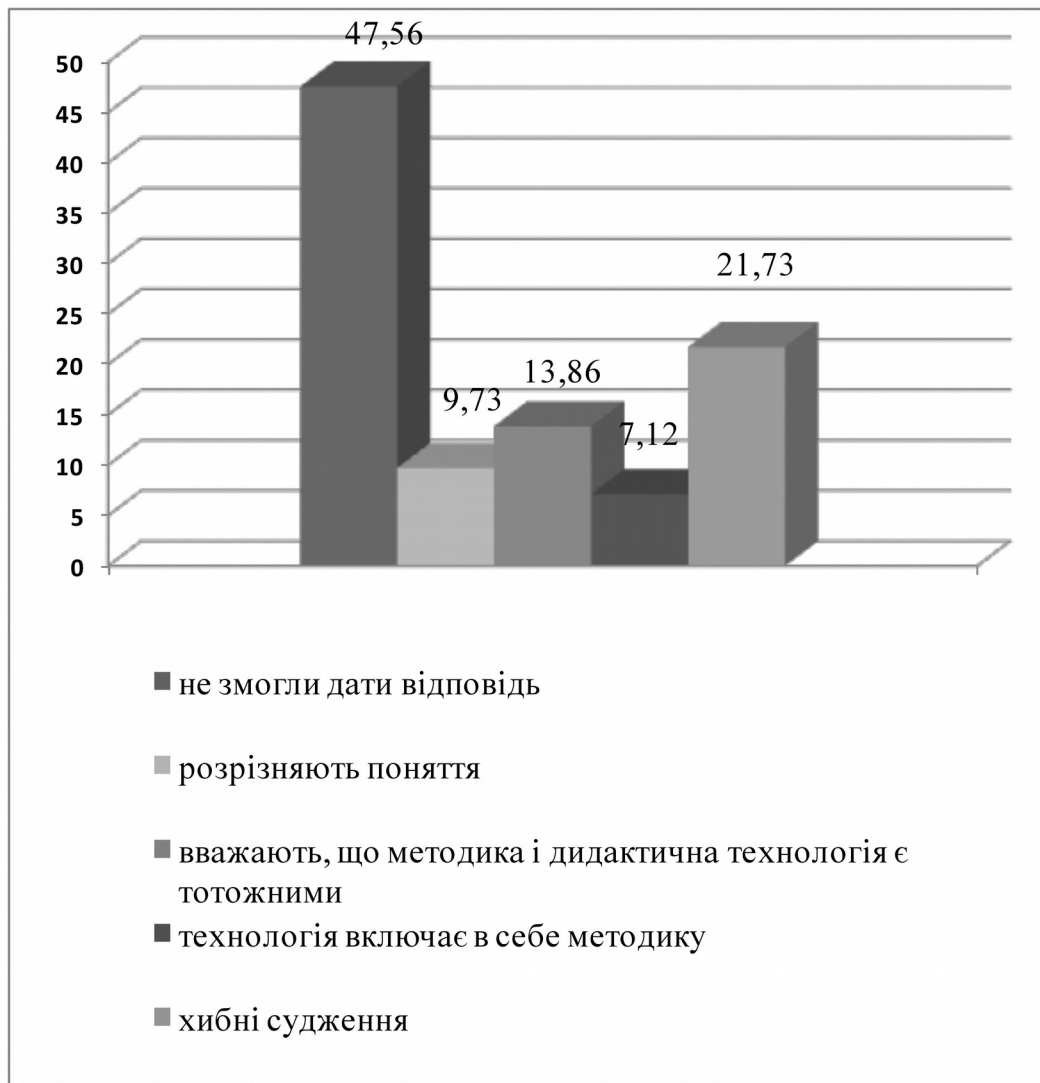


Рис. 2.2. Розподіл суджень респондентів про спільне і відмінне у поняттях «методика навчання» та «дидактична технологія»

Одержані дані свідчать, що загалом переважна більшість респондентів не має чіткого уявлення про принципово важливі положення: методика здебільшого звернена до індивідуальності вчителя, до його педагогічної майстерності, а технологія зумовлена особливими атрибутами технологічності, безпосередньо набуває гнучкості, мобільності, оскільки є особистісно орієнтованою.

Одержані результати зумовили звернення нашої уваги на характер

ставлення респондентів до впровадження дидактичних технологій (див. таблицю 2.1.).

Таблиця 2.1

**Ставлення майбутніх учителів до ідеї впровадження
дидактичних технологій**

ВНЗ	Кількість студентів	
	ВНЗ III-IV рівнів акредитації	
Варіанти суджень	осіб	%
позитивно-активне	422	38,6
позитивне	551	50,6
індиферентне	80	3,4
негативне	-	-
вагаються відповісти	38	7,4
Загальна кількість респондентів	1091	100

Набуті дані дозволили констатувати, що: 38,6 % студентів охарактеризували своє ставлення як «позитивно-активне»; 50,6 % респондентів - «позитивне»; 3,4 % студентів - «індиферентне»; 7,4 % респондентів не змогли відповісти на це запитання.

Дані щодо запитання «Чи вважаєте Ви себе підготовленим до впровадження технологій навчання?» отримали шляхом підрахунку кількості виборів з кожного варіанту відповіді й визначення їх процентного співвідношення, що представлено у таблиці (таблиця 2.2).

Таблиця 2.2

**Стан підготовки студентів до впровадження технологій навчання
(за сам оцінними судженнями респондентів)**

ВНЗ Варіанти суджень	Кількість вибору студентами варіанту (у %)			
	КНПУ	ПДПУ	ІДГУ	УДПУ
«практично не готовий»	73	74	74	71
«більш не готовий, ніж готовий»	15	14	15	16
«більш готовий, ніж не готовий»	2	2	1	3
«так, готовий»	0	0	0	0

Аналіз набутого емпіричного матеріалу дає підстави вважати, що більшість респондентів Ізмаїльського державного гуманітарного університету (74%), Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського (74%), Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова (73%) та Уманського державного університету ім. П.Тичини (71%) вважають себе не готовими до впровадження дидактичних технологій.

На наступне запитання «Яких заходів, на Вашу думку, варто вжити у вищому навчальному закладі задля покращення рівня підготовки майбутніх учителів до впровадження дидактичних технологій у практиці початкової школи?» кожний п'ятий респондент вважає за доцільне проводити більше практичних занять – 39,2 %; переконані у необхідності поглибленого вивчення ключових аспектів означеної проблеми або вивчення спецкурсу – 41,8 %; не дали відповіді 19% студентів.

На діагностувальному етапі педагогічного експерименту нами було здійснено опитування 118-ти вчителів-практиків початкових шкіл Одеської області (Ізмаїльський, Ренійський, Саратський, Татарбунарський, Тарутинський, Килійський райони). За даними пілотажного опитування

рівнями отриманої освіти задоволений 61 % (72 особи), а решта - не задоволені. Щодо стану готовності безпосередньо до впровадження дидактичних технологій у початковій освіті молодших школярів, отримано такі дані: 43,75 % опитаних вважають, що дидактична технологія – це «сукупність способів, прийомів, методів для оптимальних шляхів реалізації навчальної, розвивальної, виховної мети»; 10,3 % респондентів відповіли, що це «робота вчителя, в якій дії представлені в певній послідовності, а виконання припускає досягнення необхідного результату»;

Таблиця 2.3

***Характер обізнаності вчителів-практиків у понятті
«дидактична технологія»***

Типові судження респондентів	Кількість вчителів у %
Сукупність способів, прийомів, методів для оптимальних шляхів реалізації навчальної, розвивальної, виховної мети	43,75
Робота вчителя, в якій дії представлені в певній послідовності	10,3
Різні засоби навчання	6,25
Не відповіли	39,7

6,25 % учителів зазначили, що йдеться про «різні засоби навчання»; 39,7 % респондентів вагаються з відповіддю (таблиця. 2.3). Отже, для більшості практиків запитання викликало певні труднощі.

На запитання: «Чи відчуваєте Ви себе здатними до творчої інноваційної діяльності у практиці початкового навчання?» позитивну відповідь дала досить значна кількість опитаних - 74 %. Проте систематично займаються науково-дослідницькою роботою всього 15 % учителів, що брали участь у нашому дослідженні, вони регулярно беруть участь у науково-практичних конференціях.

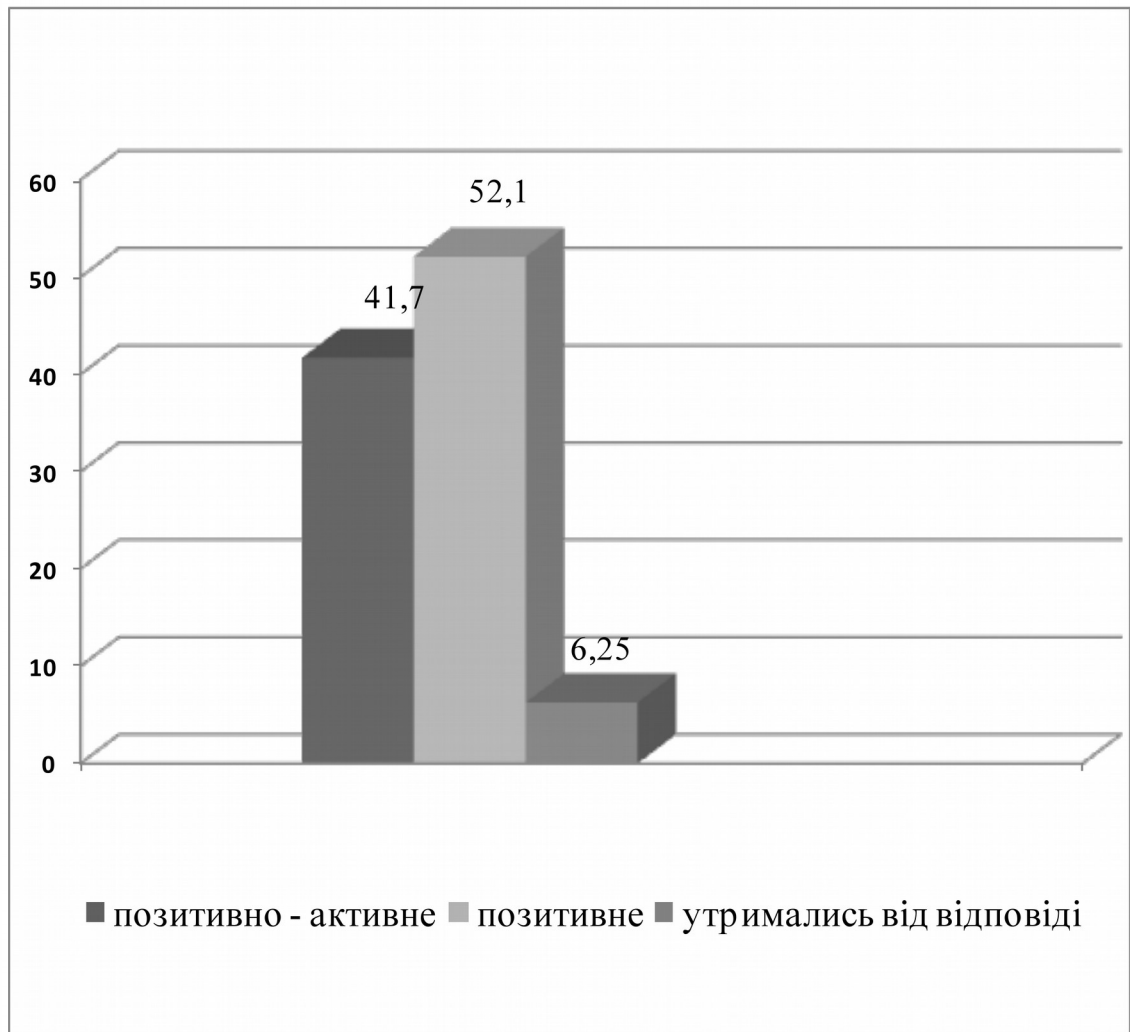


Рис. 2.3. Ставлення вчителів-практиків початкової школи до ідеї запровадження дидактичних технологій

Відзначимо, що представлені у гістограмі 2.3. набуті дані засвідчують, що зорієнтовані на застосування дидактичних технологій лише 8 % учителів, а час від часу їх використовують - 17 % опитаних. Тільки кожний десятий сучасний практик початкової школи не вбачає труднощів при оволодінні різними технологіями.

На запитання: «З чим, на Вашу думку, пов'язані труднощі впровадження дидактичних технологій?» були отримані такі відповіді: 53 % учителів вважають «недостатньою сформованість проектувальних умінь», на думку 42 % респондентів із «складністю вибору технологій», а 7 % учителів взагалі не змогли дати чіткої відповіді (рис. 2.4.).

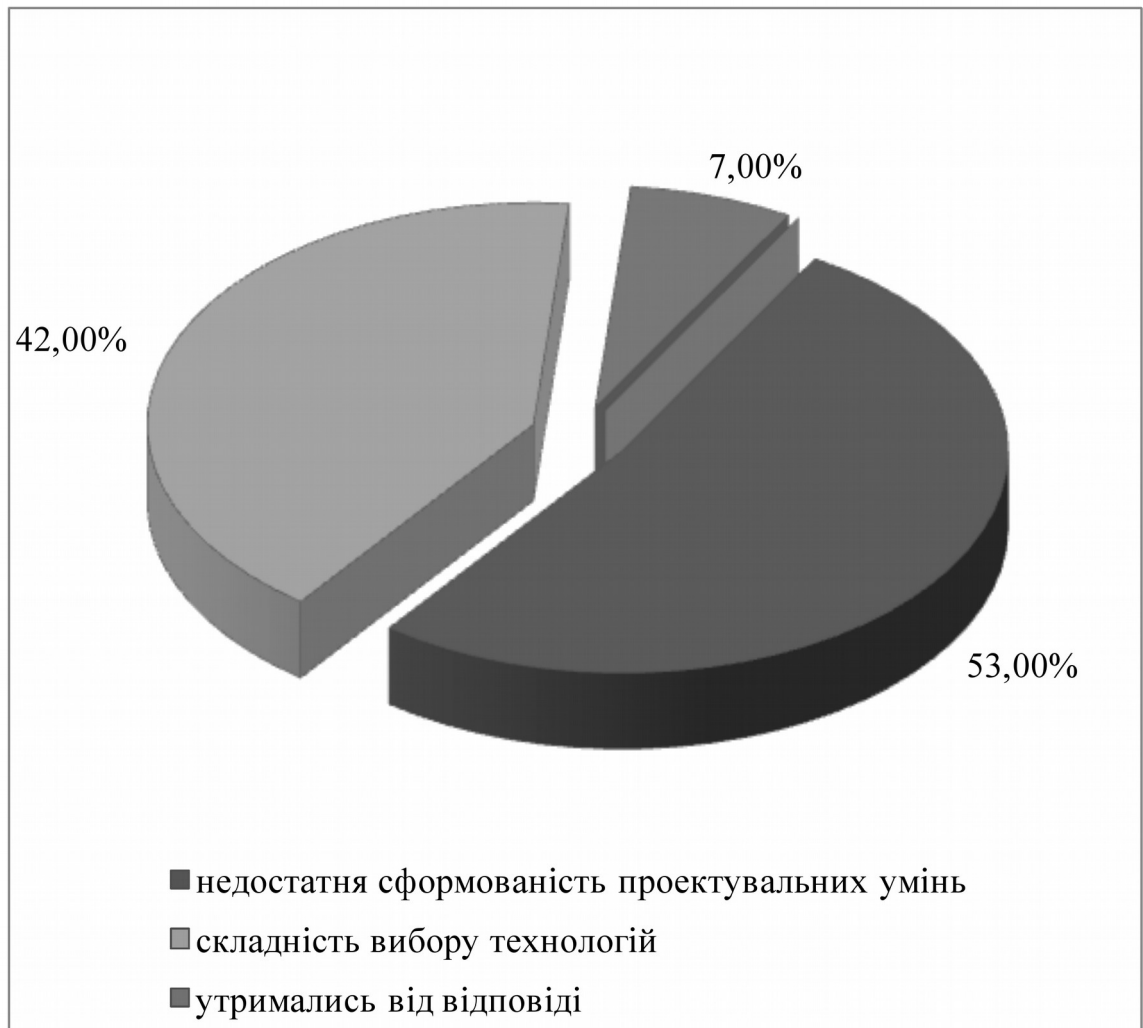


Рис. 2.4. Характер труднощів, пов'язаних із упровадженням дидактичних технологій (за самооцінними судженнями респондентів)

Аналіз набутого емпіричного матеріалу підтвердив висунуте припущення щодо рівня усвідомлення майбутніми вчителями вагомості бути спроможним до впровадження дидактичних технологій на практиці. Більше половини вчителів (69 %) мають фрагментарні знання з питань упровадження дидактичних технологій; 28,2 % загалом вважає, що мають обмаль знань з питань упровадження дидактичних технологій, і тільки 2,6 % стверджують про наявні повні знання в галузі означеної сфери предметної діяльності. При цьому тільки два вчителя-практика назвали навчання у ВНЗ вирішальним фактором набуття компетентності щодо впровадження технологій навчання молодших школярів.

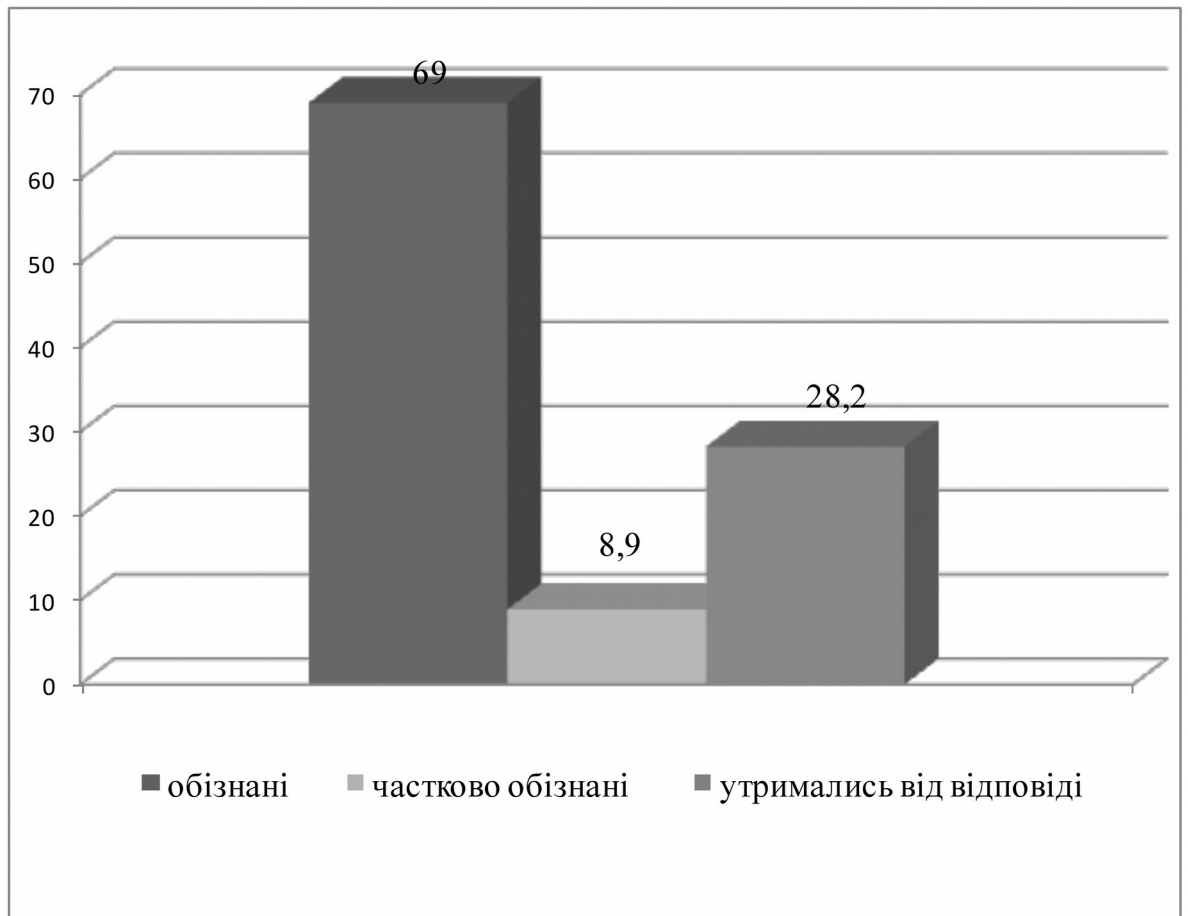


Рис. 2.5. Ступінь обізнаності вчителів-практиків у процесі впровадження дидактичних технологій (за самооцінками судженнями респондентів)

Намагаючись уточнити характер стану професійної готовності до впровадження дидактичних технологій як майбутніми вчителями, так і вчителями-практиками, було запропоновано респондентам конкретизувати розгорнуті судження, оцінити вагомість кожної із запропонованих найбільш типових технологій навчання молодших школярів за 10-бальною шкалою. Результати аналізу змісту розподілу відповідей студентів і вчителів подано в гістограмі (мал. 2.6.).

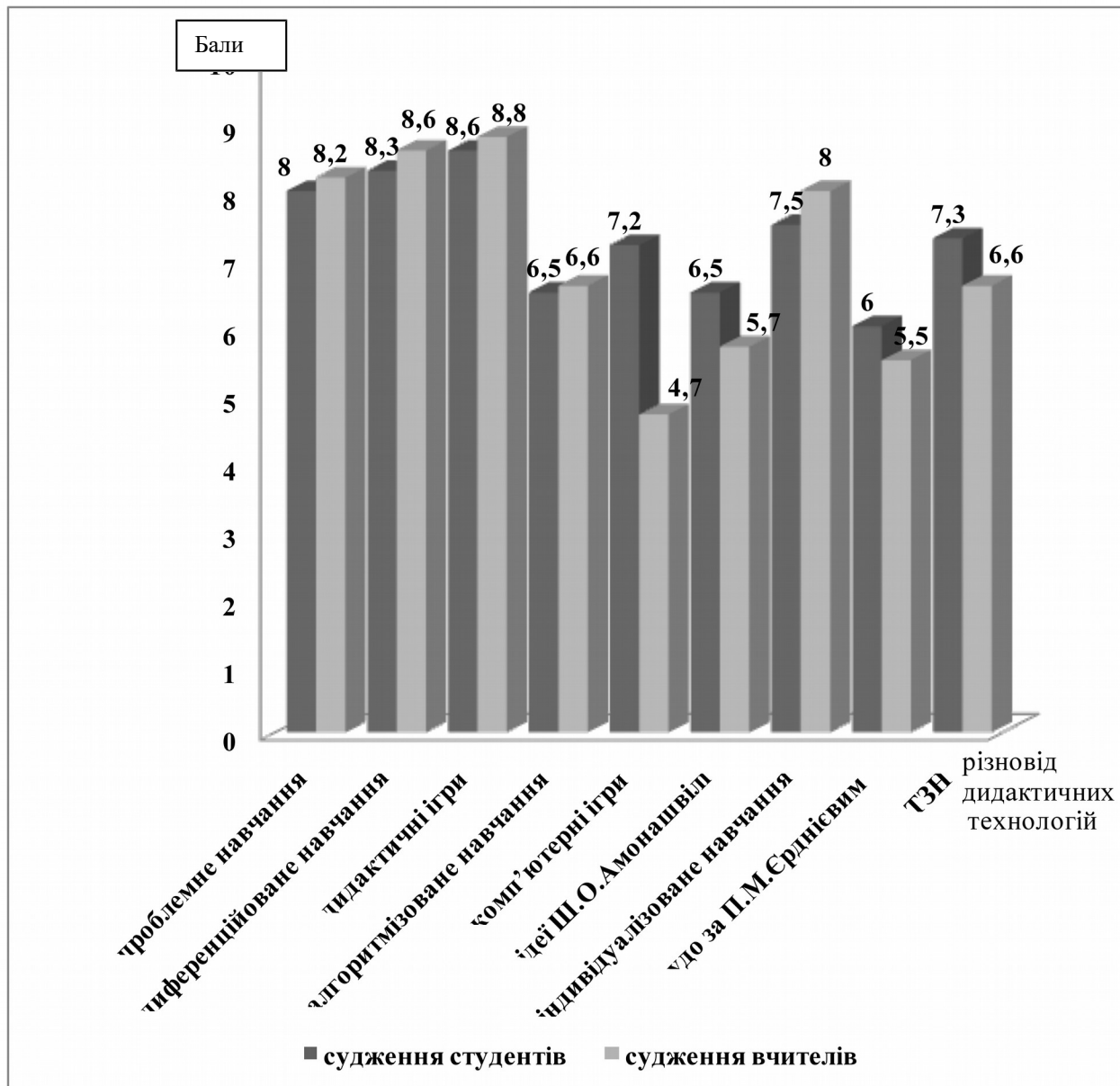


Рис. 2.6. Порівняльна характеристика готовності студентів та педагогів-практиків до впровадження у практичній діяльності дидактичних технологій

Гістограма 2.6. наочно демонструє готовність респондентів щодо впровадження дидактичних технологій, а саме : проблемне навчання розуміють 8% майбутніх учителів (учителів-практиків – 8,2%), диференційоване навчання використовують 8,3% студентів (учителів-практиків – 8,6%), дидактичні ігри – 8,6% респондентів (учителів практиків – 8,8%), алгоритмізоване навчання впроваджують 6,5% майбутніх учителів (учителів-практиків – 6,6%), комп'ютерні ігри – 7,2% студентів (учителів-

практиків – 4,7%), індивідуалізоване навчання 7,5% респондентів (учителів-практиків-8), удо за П.М. Єрдієвим – 6% майбутніх учителів (учителів-практиків-5,5%), ТЗН – 7,3% студентів (учителів-практиків – 6,6%). Отже, і для вчителів, і для студентів важливість упровадження дидактичних технологій є значною, проте слід відзначити суттєву відмінність, що спостерігається відносно спроможності запроваджувати комп'ютерні технології. Інтерв'ювання респондентів засвідчило, що вчителі віддають меншу перевагу комп'ютерній підтримці процесу навчання, оскільки переважна більшість шкіл не забезпечена необхідним обладнанням, відсутні методичні розробки щодо використання комп'ютерних програм, не склався фонд комп'ютерних навчальних програм; до того ж більшість учителів наголошують на відсутності навичок роботи з комп'ютером.

Отже, результати діагностувального експерименту дозволяють стверджувати, що:

- більшість студентів недостатньо орієнтуються у ключових поняттях дидактичних технологій, загалом не вбачають різниці між поняттями «методика» і «дидактична технологія»;
- є достатньо високим відсоток тих студентів, які байдуже ставляться до ідеї впровадження дидактичних технологій;
- переважна більшість студентів практично не готові до впровадження дидактичних технологій;
- значна кількість учителів пов'язують труднощі щодо впровадження дидактичних технологій саме з недостатньою увагою до цих питань на етапі професійної підготовки у вищій школі, зокрема не сформованістю власних проєктувальних умінь.

Разом із тим, вивчення і узагальнення передового педагогічного досвіду вчителів початкової школи у вищеокресленому аспекті засвідчує, що за останнє десятиріччя значно активізувалося застосування у процесі навчання різнотипних навчальних програм, інтегрованих курсів, що створює передумови до впровадження дидактичних технологій у роботі вчителя

початкових класів.

У зв'язку з цим привертає увагу навчальна програма з дисципліни «Ознайомлення з довкіллям», яка вперше знайомить молодших школярів із місцем людини у природі, зі значенням природи у житті та діяльності людини і впливом його на природу. В ній окреслюється питання охорони природи, як фактору охорони здоров'я людей, розв'язанню у цьому плані пізнавальних завдань. Приділяється увага створенню основ географічних знань. Значне місце у програмі відводиться вихованню в учнів громадської відповідальності за збереження природного середовища як важливого фактора існування людини.

Отже, виникає нагальна потреба в розробці і втіленні цілісної інтегративної системи підготовки вчителя, здатного свідомо і на високому професійно-педагогічному рівні здійснювати свої функціональні обов'язки, якісно навчати молодших школярів через застосування різних дидактичних технологій з тим, щоб результат був гарантований.

Аналіз державних документів, що визначають зміст навчання майбутніх учителів - навчального плану, навчальних програм, підручників у співвідношені з діагностувальними даними в руслі досліджувального процесу засвідчив, що недостатньою є їх спроможність та вплив на особистісно-професійну якість, що досліджується.

Наступне завдання діагностувального експерименту передбачало аналіз навчально-методичних матеріалів (посібники, методичні розробки тощо), які сприяють результативності навчально-виховного процесу у сучасному ВНЗ.

Зазначимо, що вченими-методистами розроблено чимало методичних рекомендацій із різних аспектів навчання молодших школярів природничо-математичних дисциплін. Зокрема, основні положення методики викладання математики в початкових класах системно розглянуто авторами посібників М. Моро, А. Пишкало, М. Бантовою та українськими методистами І. Василенко, М. Богдановичем, М. Козак, Я.Королем. Так, у навчально-методичному посібнику М. Бантової, Г. Бельтюкової розкрито загальні

питання методики початкового навчання математики, висвітлено методичні аспекти викладання спеціальних тем, але вчителям практикам слід виявляти мобільність задля врахування змін у навчальних програмах, які відбулися.

У навчально-методичному посібнику М. Богдановича представлено методику розв'язання задач з учнями 1-4 класів. У співавторстві К. Маланюк науковець склав творчі завдання з математики для розвитку, логічного мислення учнів. О. Корчевська особливу увагу приділила роботі над математичними завданнями підвищеної складності у початкових класах.

Схвалення і теоретиків, і практиків набув доробок М. Моро, А. Пишкало, які є розробниками методики навчання математики в 1-3 класах, в якій спочатку характеризують загальні питання методики, а далі подається методика вивчення локальних навчальних тем за концентрими. Проте у перерахованих роботах не визначаються шляхи і форми професійної підготовки вчителів початкових класів до впровадження дидактичних технологій.

Найбільш повно розкрито сутність математично-природничих дисциплін у посібнику М. Богдановича, М. Козак, Я.Короля, в якому розглянуті основні питання методики викладання математики відповідно до чинної програми початкових класів : описані загальні питання методики математики і детально розглянута методика викладання конкретних тем (нумерації чисел, арифметичних дій, величин тощо. Ми пов'язуємо це з детальною розробкою авторами методу проблемного, висвітлюванням диференційованого навчання та подачею такого матеріалу, який стимулює застосування вчителем різних методів навчальної роботи вчителя, що дозволяє вивірити на практиці ті з них, які є продуктивними.

Не менший і науковий, і суто практичний інтерес ставить доробок П. Єрднієва, який розробив теорію і методику початкового навчання математики, що базується на системі укрупнення дидактичних одиниць (УДО).

У методичних рекомендаціях М. Волович міститься орієнтири щодо запровадження технології реалізації ідей поетапного формування розумових

дій.

Основні концептуальні положення методики викладання природознавства – як бази для запровадження технологічного підходу - докладно викладено Л. Нарочною, А. Ковальчуком і Н. Гончаровою. Так, автори досить розгорнуто розглядають основні навчальні теми викладання природознавства в початковій школі; актуалізують увагу вчителя до різноманітних методик та прийомів навчання природознавства.

Аналіз методичного посібника Т. Байбари (1995р.) дозволяє виокремити загальні підходи до організації навчально-виховного процесу при навчанні молодших школярів природознавству. Натомість, у досить ємному навчально-методичному посібнику Ф. Кисельова, як засвідчує аналіз, домінують стереотипні методичні положення щодо методів та прийомів навчання природознавства. У підручнику О. Біди розглядаються завдання, зміст, методи, організаційні форми навчання під час викладання природознавства.

Отже, аналіз змісту наявного навчально-методичного супроводу процесу природничо-математичного навчання молодших школярів показав, що проблема технологізації навчання висвітлена фрагментарно. Бракує методичних орієнтирів, які б спрямовували вибір фахівцем певної технології навчання молодших школярів.

Наступне завдання діагностувального експерименту передбачало аналіз змісту поурочних планів учителів початкових класів.

Результати аналізу календарно-тематичних планів 49-ти учителів початкових класів Одещини засвідчили, що 31 % учителів використовує лише певні елементи різних технологій навчання, кожний п'ятий вчитель при складанні тематично-календарних планів загалом не передбачає розгортання ідеї про певну технологію навчання, а решта вчителів-практиків користується тематично-календарними планами, складеними іншими авторами.

Аналіз поурочних планів засвідчив також, що: 47 % респондентів відображає в них елементи дидактичних технологій; зокрема, кожний п'ятий

використовуює різні дидактичні технології при навчанні математики, але безсистемно; 27 % загалом не проектує технології навчання.

Аналіз 45-ох уроків з математики та природознавства, проведених студентами в період виробничої практики засвідчив, що майбутні вчителі початкових класів у своїй навчально-педагогічній діяльності здебільшого не орієнтуються на застосування комплексу дидактичних методів, прийомів, засобів, схильні до безсистемного використання дидактичних технологій, оскільки не володіють методикою їх проектування. Як наслідок, такі фрагменти занять виявляються спонтанними, а відтак, і мало результативними.

На нашу думку, однією з вагомих причин такого стану є те, що студенти навіть вивчаючи нормативні курси «Педагогічні технології в початковій освіті», «Методика викладання природознавства» та «Методика викладання математики», все ж орієнтуються здебільшого на репродуктивний характер діяльності, не зосереджують увагу на впровадженні дидактичних технологій.

Все це дає можливість дійти висновку про те, що професійна підготовка майбутніх учителів потребує інтенсифікації в аспекті спрямування процесу впровадження різних дидактичних технологій, більш повного і виваженого розгортання компонентів фахової готовності до проектування як важливого аспекту впровадження доцільних дидактичних технологій.

Аргументацією зазначеного слугує результат аналізу навчальних програм ВНЗ, проведений нами за параметром „спрямованість процесу формування професійної готовності майбутніх учителів до впровадження дидактичних технологій при навчанні молодших школярів”.

Так, аналіз чинних типових навчальних програм з методики викладання математики та природознавства в початковій школі засвідчує, що їх зміст лише побіжно сприяє формуванню у студентів технологічної грамотності. Навчальні програми природничо-математичних дисциплін передбачають лише загальні питання.

А це негативно позначається на ефективності процесу формування професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в означеному аспекті.

Отже, вищезазначене дозволяє констатувати, що :

- значна частина вчителів-практиків і студентів усвідомлює значущість і необхідність упровадження технологій навчання для вдосконалення освітнього процесу, разом з тим виявлена суперечність, що полягає в неможливості здійснювати впровадження технологій навчання у школі через брак оволодіння фахівцем необхідними для цього способами;

- обсяг знань педагогів-практиків і студентів про дидактичні технології є недостатнім, що призводить до низького рівня готовності до впровадження технологій.

Отже, особливої актуальності набуває розробка саме системи педагогічних заходів, спрямованих на підвищення результативності процесу підготовки майбутніх учителів до впровадження дидактичних технологій. У цьому аспекті значний науковий і суто практичний інтерес становлять дидактичні технології базових навчальних курсів початкової освіти. На етапі початкового навчання ними виступають дисципліни природничо-математичного циклу.

2.2. Структурно-компонентний склад експериментальної моделі як педагогічної системи

З метою спрямування дослідницької роботи було розроблено експериментальну модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до впровадження дидактичних технологій.

Модель (від лат. Modulus) - трактується як міра, зразок, норма. Термін «модель» уперше ввів філософ, математик, фізик, мовознавець Г.Лейбниц [131].

У «Філософському енциклопедичному словнику» подано таке визначення моделі: «модель (франц. *modele*, від лат. *modulus* - міра, образ, норма), у логіці й методології науки - аналог (схема, структура, знакова система) певного фрагменту природної та соціальної реальності, породження людської культури, концептуально-теоретичної освіти і т.ін. – оригіналу моделі [247 с. 382]. Цей аналог служить для зберігання і розширення знань про оригінал, конструювання оригіналу, перетворення або управління ним. З гносеологічного погляду, модель - це «представник», «заступник» оригіналу в пізнанні й практиці.

У контексті педагогічної науки під моделлю розуміється система об'єктів або знаків, що відтворюють деякі істотні властивості об'єкта-оригіналу. Модель - це штучно створене для вивчення явище (предмет), аналогічне іншому явищу, безпосереднє дослідження, яке утруднене або неможливе [72, с. 52].

Так, В. Краєвський визначає модель як «систему елементів, які відтворюють певні сторони, зв'язки, функції предмета дослідження». При моделюванні будь-якого процесу автор пропонує розглядати структуру його руху. Причому під станом системи вчений розуміє всю сукупність сторін, що характеризують її в який-небудь момент здійснення, а динамічна природа процесу розглядається в аспекті переходу його з одного стану в інший, з однієї частини до іншої, що відрізняється своїми функціями часу і завдань формування особистості [113, с. 18].

Модель визначається і як система об'єктів або знаків, відтворюючи властивості оригіналу [61]. Створення спрощених моделей системи – засіб перевірки істинності та повноти теоретичних уявлень у різних галузях знань. Модель - опис, що відображає реальність до рівня абстракції, тобто якийсь ідеальний образ. Модель - будь-який образ; зображення, опис, схема якого-небудь процесу або явища, використовуваний як заступник, замітник. Модель - навмисно обмежений вибір характеристик об'єкта, що вивчається, обумовлений метою дослідження і парадигмою конкретної наукової

дисципліни. Модель (зразок, прообраз) - заступник об'єкта, що вивчається, система елементів - знаків, відтворююча властивості оригіналу. Моделі дозволяють відображати найістотніші, стійкіші властивості об'єктів щодо яких є принципово неповні знання [61, с. 45].

Схоже визначення моделі дає Я. Неуймін: «Модель загалом (узагальнена модель) є створюваний з метою отримання або зберігання інформації специфічний об'єкт, який відображає властивості, характеристики і зв'язки об'єкта-оригіналу довільної природи, істотні для завдання, що вирішується суб'єктом» [163, с.44].

На думку З. Курлянд, під моделлю слід розуміти систему знаків, яка відтворює деякі істотні властивості системи оригіналу [120].

У вітчизняній і зарубіжній літературі прийнято ділити всі моделі на два типи: матеріальні й ідеальні. Такий розподіл є гранично широким, проте сенс і мета його полягає в тому, щоб з'ясувати природу моделі, з якою має справу дослідник, а, відтак, уточнити пізнавальні можливості моделі, що визначаються її природою.

«Моделювання - одна з основних категорій теорії пізнання, на ідеї моделювання, по суті, базується будь-який метод наукового дослідження - як теоретичний (при якому використовуються різного роду знакові, абстрактні моделі), так і експериментальний (що використовує наочні моделі) [167, с. 57].

Дослідники Н. Бордовська та А. Реан [208, с. 37] розглядають моделювання як процес побудови і дослідження моделей. Г. Балл наголошує, що поняття «моделювання» трактується як дослідження яких-небудь явищ, процесів або систем об'єктів шляхом побудови і вивчення їх моделей; використання моделей для визначення або уточнення характеристик і раціоналізації об'єктів. На ідеї моделювання, по суті, базується будь-який метод наукового дослідження – як теоретичний, так і експериментальний [17, с.9].

В. Загвязинський наголошує на необхідності використання методу

моделювання в педагогічних дослідженнях передусім з метою наукового прогнозування, передбачення. На його погляд, «передбачення, що здійснюється і реалізується в різноманітних видах діяльності (цілепокладання, планування) органічно включає процес моделювання. Моделювання у складі передбачення - це створення уявних аналогів, які дозволяють отримати нову інформацію про можливі варіанти здійснення програм і проектів. Уявні спроби, уявні експерименти дозволяють співвіднести численні чинники, що впливають на результат, представити їх у дії, передбачити й оцінити результат» [82, с. 122].

До моделювання в дослідженнях вдаються, як відомо, у двох випадках. Перший - при з'ясуванні закономірностей функціонування і розвитку такого об'єкта, з яким не можна познайомитися безпосередньо - об'єкт у процесі подальшого аналізу. Другий - при створенні об'єкта наново, конструюванні його в реальній дійсності, в цьому випадку його створенню повинен передувати процес моделювання. Особливо поширеним у педагогічній практиці є другий випадок моделювання. Якщо раніше педагоги йшли від реальних систем та їх опису до побудови теоретичних концепцій, то зараз логіка стала іншою: від освоєння теоретичних концепцій до побудови моделей.

У широкому розумінні моделювання - це метод пізнання якостей об'єктів, які цікавлять нас через моделі. Воно нерозривно пов'язане з процесами абстрагування й ідеалізації, за допомогою яких відбувається виділення тих сторін модельованого об'єкта, які відбиваються в моделі. Моделювання як метод пізнання (явищ, процесів, систем) використовується в будь-якій сфері діяльності. Конкретизуємо специфічні особливості моделювання як методу пізнання:

- моделювання дозволяє вивчити процес до його здійснення. При цьому стає можливим виявити негативні наслідки й ліквідувати або ослабити їх до реального прояву;
- моделювання сприяє більш цілісному вивченню процесу,

оскільки можливо побачити не тільки елементи, але й зв'язки між ними, розглянути ситуацію з різних боків.

Експериментальні методики побудови продуктивної навчальної взаємодії розроблені в дослідженнях С. Курганова, В. Ляудис, В. Рубцова. Розвиваюча взаємодія будується на основі проблемного змісту. Проблематизація визначає роль теоретичних знань у майбутньому житті й діяльності, їх особливий сенс для майбутнього професіонала. Модель підготовки студентів до творчого впровадження дидактичних технологій ми розробляли на підставі:

- 1) уявлень про цілісний педагогічний процес як послідовності взаємозв'язаних стадій, етапів (В. Ільїн, І. Лернер, М. Скаткін);
- 2) рівневих характеристик готовності студентів до творчого впровадження дидактичних технологій, що визначають процес підготовки як рух, обумовлений своєрідністю компонентів готовності;
- 3) концепції контекстного навчання (О. Вербицький).

Моделююча система визначається сукупністю компонентів: мета - засоби - результат. Системотворчим чинником виступають цілі процесу, які організують засоби у відповідну систему. Можливість кожного засобу визначається відповідністю змісту навчання поставленим цілям. Динаміка дидактичних засобів вибудовується на тлі контекстного навчання [52, с. 57] і спрямована на трансформацію навчальної діяльності у спеціально професійну.

Система підготовки студентів до творчого впровадження дидактичних технологій має одну з ознак - визнання певної послідовності її етапів. Модель організації процесу підготовки може бути представлена як «зміна рівнів динамічної системи взаємопов'язаної діяльності» викладачів і студентів, здійснювана на ціннісному змісті. Варіант проектованої моделі підготовки студентів до творчого проектування дидактичних технологій як системи обумовлений взаємозв'язком між числом його етапів і досягненням певного рівня підготовки студентів, що дозволяє забезпечити можливість суб'єктам

для самовираження і самореалізацій. Цілісний підхід до розгляду модельованого процесу визначає всі його елементи і зв'язки як функціональні сторони цілого (В. Ільїн, А. Саранов, Н. Сергеев, В. Серіков).

Педагогічне моделювання - це розробка загальної ідеї створення педагогічних систем, процесів або ситуацій і основних шляхів їх використання (ідея комплексного підходу до навчання; ідея розвивального навчання; ідея включення тих, хто вчиться в різноманітні види діяльності; ідея поєднання індивідуального підходу та індивідуальних форм діяльності з включенням у різноманітні форми колективних відносин; ідея оптимізації навчального процесу і т.ін.). Створювана при цьому модель є передбачення майбутнього, що випереджає віддзеркалення дійсності. Інакше кажучи, педагогічна модель - це цільовий ідеал. Із створення цільової ідеї починає формуватися педагогічна система вчителя.

За смисловим наповненням, поняття «моделювання» і «проектування» є близькими. Власне кажучи, проект є ідеальним «продумуванням», що припускає концептуалізацію тієї справи, яку збирається здійснювати суб'єкт діяльності [231].

Модель підготовки спеціаліста повинна мати насамперед прогностичний характер, тобто необхідно враховувати перспективи, тенденції наукових досліджень у галузі професійної освіти.

Так, О. Абдулліна та Н. Кузьміна у структурі готовності студентів до професійної діяльності розглядають такі компоненти, як-от:

- мотиваційний (позитивне ставлення до професії);
- орієнтаційний (уявлення про особливості й умови професійної діяльності);
- операційний (володіння способами і прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, вміннями, навичками);
- вольовий (самоконтроль, уміння керувати собою);
- оцінний (самооцінка своєї професійної підготовленості й відповідності). Усі вищезазначені компоненти готовності є

взаємопов'язаними і взаємозумовленими.

М. Дьяченко і Л. Кандибович [78] у структурі професійної готовності вчителя виділяють мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий і оцінний компоненти. Автори небезпідставно вважають, що сформованість означених компонентів і забезпечує стан готовності особистості до вирішення професійно-педагогічних завдань.

По-іншому визначає структуру професійної готовності фахівця К. Дурай-Новакова [78]. Дослідниця включає в цю структуру наступні компоненти:

- мотиваційний (професійно значущі інтереси і мотиви педагогічної діяльності);
- орієнтаційно-пізнавально-оцінний (знання і уявлення про зміст професії, вимоги професійних ролей, способи вирішення професійно-педагогічних завдань);
- емоційно-вольовий (відчуття відповідальності за результати педагогічної діяльності, самоконтроль, уміння управляти діями, що передбачає виконання професійних обов'язків);
- операційно-дієвий (мобілізація й актуалізація професійних знань, умінь, навичок і професійно значущих властивостей особистості, адаптація до вимог педагогічної діяльності);
- настановчо-поведінковий.

Отже, у готовності особистості до певної діяльності як результату підготовки, що відображають її структуру, доцільно виокремити мотиваційний компонент (переконання, погляди, мотиви, настанова на певну поведінку); операційні настанови; особистісний (відчуття, вольові й інтелектуальні якості); змістовний (знання); процесуальний (уміння і навички) [6,с.7]. Усі виокремлені компоненти підготовки є взаємопов'язаними і взаємозумовленими.

Аналіз праць провідних науковців із означеної проблеми дозволив дійти висновку, що у структурі процесу підготовки майбутніх учителів до

впровадження дидактичних технологій у початковій школі можна виокремити чотири компоненти (мотиваційний, змістовий, операційний та особистісний), за допомогою яких відбудеться реалізація знань, умінь та навичок, де результатом є готовність.

Мотиваційний компонент готовності майбутніх учителів до впровадження дидактичних технологій у початковій школі – це складова процесу їхньої підготовки, яка спрямована на усвідомлення студентами необхідності впровадження різних дидактичних технологій при навчанні молодших школярів.

Психологи здебільшого єдині у визначенні мотиваційного компонента як системостворювального при підготовці майбутнього вчителя, що включає систему мотивів, які виражають усвідомлений потяг до діяльності (С. Рубінштейн), зокрема й до навчальної, сукупність усіх психічних моментів, якими визначається поведінка людини в цілому (П. Якобсон, К. Абульханова-Славська, Л. Коган та ін.). У нашому дослідженні як системостворювальний ми виділяємо мотиваційний компонент.

Поняття «мотив» є найбільш складним і неоднозначним. Це обумовлено тим, що саме мотив пов'язує між собою індивідуальні особливості особистості, включеної у діяльність, і саму діяльність. Через мотив відбувається реалізація особистісних особливостей діяльності. Аналіз робіт провідних вітчизняних і зарубіжних психологів дозволяє розглядати мотив у декількох аспектах. По-перше, мотив трактується як внутрішня спонука; по-друге, як зовнішні та внутрішні умови; по-третє, як предмет діяльності; і, нарешті, як причина вибору дій [110, с.48- 57]. Усі ці аспекти й породжують активність особистості й визначають характер діяльності.

Між метою і мотивом існує взаємозв'язок. Визначити мету можна тільки через мотив, виходячи з нього, оскільки людина визначає мету своїх дій, керуючись своїми внутрішніми спонуканими, тобто мотивами. Разом з тим, мотиви діяльності формуються з урахуванням можливого результату діяльності й на основі результатів попередньої діяльності. Іншими словами,

мотив формується через зіставлення з метою. З цього приводу Є. Ільїн пише: «Межі мотиву визначають, з одного боку, потреби, а з іншого - спонуку до досягнення реальної мети. Між ними розташовуються психологічні утворення, що забезпечують свідомий вибір людиною предмета і способу задоволення потреби. Ці психологічні утворення ми приймаємо за мотиваційні детермінанти (мотиватори), а процес утворення мотиву за мотивацію. Звідси мотив - продукт мотивації, тобто психічної діяльності, кінцевою метою якої є формування підстави активності людини і спонуки до досягнення вибраної мети» [95, с. 39-40].

Науковці відзначають, що мотиваційна сфера майбутнього вчителя початкових класів характеризується наявністю специфічної системи регульованих мотивів, ієрархічно організованої, з виділенням домінуючих і підлеглих мотивів (А. Маркова, Е. Телегіна, Т. Руденко та ін.). Найбільш значущими є пізнавальні, особистісні мотиви і мотиви професійно-творчих досягнень. Мотиви впливають на процес самореалізації особистості у професійній діяльності. Так, мотиви професійно-творчих досягнень виявляються у вигляді прагнень до вивчення, узагальнення і використання педагогічного досвіду, накопичення матеріалу для вдосконалення освіти.

Розглядаючи розвиток мотивації майбутнього вчителя, необхідно визначити відносини між мотивом діяльності й цілями, що реалізуються в ній. Як відзначає Р. Бібріх, мотиваційно-сміслові та цільові детермінанти утворюють цілісний комплекс регуляції діяльності «Мотиви впливають на діяльність, її загальний характер і ефективність опосередковано - через мету». За О. Тихомировим, мета - це усвідомлений вибір майбутнього результату дій [240, с. 5-20].

Мотиваційний компонент у структурі готовності майбутнього вчителя до впровадження дидактичних технологій посідає центральне місце й полягає в усвідомленні майбутнім фахівцем педагогічних цінностей, у пробудженні в нього інтересу до оволодіння різними технологіями навчання, виникненні потреби в їх упровадженні. Мотиваційний компонент, виконуючи

регулятивну функцію у процесі підготовки майбутніх учителів до впровадження технологій навчання, може бути розглянутий у двох напрямках. По-перше, з погляду місця професійної мотивації у загальній структурі мотивів і, по-друге, оцінивши відношення майбутніх фахівців до змін, які відбуваються в системі освіти, тобто потреб у технологіях навчання, сприйнятливості до них, з погляду визначення змістової сторони спрямованості особистості у професійній діяльності.

Другим компонентом підготовки майбутнього вчителя до впровадження дидактичних технологій є змістовий. Дамо йому характеристику.

Змістовий компонент є важливим у структурі підготовки майбутніх учителів до впровадження дидактичних технологій у початковій школі. Так, С. Литвиненко наголошує на змістовій підготовці як відображення теоретичної підготовки студентів, опанування ними теоретичними знаннями, процесуальною сутністю соціально-педагогічної діяльності [137, с. 14-18].

На думку З. Курлянд, змістовий компонент - відображає зміст, яким наповнюється як головна мета виховання, так і конкретні завдання стосовно окремої особистості [119].

Проаналізувавши праці таких учених, як З. Курлянд, С. Литвиненко, Н. Мойсеюк, С. Єрмакова, ми дійшли висновку, що головна роль у підготовці майбутнього вчителя належать саме змістовому компоненту готовності майбутніх учителів до впровадження дидактичних технологій у початковій школі, оскільки він розкриває зміст знань, умінь та навичок.

Змістовий компонент полягає в ознайомленні майбутніх фахівців з сутністю педагогічної технології, зокрема дидактичними технологіями.

Цей компонент сприяв набуттю студентами фахових знань під час вивчення таких навчальних предметів, як «Філософія», «Логіка», «Психологія», «Педагогіка», а також у процесі самовдосконалення, самостійного здобуття необхідних знань щодо впровадження дидактичних технологій, розвитку професійних навичок, формуванню професійної майстерності, розширенню кругозору, що впливатиме на ефективність їхньої

майбутньої педагогічної діяльності. Знання збагачують власне бачення проблематики в галузі педагогічних технологій, виступають необхідною умовою постановки і вирішення професійних проблем відповідно до особистісних потреб та інтересів. Зміст інтелектуальної сфери відкриває для вчителя «вільний і варіативний вибір нових знань, нових цілей, цінностей і особистих сенсів» (В. Сластьонін). Професійно-педагогічні знання вчителя, орієнтованого на впровадження дидактичних технологій, можна представити як зведення про методологічні, концептуальні основи технології навчання, їх суті та специфіки, особливості впровадження і т.ін. Знання розглядаються як підстави для орієнтації особистості в різноманітті технологій навчання, є передумовою їх оптимального проектування.

Наступним структурним компонентом розробленої нами моделі підготовки майбутніх учителів до впровадження дидактичних технологій є операційний компонент. Його зміст репрезентує комплекс умінь і навичок особистості щодо впровадження технологій навчання. Підставою для виділення означеного компонента є теорія діяльності (А. Дмитрієв, Н. Менчинська), теорія поетапного формування знань, умінь, навичок (П. Гальперін, Н. Талізїна, Д. Ельконін), дослідження структури педагогічної діяльності (Н. Кузьміна, В. Сластьонін, О. Щербаков), теорія заданого підходу (Г. Балл, В. Моляко, А. Єсаулов, Л. Фрїдман).

Операційний компонент полягає у формуванні у студентів проєктувальних умінь, оволодінні ними алгоритмом упровадження дидактичних технологій та передбачає уміння майбутнього педагога організувати й спрямовувати навчальну діяльність молодшого школяра у процесі засвоєння природничо-математичних дисциплїн, активізувати його діяльність під час навчання, визначати конкретні завдання і керувати розвитком дітей.

Отже, ступінь підготовки до впровадження дидактичних технологій характеризується не тільки обсягом знань, але й рівнем сформованості відповідних умінь. Інтерпретація технологій навчання на творчому рівні

неможлива без розвиненого вміння адекватно оцінювати свої особистісні і професійно-значущі якості, педагогічні цінності, сильні і слабкі сторони своєї особистості. Тому особистісний компонент є найважливішим структурним компонентом готовності студентів до впровадження дидактичних технологій. Його основна функція - самопізнавальна. Самопізнання, на думку О. Бондаревської і В. Кулневича, - це пізнання себе і своєї суті. Виконуючи самопізнавальну функцію, особистісний компонент забезпечує пізнання себе, розвиток здатності рефлексії, формує особистісну позицію.

Виокремлені компоненти знаходяться в тісній взаємодії, утворюючи цілісну, динамічну систему. При цьому кожний структурний компонент є необхідним, але недостатнім для створення експериментальної моделі як педагогічної системи.

Системне уявлення про процес підготовки майбутніх фахівців до впровадження дидактичних технологій, вимагає обґрунтування його компонентів, це є необхідною теоретичною передумовою для дослідження умов упровадження феномена, що вивчається. Отже, оскільки вже зазначалось, що під час навчання у ВНЗ майбутні вчителі початкової школи недостатньо підготовлені до впровадження дидактичних технологій у навчально-виховний процес, постає проблема визначення заходів цілеспрямованої підготовки студентів у зазначеному напрямку, з-поміж яких ключового значення набуває конкретизація відповідних педагогічних умов.

Відтепер постало завдання у визначенні умов, що сприяють досягненню мети, тобто формуванню готовності майбутніх учителів початкової школи до означеного аспекти професійної діяльності. Ми виходили з розуміння, що процес формування готовності в майбутнього вчителя до впровадження дидактичних технологій потребує створення відповідних педагогічних умов, що забезпечують для цього стійке найсприятливіше середовище. Тому необхідно з'ясувати зміст, який необхідно вкладати у поняття педагогічна умова.

«Умова - це те, від чого залежить щось інше (зумовлене), вагомий

компонент комплексу об'єктів (речей, їх склад, взаємодія), за наявності яких відбувається існування певного явища» [247, с. 178].

У тлумачному словнику С. Ожегова подане таке визначення: умова – це вимога, яку висуває одна із сторін, що домовляється; як усний чи письмовий договір про що-небудь; як правило, встановлене в якійсь галузі життя; як обставини, за яких відбувається, здійснюється що-небудь.

«Умова» як категорія визначає відношення предмета до оточуючих його явищ, без котрих його існування неможливе. Предмет виступає в певній зумовленості, а сама умова є зовнішньої щодо предмета, різноманітності об'єктивного світу. Зазначимо, що в причинах, що впливають на виникнення того чи іншого явища або процесу, умови складають те оточення чи середовище, в якому виникають, існують і розвиваються [174, с. 44].

З. Курлянд зазначає, що якщо явище взаємодіє з іншим явищем у процесі розвитку цілого, якому воно належить, то це – фактор; якщо одне явище викликає інше, то воно є причиною; якщо явище зумовлює існування іншого явища, то це – умова [119, с.31].

Поняття «педагогічні умови» здебільшого визначається як «сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей його здійснення, що забезпечує успішність досягнення поставлених завдань» [9]. На думку В. Андреева, педагогічна умова є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання і застосування елементів змісту, методів, організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей.

Р. Нізамов звертає увагу на оптимальне поєднання всіх елементів процесу навчання, розуміючи під педагогічними умовами середовище або обстановку, в якій всі компоненти процесу навчання представлені в якнайкращій взаємодії у певній меті [173].

На думку дослідниці В. Стасюк, педагогічні умови – це обставини, «від яких залежить та відбувається цілісний продуктивний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю або продуктивністю

особистості групою людей» [234, с.176].

Аналізуючи процес підготовки майбутніх учителів, Н. Яковлева розглядає педагогічні умови як сукупність заходів у навчально-виховному процесі, що забезпечує досягнення студентами професійно-творчого рівня діяльності [263, с. 8-14].

Ураховуючи дослідницьку позицію різних авторів, ми розглядаємо педагогічні умови як сукупність чинників, що сприяють удосконаленню загальнопедагогічної підготовки студентів до впровадження дидактичних технологій й забезпечують послідовне просування студентів з репродуктивного на творчий рівень означеної підготовки.

Педагогічна практика і спеціальні дослідження (зокрема, М. Левіна) засвідчує, що вчителі мають чи не найсуттєвіші труднощі саме в побудові сучасних конструкцій педагогічного процесу. Причиною цього, на наш погляд, є те, що головна увага приділяється змісту і способам навчальної діяльності без належного наукового усвідомлення й особистісної професійної недооцінки вагомості дидактичних технологій.

З огляду на вищезазначене, цілком зрозумілим стає проблемність створення таких педагогічних умов, що забезпечили б позитивну динаміку ступеня організованої діяльності та результативне формування професійної готовності майбутнього вчителя щодо впровадження дидактичних технологій.

На нашу думку, педагогічна умова підготовки майбутніх учителів початкової школи до впровадження дидактичних технологій – це обставина, яка впливає на формування різних компонентів їхньої готовності і врахування якої є необхідним для забезпечення ефективності цієї підготовки. На основі аналізу, результатів діагностувального етапу педагогічного експерименту, спираючись на природу явища, що досліджується, нами було визначено такі педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до впровадження дидактичних технологій:

- усвідомлення студентами на рівні переконань позитивного впливу технологічного підходу на процес удосконалення

- початкового навчання школярів;
- сформованість у майбутніх учителів професійної компетентності щодо впровадження дидактичних технологій початкового навчання;
 - забезпечення суб'єкт - суб'єктної взаємодії у підсистемах «викладач – студент», «студент – студент», «студент – учень» через практико - орієнтовну діяльність майбутніх учителів щодо впровадження дидактичних технологій початкового навчання.

В даний час школі потрібен вчитель нового часу, який міг би підготувати функціонально грамотну особистість, що уміє самостійно мислити, вирішувати проблеми, працювати. Щоб підготувати такого педагога необхідно по-новому організувати навчальний процес у вищій школі.

Наукові підходи до визначення змісту підготовки майбутніх учителів початкової школи до впровадження дидактичних технологій ґрунтувалися на загально дидактичних уявленнях про зміст і завдання початкової освіти, яка є найважливішою ланкою реалізації загальної мети навчально-виховного процесу.

Аналіз спеціальної літератури, що відображає практику організації підготовки майбутніх учителів початкових класів, а також наші власні спостереження за цим процесом, переконливо доводять, що значна навчальна завантаженість студентів, цільний розклад аудиторних занять та відсутність у достатній кількості навчально-методичного забезпечення, через що не всі майбутні вчителі мають можливість доступу до мережі Інтернет, не забезпечує належних умов для самостійної підготовки до опанування необхідними професійними знаннями, вміннями і навичками щодо впровадження дидактичних технологій. Одним із недоліків є також те, що у студентів за роки навчання у школі склалися певні стереотипи навчальної діяльності, які не сприяють формуванню творчої роботи, зокрема вони не в достатній мірі володіють різними технологіями навчання, неефективно

планують час, не вміють розподіляти свої зусилля, що призводить до того, що вони неправильно використовують відведений час.

Характеристику педагогічної системи як цілісності С.Рапацевич розуміє як організовану сукупність мети, змісту, умов, форм, методів, спрямованих на всебічний розвиток дітей. Цілісний педагогічний процес охоплює різноманітні функціональні, зі спеціальним призначенням педагогічні системи, спрямовані на вирішення конкретних специфічних навчальних, розвивальних чи виховних завдань. Такими підсистемами є і відповідні цикли навчальних дисциплін (філософський, психолого-педагогічний, та інші цикли). Водночас усі цикли навчальних дисциплін об'єднані в єдину цілісність – навчальний план. Завдання педагога навчального закладу забезпечити внутрішню єдність, цілісність викладання у середині повного циклу, а також міжциклічні зв'язки. Тобто реалізувати принцип міжпредметних зв'язків.

Міжпредметні зв'язки – це актуальний засіб комплексного підходу до навчання, взаємна узгодженість навчальних програм, що зумовлюється системою наук і дидактичними цілями [23, с.296]. Міжпредметні зв'язки забезпечують взаємозв'язки між навчальними предметами як у середині певних навчальних циклів, так і між ними. Міжпредметні зв'язки можуть бути фактичними (між навчальними предметами на рівні фактів); понятійними (спрямовані на формування понять, спільних для споріднених предметів); теоретичними (системи наукових знань); філософськими.

З огляду на своєрідність Державного стандарту вітчизняної початкової школи, особливе значення означений напрям роботи має у контексті підсистеми «учіння – викладання» навчальних дисциплін природничо-математичного циклу. Це зумовлено, з одного боку, домінуванням обсягу навчальних годин у цілісній структурі початкового навчання, що відведено державними стандартами на їх засвоєння учнями, з іншого боку виключним значенням цього циклу у спроможності особистості до життєтворчості та

життєвої компетенції «вчитися протягом життя». Так, основним завданням початкового курсу математики є опанування учнями знань, умінь та навичок, необхідних для подальшого вивчення не лише математики, а й інших навчальних курсів. Переважний обсяг знань початкового курсу математики має практичну спрямованість і застосовується особистістю безпосередньо у повсякденному житті. Вивчення саме математики специфічним образом сприяє розвитку пізнавальних здібностей молодших школярів - пам'яті, логічного і творчого мислення, уяви, математичного мовлення. Метою ж освітньої галузі «Людина і світ» є формування ціннісних орієнтацій у різноманітних галузях життя, культурній спадщині України, регіону, сім'ї шляхом оволодіння базовими знаннями про природу, суспільство, що відображають основні властивості та закономірності реального світу, місце в ньому людини. Йдеться й про усвідомлення соціальних моделей поведінки, привласнення загальнолюдських, загальнокультурних і національних цінностей, народних традицій українського суспільства. Отже, важливо забезпечити усвідомлення студентами на рівні переконань позитивного впливу технологічного підходу на процес удосконалення початкового навчання школярів.

Другою педагогічною умовою в досліджувальному процесі було виокремлено сформованість у майбутніх учителів професійної компетентності щодо впровадження дидактичних технологій початкового навчання.

Аналіз наукової літератури переконливо свідчить, що успішність роботи вчителя багато в чому залежить від його компетентного ставлення до своєї професійної діяльності.

Звернення до енциклопедичних джерел і словників дає можливість більш повно розглянути багатогранність і неоднозначність розуміння таких близьких понять, як «компетентність», «компетентний», «компетенція». Так, у словнику іноземних слів [229, с.191] подано таке тлумачення ключового слова «компетенція» (від лат. *competentia* – приналежність по праву) «коло

повноважень будь-якої організації, установи чи особи» або «коло питань, в яких дана особа володіє пізнанням, досвідом»; поняття «компетентний» (від лат. *competens* – відповідний, здатний) «що володіє компетенцією» або «знаючий, досвідчений у певній галузі». Феномен «компетентність» трактується як «володіння компетенцією» або «володіння знаннями, що дозволяють судити про що-небудь».

В енциклопедичному словнику визначають «компетенцію» [232, с.621] як «знання і досвід у тій або іншій галузі». Словник іншомовних слів доповнює наукове уявлення про термін «компетентність», в якому він розуміється як «володіння знаннями, що дозволяють судити про що – небудь, висловлювати вагому, авторитетну думку» чи «володіння компетенціями, поінформованість, обізнаність, авторитетність» [230, с. 223].

За словником С.І. Ожегова, компетенція визначається як «коло питань, в яких хто-небудь добре обізнаний» або «коло чийх-небудь повноважень»; щодо поняття «компетентний», то воно подається як «знаючий, обізнаний, авторитетний у якій-небудь галузі» або «який володіє компетенцією». А вже поняття компетентність трактується як «знаючий, проінформований, авторитетний у будь-якій галузі, що володіє компетенцією» [178, с. 247]. Співзвучне цьому визначенню і трактування «компетентний», яке ми знаходимо у словнику В. Даля: «компетентний суддя, хто може і має право судити про когось, про щось, а того будь-кого...суддя повноправний» [65, с. 375].

Зауважимо, що доповнює зміст поняття, яке вивчається, етимологія слова. Так, у перекладі з французької мови «*competent*» означає компетентний, правомочний, а з англійської «*competence*» - здатність (компетенція). У довідкових джерелах здебільшого поняття «*competentia*» визначається як узгодженість, відповідність, а «*compete*» – відповідати, бути годящим, здатним [230, с.217]. Словник української мови трактує значення компетентність: «має достатні знання в якій-небудь галузі, з чим-небудь добре обізнаний, тямущий, ґрунтується на знанні, кваліфікований»

[231, с.250].

Отже, різноплановий аналіз означеного поняття дозволяє дійти висновку, що феномен «компетентність» є похідним від іменника «компетенція», тому можна простежити, що «компетенція» традиційно вживається у значенні «коло повноважень», «компетентність» же пов'язується з обізнаністю, авторитетністю, кваліфікованістю особистості.

У психолого-педагогічній літературі дослідники здебільшого звертаються до поняття «компетентність» (В. Адольф, Г.Аксьонова, І. Ісаєв, Н. Мажар, А.Міщенко, Л. Петровська, Л.Подимова, В. Сластьонін, Г. Храмова та ін.), визначаючи його по-різному.

Понятійне навантаження терміна «компетентність» на психологічному рівні відображає знання, вміння та навички, а також засоби здійснення діяльності (А. Журавльов, Н. Тализіна, Р.Шакуров, О. Щербаков та ін.).

На думку Е. Зеєра [86], професійна компетентність - це інтерактивна якість особистості фахівця, що включає систему знань, умінь і навичок, узагальнених способів вирішення типових завдань. Формування професійної компетентності залежить від різних властивостей особистості, основним її джерелом є навчання і суб'єктивний досвід. Професійна компетентність характеризується постійним прагненням до вдосконалення, набуття все нових знань і умінь, збагачення діяльності. Психологічною основою компетентності є готовність до постійного підвищення своєї кваліфікації, професійного розвитку.

Розглядаючи феномен «компетентність», американський учений Д. Брителл [265, с.25] здебільшого пов'язує його осмислення з компетентною людиною. За влучним висловом французького педагога Віван де Ландшеєра, «компетентність – це такий рівень навченості, який потрібен громадянам, щоб успішно функціонувати в суспільстві; це поглиблене знання, або засвоєне вміння» [129, с.27 – 34].

Фундаментально вивчаючи поняття «компетентність», ірландський педагог Дж.Куллахан вважає, що «компетентність – це загальні здібності, що

базуються на знаннях, досвіді, цінностях, які особистість розвинула шляхом освіти і практики». При цьому враховує вагомість саме таких термінів, як-от: уміння, навички, компетентність. Відтак, не підлягає сумніву судження про те, що компетентна особистість має достатність і придатність, володіє силою та волею, які допомагають їй діяти адекватно до ситуації.

Розглядаючи феномен «компетентність», врахуємо суттєве уточнення Дж. Равена [206, с. 151-157] відносно того, що компетентність розвивається і виявляється тільки у процесі виконання цікавої для людини діяльності. До того ж дослідник наполягає на тому, що часткою компетентності є мотивація. Визначаючи структуру компетентності, виділяє в ній афектні компоненти, когнітивні компоненти, досвід і звички.

Дослідник В. Адольф на рівні дисертаційного дослідження доводить, що компетентність визначається як особова якість педагога, що охоплює високий рівень теоретичної, практичної, методологічної, психолого-педагогічної і методичної підготовки. Він відзначає, що професійна компетентність педагога ґрунтується на такій основі, як фундаментальна наукова освіта, емоційне ціннісне відношення до педагогічної діяльності, володіння педагогічними технологіями, готовність до творчого вирішення культурно-освітніх завдань, самореалізація особистості [3, с. 72 – 75].

Водночас у сучасній науці відомі й інші дослідницькі позиції. Так, науковець В. Безрукова [21, с.11], звертаючись до терміну «компетентність», визначає його як володіння знаннями й уміннями, що дозволяють висловлювати професійно грамотні судження, оцінювати думки.

У цьому ж зв'язку привертає увагу думка І. Зимньої, яка вважає компетентність інтелектуально та особистісно умовленим досвідом соціально-професійної життєдіяльності людини, який ґрунтується на знаннях [88, с. 35].

В. Дьомін присвятив своє дослідження розкриттю поняття компетентність. Дослідник наголошує, що основною складовою компетенції є уміння. Проаналізувавши різні підходи щодо їх визначення, він зводить

сутність компетентності до рівня умінь особистості, що відображає ступінь відповідності певної компетенції та дозволяє діяти конструктивно у змінюваних соціальних умовах [66, с. 35].

На думку Е. Огарьова, компетентність - це категорія оцінки, вона характеризує людину як суб'єкта спеціалізованої діяльності в системі суспільної праці:

- 1) глибоке розуміння виконуваних завдань і проблем;
- 2) добре знання досвіду, наявного в певній галузі, активне оволодіння його кращими досягненнями;
- 3) уміння вибирати засоби і способи дії, адекватні конкретним обставинам і часу;
- 4) відчуття відповідальності за досягнуті результати;
- 5) здатність учитися на помилках і вносити корективи у процес досягнення мети [177, с. 10].

На думку М. Чошанова, компетентність виражає значення традиційної тріади „знання, уміння, навички”, поєднуючи їх між собою; визначається як поглиблене знання предмета або освоєне вміння; доцільна для опису реального рівня підготовки спеціаліста, якого вирізняє здатність з-поміж розмаїття рішень обирати найбільш оптимальне, аргументовано відкидати хибні відповіді піддавати сумнівам ефективність, тобто володіти критичним мисленням; передбачає постійне оновлення знань, володіння новою інформацією для успішного вирішення професійних завдань у певний час і в певних умовах, тобто є здатністю до актуального виконання діяльності; включає в себе як змістовний (знання), так і процесуальний (уміння) компоненти. На думку автора, це означає, що компетентна людина повинна не тільки розуміти сутність проблеми, але й уміти практично її вирішувати. Досить цікаво представлена формула компетентності М.А. Чошановим: компетентність - це мобільність знання + гнучкість метода + критичність мислення.

К. Дурай–Новакова вважає педагогічну компетентність одним із

показників професіоналізму, додаючи до змісту цього утворення професійно-педагогічну спрямованість і педагогічні здібності [77, с. 57].

А. Хуторський наголошує, що компетентність передбачає володіння людиною відповідною компетенцією, яка включає його особистісне ставлення до неї та предмета діяльності [251, с. 33].

Намагаючись більш ретельно дослідити зміст поняття «компетентність», не можна не враховувати й дослідницьку позицію науковців (Н. Бібік, О. Пометун, О. Савченко), які розглядають компетентність як педагогічну категорію, що може характеризувати як певний етап в освітньому процесі, так і його кінцевий результат – результат освіти.

Фундаментально вивчаючи структуру педагогічної компетентності, Л. Мітіна [154, с.37] виділяє в ній дві підструктури: діяльнісну (знання, уміння та способи здійснення педагогічної діяльності) та комунікативну (знання та вміння).

Ф.Думко стверджує, що професійно-педагогічна компетентність – це сукупність науково-педагогічних знань; сформованість професійно-педагогічних умінь, навичок, ціннісних орієнтирів, які потребують ефективного вирішення завдань. Дослідник вважає, що професійна компетентність є одним із компонентів професійної готовності до конкретного виду діяльності.

С. Шишов вважає визначення поняття як можливість налагодження зв'язку між знаннями та ситуацією, здатність знайти процедуру. Дослідник пропонує сукупність ключових компетентностей як перелік певних дій чи вмінь.

Дещо ширше розглядають компетентність Т. Браже та І. Зязюн. Зокрема, Т. Браже підкреслює, що професійна компетентність людей, працюючих у системі «людина – людина», визначається не тільки базовими знаннями та вміннями, а й ціннісними орієнтаціями спеціаліста, мотивами його діяльності, усвідомленням самого себе у світі та світу навколо себе, стилем взаємодії з людьми, здатністю до розвитку свого творчого потенціалу.

І. Зязюн наголошує, що до змісту професійної компетентності входять знання предмета, методики його викладання, психології, індивідуально-типові особливості та професійно-значущі якості [90, с. 6-12].

Отже, узагальнюючи вищевикреслені наукові позиції щодо поняття «компетентність», можна стверджувати, що дослідники використовують різні терміни, відображаючи певні підходи, але всі вони визнають необхідність підготовки компетентної особистості, здатної застосовувати знання, уміння та досвід; здебільшого компетентність пов'язується з професіоналізмом особистості. Дотично останнього слід підкреслити, що психолого-педагогічні довідкові джерела містять відповідні акценти у цьому понятті. Так, зазначено, що під час навчальної та практичної діяльності набувається здатність до компетентного виконання трудових функцій; рівень майстерності та вправності у певному виді занять, які відповідають рівню складності виконуваних завдань [90, с. 361]. Саме ж поняття «професіоналізм» у словнику С. Ожегова розглядається як «гарне володіння своєю професією» [178, с. 181].

Зокрема, за В. Синенко це поняття доцільно розглядати як наявність знань і умінь учителя [218, с. 45-51]. Науковець І. Підласий пов'язує його з компонентом соціальної зрілості педагога [195, с. 47].

Як відзначає А. Маркова [146], професії - це історично виниклі форми діяльності, необхідні суспільству, для виконання яких людина повинна володіти сумою знань і навичок, мати відповідні здібності та професійно важливі якості. У зв'язку з цим педагогіка вивчає носія педагогічної професії як цілісну особу, у всьому різноманітті його професійно-педагогічних якостей, що є чинником успішності здійснюваної діяльності [88].

Не можна не врахувати й наукову позицію (Є. Ісаєв, С. Косорецький, В. Слободчиков). Будь-який професіонал, як цілісна особа, повинен бути майстром своєї справи [97, с. 17]. За В. Далем [65], «майстер» - це особливо досвідчена або майстерна у своїй справі людина. Зовні майстерність виражається в успішному вирішенні професійних завдань, у високому рівні

організації професійної діяльності.

А. Макаренко підкреслює, що педагогічна майстерність – це знання особливостей педагогічного процесу, вміння його побудувати й привести в дію [142].

Як зазначає Є. Барбіна, професійна (педагогічна) майстерність є процесом і результатом творчої професійної діяльності, інтеграцією особистісних якостей конкретного виконавця з діяльнісною сутністю відповідної професії, інтегрованим показником ступеня готовності конкретної людини до виконання професійних обов'язків учителя й вихователя [19, с. 37].

Елементами педагогічної майстерності вважаються: гуманістична спрямованість особистості (припускає наявність певних цінностей, ідеалів); професійні знання (представлені знанням предмета, методиками його викладання, знанням педагогіки і психології); педагогічна техніка (узагальнення, культура мови, самовиховання тощо); педагогічні здібності (комплекс умінь, який дозволяє глибше, яскравіше, талановитіше виразити себе і домогтися найвищого результату) [57].

Деякі дослідники [116; 145] замість поняття «майстерність» використовують поняття «професіоналізм», під яким розуміють інтегральну психологічну характеристику особистості педагога, що включає наявність видів професійної діяльності та поєднання особистісних професійно важливих якостей, які забезпечують ефективне вирішення ним професійних завдань з навчання і виховання молоді, а також завдань професійного самовдосконалення [146, с. 121].

На наш погляд, доцільно виходити з того, що професіоналізм - це самостійна і багатоаспектна проблема. Наприклад, останніми роками виконано низку досліджень, в яких зроблено спробу розкрити суть і виявити структуру професіоналізму педагогічної діяльності: в одному випадку ставиться знак рівності між поняттями «професіоналізм» і «майстерність» [92, с. 8]; в іншому - рівень сформованості майстерності називають

професіоналізмом [11, с. 34]; нерідко це поняття ставлять поряд із «самовихованням» і «самоосвітою» або розглядають як самостійну категорію, що виражає творчість педагогічної діяльності [12, с. 19].

На думку Т. Рудневої, професіоналізм є показником міри оволодіння загальною і професійною культурою. Це не константний показник, динаміка його визначається специфікою праці педагога, творчою спрямованістю, усвідомленням значущості безперервного поповнення арсеналу педагогічної та науково-дослідної культури [211, с. 40].

Н. Кузьміна небезпідставно визначає професіоналізм як якісну характеристику суб'єкта діяльності, представника професії, що визначається мірою володіння ним сучасними засобами при вирішенні завдань, продуктивними способами їх здійснення [116, с. 57]. Аналізуючи педагогічну діяльність, Н. Кузьміна виділяє п'ять його функціональних елементів: гностичний, проектувальний, конструктивний, організаторський, комунікативний. На думку автора, залежно від результатів діяльності професіоналізм кожного викладача можна охарактеризувати одним з рівнів:

- 1) репродуктивний - уміє переказати іншим те, що знає сам;
- 2) адаптивний - уміє пристосувати своє повідомлення до аудиторії слухачів;
- 3) локально-моделюючий - володіє стратегіями формування системи знань, навичок, умінь, відносин з окремих розділів курсу, програми;
- 4) системно моделює знання - володіє стратегіями формування системи знань, навичок, умінь з курсу в цілому;
- 5) системно моделює творчість - володіє стратегіями перетворення свого предмета в засіб формування творчої особистості, здатної до саморозвитку в нових умовах.

Н.В. Кузьміна вважає, що викладачі, які знаходяться на репродуктивному рівні діяльності, цілком поглинені самим предметом, що викладається, його переказом, близьким до тексту. На адаптивному рівні діяльності кількість структурних елементів педагогічної системи і зв'язків між ними збільшується. Викладач шукає, яким чином пристосувати

навчальну інформацію до аудиторії. Але при цьому головною залишається інформація. На локально-моделюючому рівні діяльності достатнє володіння інформацією дозволяє педагогові почати пошук різних способів її пред'явлення. Він виявляється здатним накопичити психологічні знання про групу і про окремих учнів. На рівні системного моделювання знань у зону активної уваги викладача потрапляють цілі педагогічної системи. Тільки на цьому рівні діяльності виникає питання про те, якою мірою індивідуальна система педагогічної роботи підпорядкована цільовому результату. Рівень системно-моделюючої творчості відповідає вищій майстерності викладача, коли його увагу сфокусовано на особистості учня, коли викладач перетворює навчальний предмет на засіб формування творчої особистості учня, здібної до професійного й особистого самоствердження.

Ось чому однією з найважливіших характеристик педагогічних працівників Н.В. Кузьміна вважає професійну компетентність. Як елементи такої компетентності вона виділяє:

- 1) спеціальну компетентність у галузі дисципліни, що викладається;
- 2) методичну компетентність у способах формування знань, умінь і навичок в учнів;
- 3) психолого-педагогічну компетентність у сфері навчання;
- 4) диференціально-психологічну компетентність у галузі мотивів, здібностей, спрямованості тих, хто навчається;
- 5) рефлексія педагогічної діяльності або аутопсихологічна компетентність.

У змістовному аспекті кожний вид компетентності автор розкриває певним чином. Так, вважається, що спеціальна компетентність включає глибокі знання, кваліфікацію і досвід виробничої діяльності в галузі предмета, що викладається, спеціальності, з якої ведеться навчання; знання способів вирішення технічних, творчих завдань, пов'язаних із конкретним виробництвом.

Методична компетентність включає володіння різними методами навчання, знання дидактичних методів, прийомів і умінь застосовувати їх у

процесі навчання, знання психологічних механізмів засвоєння знань і умінь у процесі навчання.

Психолого-педагогічна компетентність припускає володіння педагогічною діагностикою, уміння будувати педагогічно доцільні відносини з тими, хто навчається, здійснювати індивідуальну роботу на основі результатів педагогічної діагностики; знання вікової психології, психології міжособистісного і педагогічного спілкування; уміння пробуджувати і розвивати стійкий інтерес до обраної спеціальності, до предмета, що викладається.

Диференціально-психологічна компетентність включає уміння виявляти особливості, установки і спрямованість тих, хто навчається, визначати і враховувати емоційний стан людей; уміння грамотно будувати взаємини з керівниками, колегами, учнями.

Аутопсихологічна компетентність містить уміння усвідомлювати рівень власної діяльності, своїх здібностей; знання про способи професійного самовдосконалення; уміння бачити причини недоліків у своїй роботі, в собі; бажання самовдосконалення.

Постає питання про сутнісну сторону компетентності, що пов'язана з професіоналізмом. Розглядаючи феномен «професіоналізм», варто взяти до уваги суттєве уточнення І.А. Зязюна відносно того, що складовими професіоналізму в будь-якій професії є компетентність і озброєність системою вмінь, хоча у педагогічній діяльності наявність тільки цих компонентів є недостатньою. Якщо професіоналізм розуміється як вищий ступінь професійного розвитку і стан потенціалу професійного досвіду людини, високий ступінь оволодіння професійними знаннями, вміннями, навичками, то компетентність – це ступінь вираження та прояву професійного досвіду людини в межах компетенції конкретної посади. За цих умов зміст поняття «компетентність» відповідає поняттю «професійна компетентність» [91, с. 17].

А.А. Деркач та інші науковці [70, с .446-448] розглядають саме

змістовну сторону компетентності в контексті професіоналізму особистості педагога. Професійну компетентність автори розуміють як здібність до вирішення певного класу завдань. У зв'язку з цим вони виділяють декілька видів компетентності - наочну, методичну, діагностичну, інноваційну і дослідницьку. Їх сформованість покладена в основу професіоналізму педагога, який включає три сторони:

- ефективно з високою результативністю виконання видів педагогічної діяльності;
- повноцінне гуманістично орієнтоване педагогічне спілкування, спрямоване на забезпечення співпраці з іншими учасниками педагогічного процесу;
- зрілість особистості педагога, що характеризується поєднанням професійно важливих якостей, необхідних для високорезультативної діяльності та гуманістично орієнтованого спілкування.

Свій досить оригінальний погляд на проблему професійної компетентності висловлює Б.С. Гершунський [56, с. 69]. Досліджуючи наочне наповнення категорії «освіта», він вважає професійну компетентність якимсь результативним компонентом освітньої діяльності. Автор пише: «В умовах природного розподілу праці кожній людині доводиться самовизначатись у виборі тієї або іншої професії або спеціальності, проте важливо враховувати не тільки економічну ефективність розподілу праці, але й особисті потреби якнайповнішої життєвої самореалізації відповідно до своїх здібностей та інтересів. Зрозуміло, що така самореалізація можлива лише в обмеженій сфері трудової діяльності, в якій людина повинна бути професійно компетентною [56, с. 69]. На думку Б. Гершунського, категорія «професійна компетентність» визначається, головним чином, рівнем власної професійної освіти, досвідом та індивідуальними здібностями людини, її мотивованим прагненням до безперервної самоосвіти й самоудосконалення, творчим і відповідальним ставленням до справи.

Професійну компетентність як критерій якості підготовки випускників

вищих навчальних закладів розглядає Д. Чернилевський. Сутність концептуальних вимог до професійної компетентності зводиться до розширення знань, умінь і навичок, безпосередньо необхідних для підвищення продуктивності праці у сфері життєдіяльності в цілому.

Т. Браже [45, с. 73-76] зазначає, що професійна компетентність - це багатофакторне явище, що включає в себе систему знань та умінь учителя, його ціннісні орієнтації, інтегративні показники його культури (мова, стиль, ставлення до себе і своєї діяльності, до суміжних галузей знання). Для оцінки професійної компетентності учителя пропонуються такі критерії:

- результативність діяльності (наявність стійких позитивних результатів навчання);
- уміння бачити власні успіхи і професійно розкривати шляхи їх досягнення; уміння бачити труднощі у своїй діяльності й працювати над їх усуненням; осмислення свого індивідуального стилю;
- рівень теоретичних знань та умінь у галузі базової науки і методики викладання предмета, готовність співвіднести з ними свою практику, на їх основі будувати свою роботу;
- володіння методами педагогічного дослідження, рівень включення в інноваційні вирішення, їх обґрунтованість;
- уміння аналізувати, крім власного, досвід колег;
- володіння професійно-мовною культурою, що входить до інших сфер духовної культури і є показником особистості педагога.

Як бачимо, практично всі автори зосереджують здебільшого увагу на основних ознаках професійної компетентності, але не дають сутнісного її визначення. А тому є потреба більш чітко визначитися саме в цьому аспекті, оскільки проблема підготовки майбутнього вчителя до впровадження дидактичних технологій досліджується нами саме в контексті компетентнісної парадигми сучасної освіти.

В одному з сучасних педагогічних словників подано таке визначення професійної компетентності педагога - це володіння ним необхідною сумою

знань, умінь і навичок, що визначають сформованість педагогічної діяльності, педагогічного спілкування і особи як носія певних цінностей, ідеалів і педагогічної свідомості [106, с. 55].

До змісту професійної компетентності І.А. Зязюн включає знання предмета, методики його викладання, педагогіки й психології та рівень розвитку професійної самосвідомості, індивідуально-типові особливості й професійно-значущі якості [90].

О. Дубасенюк розглядає професійно-педагогічну компетентність як «сукупність умінь майбутнього педагога особливим способом структурувати наукові та практичні знання з метою ефективного вирішення професійних завдань» [74, с. 71].

О. Козирина [107, с. 48-57] наголошує, що професійна компетентність – це сукупність якостей особистості, або професійних знань, умінь і навичок. І.П. Перестороніна розглядає її як сукупність професійно-педагогічних компетенцій, а саме:

- соціально-психологічної (готовність до вирішення професійних завдань);
- комунікативної та професійно-комунікативної;
- загальнопедагогічної (психолого-педагогічна і методична);
- предметної (у сфері діяльності вчителя);
- професійної самореалізації.

У межах наукової школи В.О. Сластьоніна, під терміном «професійна компетентність педагога» розуміється єдність теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності [225, С. 40]. Вважається, що така готовність характеризує професіоналізм педагога. Таким чином, формування професійно-педагогічної компетентності як академічної зрілості особистості під час оволодіння педагогічними знаннями зумовлене його свідомістю, творчим активно-дієвим ставленням до розуміння і перетворення ціннісних педагогічних явищ. Професійно-педагогічна компетентність становить зміст педагогічного професіоналізму педагога та багатство його

професійного тезауруса. Це - система теоретичних і практичних знань і умінь, що виступає основою різних компетентностей педагога-професіонала, творчого прийняття ціннісної їх значущості у свій внутрішній світ.

Професійно компетентний спеціаліст повинен за час навчання в педагогічному вищому навчальному закладі бути готовим, у нього мають сформуватися всі необхідні для майбутнього вчителя базові компетенції, що дозволяють йому успішно здійснювати педагогічну діяльність.

Зауважимо, що досліджуючи процес підготовки майбутнього вчителя до впровадження дидактичних технологій у вищій школі було з'ясовано й наступну педагогічну умову - забезпечення суб'єкт - суб'єктної взаємодії у підсистемах «викладач – студент», «студент – студент», «студент – учень» через практико-орієнтовану діяльність майбутніх учителів щодо впровадження дидактичних технологій початкового навчання. У дослідженні цю умову було реалізовано переважно під час проведення спецкурсу «Педагогічні засади вдосконалення підготовки майбутнього вчителя початкових класів до впровадження дидактичних технологій», який було розроблено за вимогами кредитно-модульної системи навчання (див. Додаток Е). Спецкурс складався з двох змістових модулів і містив лекційні (10 годин), семінарсько-практичні заняття (20 годин), самостійну та індивідуальну роботу студентів (6 годин), загалом – 36 години (1 кредит). Метою його викладання було узагальнення і конкретизація набутих студентами раніше знань щодо впровадження дидактичних технологій. Крім того, викладання спецкурсу мало ознайомити студентів експериментальних груп з передовим педагогічним досвідом і інноваціями в діяльності вчителів-новаторів, висвітленими як у світовій практиці, так і в Україні.

Оскільки програмою спецкурсу передбачено 6 годин на самостійну роботу, нами було розроблено до кожного модуля індивідуальні завдання для самостійного опрацювання. Наприклад, до першого змістового модуля студентам пропонувалося проаналізувати всі програми з фахових дисциплін і

виписати завдання, спрямовані на розвиток дидактичних технологій. Скласти каталог статей із журналу «Початкова школа» за останні три роки, в яких висвітлюються питання впровадження різних дидактичних технологій при навчанні молодших школярів природничо-математичних дисциплін. Опрацювати відповідну літературу і підготуватися до прес-конференції.

До другого змістового модуля - «Творче втілення технологій навчання у дисциплінах природничо математичного циклу: змістовно-процесуальний аспект», студенти виконували такі завдання: складали конспекти уроків з різних фахових методик, описували різні дидактичні технології.

Зважаючи на те, що під час проведення констатувального етапу експерименту було виявлено, що студенти не розуміють, що таке дидактична технологія, тому першу лекцію «Компонентно-структурний аналіз поняття «дидактична технологія початкового навчання» було присвячено визначенню сутності понять «дидактична технологія», «педагогічна технологія», «впровадження дидактичних технологій».

Зазначимо, що визначені педагогічні умови, на базі яких вибудовувалась основна гіпотеза дослідження, ми вважали не тільки необхідними, але й достатніми для ефективної підготовки майбутніх учителів до впровадження дидактичних технологій у початковій школі.

У процесі розробки програми експериментальної частини роботи були враховані нижче зазначені положення сучасної педагогічної науки:

1. Технології навчання як об'єкт упровадження має чітку структуру, що дозволяє алгоритмізувати процес. Водночас необхідність виконання педагогами ряду типових професійних дій при проектуванні технологій навчання вимагає формування у студентів нормативних проектувальних умінь, які можуть бути зведені до єдиного алгоритму. Детально розроблений алгоритм, що добре запам'ятовується, дає суттєві переваги, оскільки дозволяє студентам чітко здійснювати дії з впровадження дидактичних технологій, створює можливість опанувати способом дії в цілому.

2. Необхідність оволодіння саме узагальненим алгоритмом обумовлена феноменом «проектування» (В.В. Гузєєв), що спонукає до педагогічних ініціатив, дає можливість прогнозувати процес проектування.

3. Алгоритмізований опис етапів розробки технології навчання дозволить поряд з технологічними вирішити також і проблему ціннісного самовизначення суб'єктів проектування.

4. Уся педагогічна діяльність може бути представлена як система неперервно виникаючих і послідовно вирішуваних педагогічних завдань (В. Сластьонін). Водночас у ВНЗ поки що не розв'язуються проблеми поетапного навчання майбутніх учителів професійним діям упровадження дидактичних технологій, без чого неможливо сформувати творчо працюючого педагога, навчити його ухваленню рішень, що передбачають оцінку конкретних умов і власного потенціалу. Це призводить до суперечностей з об'єктивними потребами педагогічної практики, яка характеризується різноманіттям технологій навчання. У зв'язку з цим основним засобом формування готовності, що здебільшого на практиці зводиться до оволодіння узагальненим алгоритмом проектування, є педагогічне завдання, яке імітує професійно-педагогічну діяльність. Звернення до педагогічного завдання пов'язане також з тим, що воно дає можливість забезпечити особистісно-професійний характер змісту та технологічність навчальних занять із студентами.

6. Розглядаючи педагогічне завдання як основний засіб навчання впровадженню дидактичних технологій, ми виходимо з того, що їх застосування не повинно здійснюватися епізодично, а має складати комплекс, який характеризується поетапним ускладненням, чим забезпечується єдність усіх компонентів загально педагогічної діяльності.

Відзначимо, що визначення і теоретичне обґрунтування вище означених педагогічних умов сприяло розробці на їх основі структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування логічного мислення молодших школярів. При цьому ми вважали

за необхідне передусім конкретизувати власну позицію щодо розуміння цього поняття.

Зауважимо, що підготовка майбутнього вчителя у сучасному ВНЗ ґрунтується і здійснюється на загальнопедагогічних навчально-виховних принципах; вони є складовою ВНЗ як педагогічної системи. Отже, необхідно підкреслити, що підготовка майбутніх учителів до навчально-виховного процесу, зокрема впровадження дидактичних технологій передбачає окреслення специфічних принципів, тобто вимог, що витікають із цілей педагогічної системи і обумовлюють її зміст, організаційні та процесуальні аспекти, відбиваючи своєрідність навчально-виховного процесу ВНЗ. Теоретичний аналіз наукових засад підготовки майбутнього вчителя в означеному аспекті дозволяє конкретизувати ці принципи та їх зміст.

1. Принцип інтегративного підходу. Інтегративний підхід спрямований на узгодження навчальних предметів світоглядної, психолого-педагогічної, спеціальної підготовки з метою забезпечення технологічної підготовленості майбутнього вчителя. Основними вимогами до диференціації етапів є послідовність їх ускладнення з кожним етапом. Ці вимоги розкривають процес формування готовності до впровадження дидактичних технологій, коли кожний етап співвідноситься з попередніми. Перехід від нижчого до найвищого рівня пов'язаний зі зміною структури системи та її організації. Інтегративна організація підготовки до впровадження дидактичних технологій здійснюється в таких основних напрямках: мета (узгодження мети процесу підготовки з метою інших навчальних предметів), зміст (визначення кожного з навчальних предметів у загальному процесі підготовки), інтеграція засобів дидактико-методичного забезпечення, яка має різнорівневий характер.

2. Принцип спрямованості професійно-педагогічної підготовки вимагає вдосконалення технологічної підготовки вчителя з огляду на вимоги сьогодення. Йдеться про перехід до розвиваючої моделі навчання. Професійна спрямованість проявляється у меті, яку майбутній учитель

ставити перед собою: зацікавленість, що спрямована на педагогічну діяльність; прагнення до нових професійно значущих знань, власного вдосконалення, бажання саморозвитку, намагання бути прикладом для учнів, прагнення до впевності, внутрішньої гармонії. Таким чином, зазначений перехід дозволяє розглядати особистість майбутнього вчителя як певний соціальний, а також як моральний - психічний тип, бачити найсуттєвіше орієнтації як основи формування типових якостей. Спрямованість, як уважають деякі сучасні дослідники, зокрема М. Чобітько, є провідною складовою у структурі особистості; саме вона впливає на всі її особистісні утворення; завдяки спрямованості й стійким мотивам у студентів формуються відповідні здібності. Зваживши на підвищення статусу навчальних предметів у школі першого ступення природничо-математичного циклу, формується, підвищується інтерес до альтернативних ідей у науці, до внеску вітчизняних та зарубіжних учених у скарбницю знань.

3. Принцип оптимальності забезпечує досягнення мети навчання, за якою при мінімальних зусиллях з боку учня і викладача досягається максимально можливий для сталих умов результат: при високій якості навчання відбувається раціональне використання часу. Відтак, технологія, обрана студентом, повинна створювати оптимальні умови у навчанні як для всіх учнів, так і для кожного окремо.

4. Принцип створення «ситуації успіху» в навчанні. Ситуація успіху реалізується нами як суб'єктивний психічний стан задоволення, як наслідок фізичної або моральної напруги виконавця справи, творця явища. З психологічного погляду, успіх – це переживання стану радості, задоволення від того, що результат, до якого особистість прагнула у своїй діяльності, або збігся з її очікуваннями, сподіваннями, або перевершив їх. З педагогічного погляду, «ситуація успіху – це таке цілеспрямоване, організоване поєднання умов, за яких створюється можливість досягти значних результатів у діяльності як окремої особистості, так і колективу в цілому. Отже, у педагогічному розумінні - це результат продуманої, підготовленої стратегії,

тактики вчителя. Ми виходили з визначення, що вчителю необхідно проектувати створення ситуації успіху задля розвитку особистості дитини через актуалізацію її можливостей відчутти радість досягнення успіху, усвідомлення своїх здібностей, віри у власні сили. Технологія «Створення ситуації успіху» виробляє найціннішу людську якість – стійкість у боротьбі з труднощами.

Цілісність системи технологічної підготовки означає, по-перше, загальну для всіх її структурних і функціональних складових цільову спрямованість на створення умов, у яких суб'єктність студента може виявлятися в усій своїй різноманітності та самовизначеності; по-друге, узгодженість і взаємозв'язок усіх структурних і функціональних компонентів системи.

У нашому розумінні відкритість системи передбачає можливість:

- а) включення її як елемента у процес безперервної освіти вчителя, не замкненість системи, вільне залучення окремих її складових;
- б) уведення в разі необхідності нових елементів і ланок, зміна у функціонуванні вже наявних.

Гнучкість і варіативність змісту, форм і методів навчання означає постійну готовність до перебудови, яка диктується потребами суб'єктів навчально-виховного процесу.

Педагогічну систему, що відповідає цим умовам, правомірно назвати повною, тобто такою, якій притаманна цілісність, відкритість, гнучкість і динамізм, а тому вона органічно включається у процес безперервної освіти.

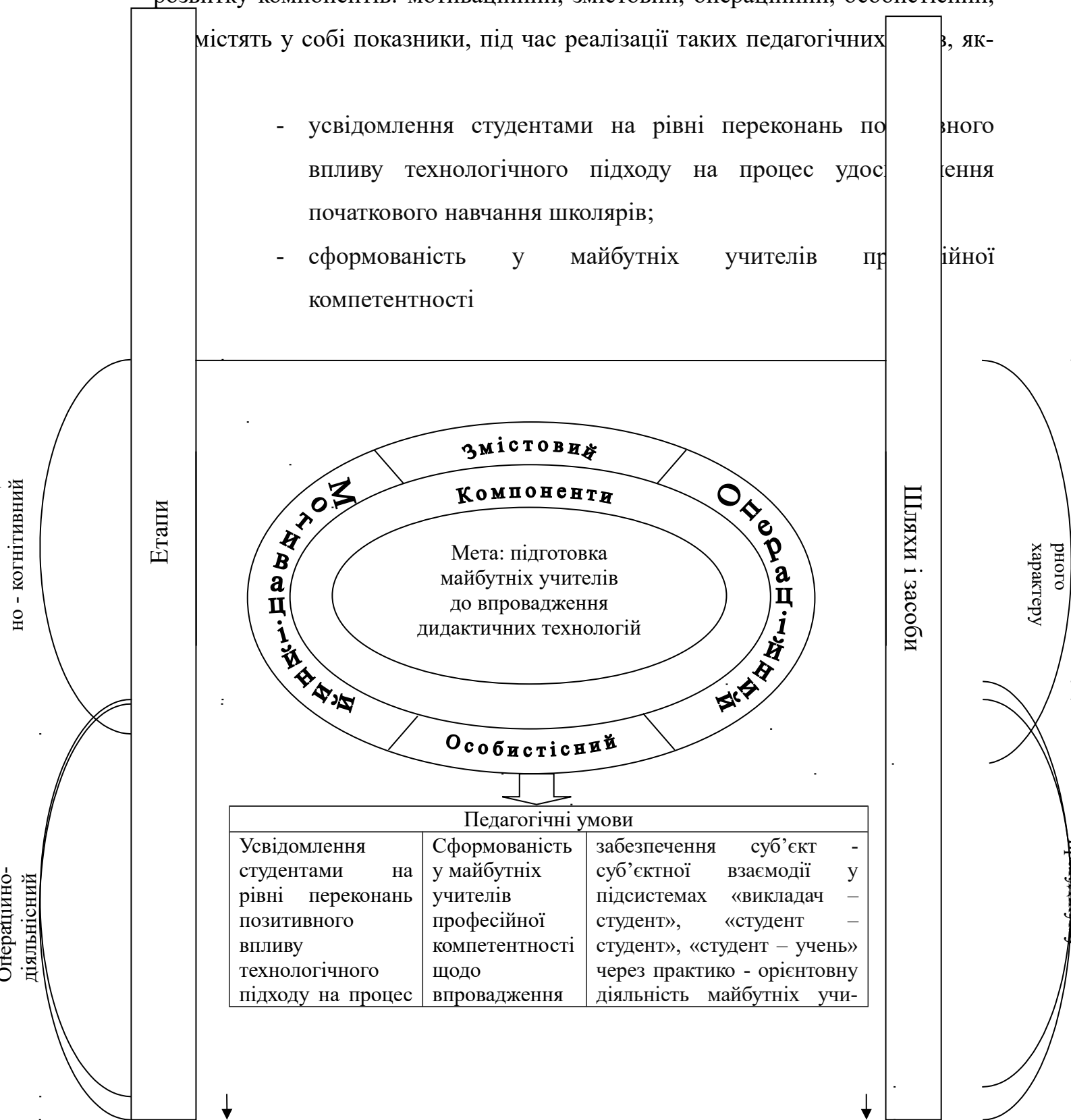
Отже, вищевикладене дозволило представити модельне уявлення про процес, що досліджується. Модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до впровадження дидактичних технологій було розроблено нами не стільки для того, щоб представити в наочному вигляді сам процес підготовки майбутніх учителів початкової школи до впровадження дидактичних технологій, скільки виділити у ньому найбільш значимі складові. Дійсно, проаналізувавши експериментальну модель, можемо стверджувати, що системним досліджувальний процес не може бути без створення відповідних

умов, де кожна умова формує визначений компонент. Експериментальна модель представляється нам у такому загальному вигляді (рис.2.7).

Структурно в моделі представлено такі основні складові: мета, етапи, компоненти, педагогічні умови, принципи, засоби реалізації, рівні та результат. Його метою є підготовка майбутніх учителів до впровадження дидактичних технологій у початковій школі, її буде досягнуто за рахунок розвитку компонентів: мотиваційний, змістовий, операційний, особистісний,

містять у собі показники, під час реалізації таких педагогічних умов, як-

- усвідомлення студентами на рівні переконань позитивного впливу технологічного підходу на процес удосконалення початкового навчання школярів;
- сформованість у майбутніх учителів професійної компетентності



Етапи

Шляхи і засоби

Педагогічні умови			
Усвідомлення студентами на рівні переконань позитивного впливу технологічного підходу на процес	Сформованість у майбутніх учителів професійної компетентності щодо впровадження	забезпечення суб'єкт - суб'єктної взаємодії у підсистемах «викладач - студент», «студент - студент», «студент – учень» через практико - орієнтовну діяльність майбутніх учи-	- у

Мотиваційний

Особистісний

Операційний

Характеру

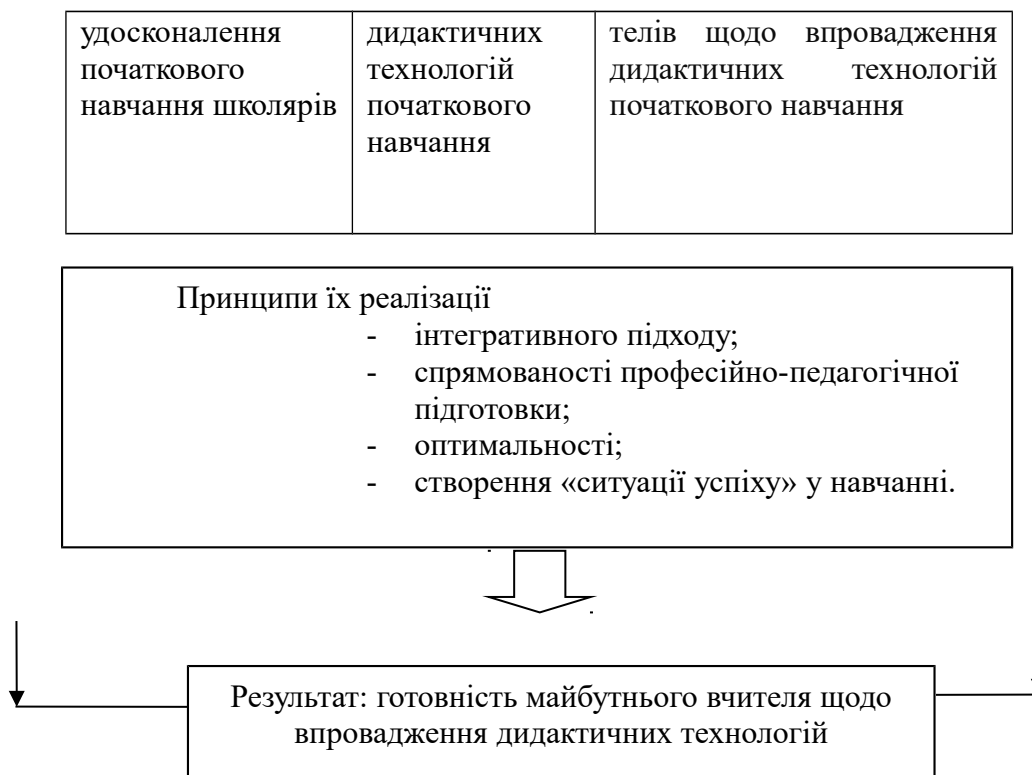


Рис. 2.7. Модель підготовки майбутнього вчителя до впровадження дидактичних технологій

- щодо впровадження дидактичних технологій початкового навчання;
- забезпечення суб'єкт - суб'єктної взаємодії у підсистемах «викладач – студент», «студент – студент», «студент – учень» через практико орієнтовну діяльність майбутніх учителів щодо впровадження дидактичних технологій початкового навчання.

Отже, окреслені принципи, умови дозволяють стверджувати, що педагогічний вплив на якість, що досліджується, є системним. Кожна умова впливає на певний компонент готовності, а в комплексі створюють систему підготовки майбутніх учителів до впровадження дидактичних технологій у початковій школі.

Модель підготовки майбутнього вчителя до впровадження дидактичних технологій охоплювала такі етапи: мотиваційно-когнітивний, операційно-діяльнісний, результативно-коригувальний.

На першому - мотиваційно-когнітивному етапі підготовки майбутнього

вчителя до впровадження дидактичних технологій реалізовувалася така педагогічна умова, як усвідомлення студентами на рівні переконань позитивного впливу технологічного підходу в удосконаленні природничо-математичного початкового навчання учнів. На цьому етапі формували в майбутніх учителів активне ставлення до впровадження дидактичних технологій у початковій школі.

Другий – операційно-діяльнісний етап підготовки майбутнього вчителя передбачав оптимізацію процесу формування у студентів професійної компетенції, системний вплив на вдосконалення фахових знань, умінь і навичок із природничо-математичних дисциплін та збагачення їхнього досвіду щодо технологічного підходу до навчання молодших школярів.

Третій – результативно-коригувальний був зорієнтований на реалізацію такої педагогічної умови, як «стимулювання суб'єкт - суб'єктної взаємодії у підсистемах «викладач – студент», «студент – студент», «студент – учень». На цьому етапі студентам пропонувалися практико орієнтовані завдання, спрямовані на алгоритмізацію процесу впровадження дидактичних технологій, навчання та вдосконалення вмінь і навичок проектної діяльності студентів.

Провідними засобами реалізації виступили: навчально інтегровані модулі компенсаторного характеру, тематичний спецкурс з елементами практикуму «Педагогічні засади вдосконалення підготовки майбутнього вчителя початкових класів до впровадження дидактичних технологій», різнорівнева практико орієнтована діяльність студентів.

2.3. Характеристика критеріїв та визначення рівнів готовності майбутніх учителів щодо впровадження дидактичних технологій

Підготовка майбутніх учителів початкової школи до впровадження дидактичних технологій є багатокомпонентною структурою, у межах кожного компонента якої було виділено провідні критерії та їх показники.

Перш за все конкретизуємо поняття «критерій». «Критерій - ознака, мірило, на підставі якого проводиться оцінка, визначення або класифікація чого-небудь; міра думки, оцінки якого-небудь явища» [106, с.67].

Поняття «критерій» є найширшим, найбільш узагальненим; це мірило, на основі якого здійснюється оцінка об'єкта, за ознаками, що дають можливість судити про його стан і рівень розвитку. Критерії конкретизуються в показниках.

У найбільш загальному вигляді критерій – це важлива й визначальна ознака, яка характеризує різні якісні аспекти явища, його сутність. Показники - кількісна характеристика явищ і процесів, які дають змогу дійти висновку про їх стан у динаміці.

У теорії і практиці педагогічної освіти існують загальні вимоги до виділення і обґрунтування критеріїв, які зводяться до того, що критерії повинні відображати основні закономірності формування особистості; за допомогою критеріїв повинні встановлюватися зв'язки між усіма компонентами досліджуваної системи; якісні показники повинні виступати в єдності з кількісними [224].

Отже, критерій як поняття є ширшим, ніж показник. Показник – це ознака, що дає можливість виокремити найбільш суттєві аспекти педагогічної діяльності та дати їм адекватну оцінку.

За критерії обрано складові готовності майбутніх учителів початкової школи до впровадження дидактичних технологій, показниками були взяті якісні характеристики особливостей цієї підготовки.

Добір показників здійснювався, виходячи з вимог адекватності, об'єктивності й комплексності. Відтак, нами було виокремлено такі критерії (таблиця 2.4).

Сукупність показників, що відтворюють компонентний склад

готовності майбутнього фахівця у досліджувальному аспекті, дозволяє визначити її рівні щодо впровадження дидактичних технологій у навчально-виховний процес.

Зауважимо, що у сучасній педагогічній науці доведено, що поняття «рівень» виражає діалектичний характер процесу розвитку, що дозволяє пізнати предмет у всьому його різноманітті властивостей, зв'язків, відношень.

К.Дурай-Новакова [78] називає такі рівні підготовленості до педагогічної діяльності, як інтуїтивний, репродуктивний, творчо-репродуктивний, творчий. Н. Кузьміна виділяє репродуктивний, адаптаційний, локально-моделюючий, системо-моделюючий критерії педагогічної діяльності.

Розвиваючи ідею порівневої зміни психічних утворень, Л. Рубінштейн, зокрема писав, що «кожен ступінь, будучи якісно відмінним

Таблиця 2.4.

***Критерії та показники готовності майбутніх
учителів початкової школи до впровадження
дидактичних технологій***

Компоненти	Критерії	Показники
1	2	3

Мотиваційний	Професійна спрямованість особистості	<ul style="list-style-type: none"> - усвідомлення значущості педагогічної діяльності; - професійна вмотивованість упровадження дидактичних технологій; - інтерес до означеного аспекту педагогічної діяльності.
Змістовий	Інформаційний	<ul style="list-style-type: none"> - психолого-педагогічні та методичні знання, досвід у галузі технології навчання і педагогічного проектування; - обізнаність у концептуальних, методологічних і процесуальних основах пропонованої технології; - спрямованість до науково-методичного аналізу порівняльної ефективності технологій навчання.

Продовження таблиці 2.3.

1	2	3
---	---	---

Операційний	Технологічний	<ul style="list-style-type: none"> - вміння аналізувати педагогічну ситуацію, виділяти суперечності, формулювати проблему і прогнозувати шляхи її рішення; - уміння визначати цілі, завдання і зміст майбутньої діяльності; - уміння здійснювати вибір оптимального поєднання форм, методів, прийомів і засобів відповідно до мети, умов педагогічної діяльності.
Особистісний	Оцінний	<ul style="list-style-type: none"> - схильність до аналітичної діяльності; - спроможність інтерпретувати авторську позицію; - здатність до саморозвитку.

від іншого, представляє ухвалені цілі так, що можлива її психологічна характеристика як деякого цілого» [210]. Спираючись на дослідження Л. Рубінштейна, ми визначили рівні підготовки майбутніх учителів до впровадження технологій навчання.

Подамо змістову характеристику встановлених рівнів особистісно-професійної якості, що досліджується. Було виокремлено три рівні готовності майбутнього вчителя до впровадження дидактичних технологій: високий, середній та низький.

Високий рівень. У студентів цього рівня наявна позитивна мотивація до навчання; вони орієнтовані на педагогічну діяльність; мають яскраво виражений інтерес до педагогічних інновацій, технологій навчання; їм властивий високий рівень сформованості професійного самовизначення; студенти вільно оперують знаннями про дидактичні технології, які

підкріплюються власним творчим переосмисленням; вони уміють визначити концептуальні, методологічні та процесуальні основи пропонованої технології, спроможні дати її науково-методичний аналіз; їм властива здатність до самостійного формулювання педагогічних завдань на основі аналізу ситуації, проектування власного оригінального варіанту рішення; їх проектувальні дії мають смислове забарвлення; здатні адекватно оцінити свої особистісні і професійно значущі якості; володіють уміннями діагностики особистісного розвитку і здатністю співвідносити результати.

Середній рівень. Студенти орієнтовані на педагогічну діяльність, зацікавлені у її результатах, хоча в них й наявне більш стійке позитивне ставлення до технологій навчання; проте домінуючими є фрагментарні знання щодо сутності дидактичної технології, дії упровадження; знання не підкріплені творчим переосмисленням; студенти здатні визначити концептуальні, методологічні й процесуальні основи пропонованої технології, але мають труднощі в їх аналізі; дії не зовсім чіткі, упевнені; вони усвідомлюють особистісні професійно значущі якості, але не можуть адекватно співвіднести із запропонованою технологією навчання; володіють прийомами діагностики розвитку учнів, завжди здійснюють самоаналіз власної діяльності, хоча самооцінка подекуди є не адекватною.

Низький рівень. Для студентів характерним є індиферентне ставлення до педагогічної діяльності, пізнавальний інтерес до дидактичних технологій; у них обмежені теоретичні знання щодо сутності дидактичної технології; вони не володіють понятійним апаратом технологічного підходу; мають труднощі щодо визначення концептуальних, методологічних і процесуальних основ пропонованої технології; ці студенти не здатні здійснювати науково-методичний аналіз технології; не володіють уміннями виявляти й формулювати проблеми способами пошуку рішень; здебільшого вирішують педагогічні задачі усталеними шаблонами; у них відсутня гнучкість і варіативність мислення, вони не здатні визначити педагогічну цінність пропонованої технології; не володіють рефлексивними вміннями, самооцінка

не завжди є адекватною; у студентів відсутня потреба в саморозвитку.

Отже, підготовка студентів до впровадження дидактичних технологій є складним феноменом, компонентами якого виступають мотиваційний, змістовий, операційний, особистісний, які системно відбивають зацікавленість майбутнього вчителя педагогічними інноваціями, технологіями навчання, оволодіння знаннями про сутність та засоби їх реалізації. Рівнями сформованості компонентів готовності студентів до впровадження дидактичних технологій є низький, середній, високий, послідовність формування яких сприяє системності розвитку всіх складових цієї готовності.

Висновки з розділу II

Результати проведеного діагностувального експерименту свідчать про те, що підготовка майбутнього вчителя початкової школи до впровадження дидактичних технологій має важливе професійно-педагогічне значення.

Проведений діагностувальний експеримент засвідчив, що переважна більшість майбутніх учителів (54%) не має належного уявлення щодо основних понять, необхідності їх застосування на практиці; 24,2% студентів не розрізняють поняття «педагогічна технологія», «технологія навчання», «дидактична технологія»; 21,8% майбутніх учителів вважають, що «це сукупність методів і прийомів». Однак 38,6 % студентів відзначили «позитивно-активне» ставлення до впровадження дидактичних технологій та 50,6 % респондентів - «позитивне». Було з'ясовано, що значна кількість учителів-практиків (61 %) не задоволені набутою професійною підготовкою, яка б дозволила запроваджувати дидактичні технології у навчальному процесі.

На підставі теоретико-методологічного дослідження та результатів

діагностувального етапу експерименту було розроблено експериментальну модель, що розкриває процес підготовки майбутнього вчителя до впровадження дидактичних технологій у початковій школі і відбиває мету, компоненти, педагогічні умови, принципи, засоби їх реалізації та прогнозований результат.

Аналіз праць провідних науковців із означеної проблеми дозволив дійти висновку, що підготовка майбутніх учителів до впровадження дидактичних технологій у початковій школі має певну структуру, в якій можна виокремити чотири компоненти (мотиваційний, змістовий, операційний, особистісний).

Мотиваційний компонент підготовки майбутніх учителів початкової школи до впровадження дидактичних технологій відображає наявність професійних мотивів та інтересів в оволодінні професією учителя, та усвідомлення значущості цих орієнтацій. Він проявляється в упевненості в собі як учителеві, забезпечує задоволеність діяльністю, передбачає наявність мотивації на досягнення успіху. Отже, мотиваційний компонент процесу, що досліджується, полягає в усвідомленні майбутнім фахівцем педагогічних цінностей, у стимулюванні в нього інтересу до оволодіння різними технологіями навчання, потребі їх упровадження.

Змістовий компонент підготовки майбутнього вчителя до впровадження дидактичних технологій полягає в ознайомленні майбутніх фахівців із сутністю педагогічної технології, зокрема дидактичними технологіями. Цей компонент розкриває сутність знань, які необхідні вчителю, про дидактичні технології взагалі та про особливості їх впровадження.

Операційний компонент підготовки майбутніх учителів до впровадження дидактичних технологій репрезентує комплекс умінь і навичок особистості щодо впровадження технологій навчання. Підставою для змістової характеристики цього компонента є теорія діяльності (А. Дмитрієв, Н. Менчинська), теорія поетапного формування знань, умінь, навичок (П. Гальперін, Н. Талізін, Д. Ельконін), дослідження структури педагогічної

діяльності (Н. Кузьміна, В. Сластьонін, О. Щербаков).

Ступінь підготовки до впровадження дидактичних технологій характеризується не тільки обсягом знань, але й рівнем сформованості відповідних умінь. Інтерпретація технологій навчання на творчому рівні неможлива без розвиненого вміння адекватно оцінювати свої особистісні і професійно значущі якості, педагогічні цінності, сильні і слабкі сторони своєї особистості. Тому особистісний компонент є найважливішим структурним компонентом готовності студентів до впровадження дидактичних технологій. Самопізнання, на думку О. Бондаревської і В. Кульневича, це пізнання себе і своєї суті. Особистісний компонент, виконуючи самопізнавальну функцію, забезпечує пізнання себе, розвиток рефлексії, формує особистісну позицію.

Усі виокремлені компоненти підготовки майбутнього вчителя до впровадження дидактичних технологій є взаємопов'язаними і взаємозалежними і розглядаються у комплексі. При цьому кожний структурний компонент є необхідним, але недостатнім для системного відображення процесу, що досліджується, а відтак, і створення експериментальної моделі.

Критеріями готовності студентів до означеної сфери професійної діяльності виступили:

1) професійна спрямованість із показниками: усвідомлення значущості педагогічної діяльності; професійна вмотивованість у впровадження дидактичних технологій; інтерес до означеного аспекту педагогічної діяльності.

2) інформаційний із показниками: психолого-педагогічні та методичні знання, досвід у галузі технології навчання і педагогічного проектування; обізнаність у концептуальних, методологічних і процесуальних основах пропонованої технології; спрямованість до науково-методичного аналізу порівняльної ефективності технологій навчання.

3) технологічний із показниками: вміння аналізувати педагогічну ситуацію, виділяти суперечності, формулювати проблему і прогнозувати

шляхи її вирішення; уміння визначати цілі, завдання і зміст майбутньої діяльності; вміння здійснювати вибір оптимального поєднання форм, методів, прийомів і засобів відповідно до мети, умов педагогічної діяльності.

4) оцінний критерій із показниками: схильність до аналітичної діяльності; спроможність інтерпретувати авторську позицію; здатність до саморозвитку.

Визначено і теоретично обґрунтовано педагогічні умови, що сприяють підготовці майбутніх учителів початкового навчання до впровадження дидактичних технологій, а саме:

- усвідомлення студентами на рівні переконань позитивного впливу технологічного підходу на процес удосконалення початкового навчання школярів;
- сформованість у майбутніх учителів професійної компетентності щодо впровадження дидактичних технологій початкового навчання;
- забезпечення суб'єкт - суб'єктної взаємодії у підсистемах «викладач – студент», «студент – студент», «студент – учень» через практико-орієнтовну діяльність майбутніх учителів щодо впровадження дидактичних технологій початкового навчання.

Модель підготовки майбутнього вчителя до впровадження дидактичних технологій охоплювала такі етапи: мотиваційно-когнітивний, операційно-діяльнісний, результативно-коригувальний.

Було виокремлено три рівні готовності майбутнього вчителя до впровадження дидактичних технологій: високий, середній та низький.

Шляхи оптимізації передбачають діагностичний підхід і забезпечення необхідних умов функціонування системи підготовки вчителя, до впровадження дидактичних технологій у процесі неперервної підготовки згідно з вимогами Болонського процесу; інтенсивне застосування активних форм навчання; використання можливостей педпрактики, а також обов'язкове своєчасне відстеження динаміки якісних змін у стані готовності майбутнього вчителя початкових класів до впровадження дидактичних технологій.

Основні результати дослідження, що відображає розділ, викладено в

низці публікацій автора [26; 32].

РОЗДІЛ ІІІ
ПРОЦЕС І РЕЗУЛЬТАТИ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ
ДИДАКТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

3.1. Методика проведення експериментальної роботи

Метою формувального етапу педагогічного експерименту є вивчення ефективності визначених у процесі дослідження педагогічних умов підготовки майбутнього вчителя до впровадження дидактичних технологій навчання молодших школярів. Зауважимо, що експериментальна робота проводилася на базі педагогічних факультетів трьох вищих шкіл, різних за типом та регіональним розташуванням - Ізмаїльського державного гуманітарного університету, Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського. Згідно дослідницького задуму передбачалось відстежити вплив означених педагогічних умов на процес підготовки майбутніх учителів до окресленої сфери діяльності. Усього на констатувальному та формувальному етапах педагогічного дослідження взяло участь – 170 студентів (відповідно – контрольні 84 (КГ) та експериментальні групи 86 (ЕГ) студентів). До експериментальних груп увійшли студенти, які, окрім спільної спеціальності, здобували різну спеціалізацію - «Початкове навчання та англійська мова», «Початкове навчання та музика» і, відповідно, до контрольних груп – «Початкове навчання та психологія», «Початкове навчання та образотворче мистецтво».

Відзначимо, що при плануванні констатувального експерименту ми виходили з таких міркувань: результатом підготовки студентів до впровадження дидактичних технологій є їхня готовність до професійно-педагогічної діяльності. Відтак, ступінь сформованості останньої визначалася в розрізі таких компонентів: мотиваційний, змістовий, операційний, особистісний. Щоб визначити початковий рівень готовності студентів до впровадження технологій навчання молодших школярів виявилось необхідним конкретизувати ступінь сформованості кожного компонента досліджувальної готовності особистості з урахуванням його змісту та специфіки.

Для вияву результативності процесу підготовки майбутніх учителів

початкових класів до впровадження дидактичних технологій були використані окремі модифікаційні варіанти анкет, ще й зокрема, такі методики діагностики:

- методика вивчення професійних мотивів майбутніх учителів, що розроблена Єрмакової [83];
- методика визначення інтересу до професійної діяльності, запропонована Мартиненко [148];
- методика (В.Смекалом, М.Кучером) визначення спрямованість до науково-методичного аналізу;
- здатність майбутнього вчителя до саморозвитку визначалась авторської методикою А.Семіченко [220];
- для уточнення рівня самооцінки, ми використали методику В. Тернопільської [239].

Так, для визначення мотиваційного компонента досліджувальної готовності студентів вивчались такі показники: усвідомлення значущості педагогічної діяльності; професійна вмотивованість упровадження дидактичних технологій; інтерес до означеного аспекту педагогічної діяльності.

Зауважимо, що, зокрема з метою виявлення мотиваційного компонента до впровадження дидактичних технологій, використовувався спеціально розроблений тест (додаток В.). Так, відповідно до кваліметрично розробленої шкали, характеризували такі дані: з низьким ступенем – від 0 до 7 балів, середнім – від 8 до 17 балів, а з високим ступенем – 18-27 балів. Одержані дані подано в таблиці 3.1. Як зазначалось, у межах кожного з університетів, які склали експериментальну базу, було визначено експериментальні і контрольні групи. Оскільки ж суттєвих розбіжностей в експериментальних даних не встановлено, представляємо усереднені дані.

Таблиця 3.1.

Рівні готовності студентів до впровадження дидактичних технологій за мотиваційним компонентом

(за результатами констатувального експерименту)

Групи Респондентів	Рівні		Низький		Середній		Високий	
	абс	%	абс	%	абс	%	Абс	%
ЕГ	50	58	36	42	-	-		
КГ	48	57	36	43	-	-		

З таблиці 3.1. видно, що готовність студентів за мотиваційним компонентом знаходиться на низькому рівні (58% ЕГ і 57% КГ) та на середньому рівнях (42% ЕГ і 43% КГ).

З огляду на вищевикладене, враховуючи співвідношення понять «підготовка» і «готовність», ми дійшли висновку, що рівень готовності майбутнього вчителя до впровадження дидактичних технологій є досить низьким. Це може бути пояснене тим, що під час навчання у вищому навчальному закладі не проводилася цілеспрямована робота щодо формування їх спроможності до впровадження дидактичних технологій, усвідомлення ними значущості цієї діяльності у майбутній професійній діяльності.

На нашу думку, констатування саме не досить високих результатів у досліджуваному аспекті пов'язане ще й з тим, що під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі до сьогодні не приділяється достатньої уваги процесу стимулювання мотивації студентів щодо впровадження дидактичних технологій, зокрема, при навчанні природничо-математичних дисциплін; останні, як відомо, складають своєрідний «каркас» початкової освіти дитини.

Для з'ясування рівня готовності студентів за змістовим компонентом, було використано тематичний тест. Останій, зокрема дав можливість відстежити досліджуване явище за «інформаційним» параметром. Результати подано у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

***Рівні готовності студентів до впровадження дидактичних технологій за змістовим компонентом
(за результатами констатувального «зрізу»)***

Групи Респондентів	Рівні	Низький		Середній		Високий	
		абс	%	абс	%	абс	%
ЕГ		51	59	35	41	-	-
КГ		49	58	35	42	-	-

Як бачимо з таблиці 3.2, на середньому рівні знаходяться студенти ЕГ (41 %) і КГ (42 %). Щодо низького рівня, то було зафіксовано таку картину: цей рівень характеризує 59 % (ЕГ) та 58 % (КГ) респондентів. Результати у контрольній та експериментальній групах виявилися майже однаковими. Це пояснюється тим, що студенти, спрямовуючи зусилля на вивченні переважно спеціальних предметів, які мають за мету навчання методики викладання у початковій школі, зосереджують увагу на тому, як правильно навчити дітей передусім тим істинам, що закладені у навчальній програмі. Проте, не виправдано мало уваги приділяється викладанню психолого-педагогічних і спеціальних навчальних дисциплін, що оптимізують процес підготовки майбутніх учителів початкових класів до впровадження дидактичних технологій.

Наступним завданням дослідження було здійснення «зрізу» щодо виявлення готовності майбутніх учителів до професійної діяльності за критерієм “технологічний”, який мав ключове значення в контексті операційного компонента. Задля визначення рівня сформованості у студентів умінь упровадження тієї чи іншої дидактичної технології, ми запропонували студентам, зокрема відтворити етапи педагогічного проектування. Обробку набутого експериментального матеріалу подано у вигляді таблиці 3.3.

Таблиця 3.3.

***Рівні готовності студентів до впровадження
дидактичних технологій за операційним компонентом
(за результатами констатувального «зрізу»)***

Групи Респондентів	Рівні	Низький		Середній		Високий	
		абс	%	абс	%	абс	%
ЕГ		49	57	37	43	-	-
КГ		47	56	37	44	-	-

Як засвідчують дані, на низькому рівні виконили завдання в експериментальній групі – 57 % респондентів, у контрольних групах відповідно 56 %. Решта студентів давала частковий (ЕГ 43 % та КГ 44 %) і неточний опис етапів педагогічного проектування. Характеристика етапів, що представлена студентами, є частковою, оскільки в ній наявний опис лише якої-небудь однієї ознаки. Повну ж характеристику всіх етапів педагогічного проектування не дав жоден із респондентів. Таким чином, є всі підстави вважати, що студенти мають неточне і неповне уявлення про специфіку і зміст етапів педагогічного проектування. Причини встановленої картини ми бачимо в тому, що навчальне середовище сучасного університету недостатньо спрямовує процес формування змістовного і операційного компонентів готовності студентів до впровадження дидактичних технологій.

Зважаючи на те, наскільки принципово важливо, щоб кожний майбутній вчитель початкової школи був спроможний оцінити не лише продуктивність навчальної діяльності учнів, а й власну компетентність у запровадженні дидактичних технологій, ми намагались вивчити деякі аспекти у цьому відношенні. Так, вихідним було твердження про системостворювальне значення професійно вагомих знань фахівця. За цим параметром здійснювалася й самооцінка майбутнім педагогом спроможності

до компетентнісного втілення деяких видів професійної діяльності, а також ступеня вираженості окремих особистісних властивостей. Останнє відстежувалося за 7-ми бальною шкалою. Конкретизуємо полярні оцінки: 7 балів - немає ускладнень, а означена здатність студента виражена яскраво; 1 бал характеризує того студента, який має суттєві ускладнення в означеному аспекті. Щодо вияву особистісних властивостей останніх, то їх характеризує такий образний вислів: «ця якість мені не властива».

Таблиця 3.4.

***Рівні готовності студентів до впровадження
дидактичних технологій за особистісним компонентом
(за результатами констатувального «зрізу»)***

Групи Респондентів	Рівні	Низький		Середній		Високий	
		абс	%	абс	%	абс	%
ЕГ		49	57	37	43	-	-
КГ		48	57	36	43	-	-

Отже, згідно набутого емпіричного матеріалу можна стверджувати, що переважна більшість студентів має неточне і неповне уявлення про зміст етапів педагогічного проектування. Причини цього ми бачимо в недостатньо повному відображенні саме змістового й операційного компонентів їхньої готовності до проектувальної діяльності – важливої складової професійно-педагогічної підготовки.

Як бачимо з таблиці 3.4, майбутні фахівці здебільшого виявили середній (ЕГ 43 % та КГ 43%) та низький рівні сформованості особистісного компонента 57 % ЕГ та 57% КГ.

Унаслідок проведеного констатувального експерименту було з'ясовано, що за виявом більшості показників визначених нами компонентів готовності майбутніх учителів до впровадження дидактичних технологій у початковій

освіті досліджувані знаходяться переважно на низькому і середньому рівнях (див. табл. 3.5.).

Таблиця 3.5.

***Рівнева характеристика готовності майбутніх учителів до
впровадження дидактичних технологій у початковій школі
(за результатами констатувального «зрізу»)***

Компоненти готовності як результату підготовки	Групи	Рівні					
		Низький		Середній		Високий	
		абс	%	абс	%	абс	%
Мотиваційний	ЕГ	50	58	36	42	-	-
	КГ	48	57	36	43	-	-
Змістовий	ЕГ	51	59	35	41	-	-
	КГ	49	58	35	42	-	-
Операційний	ЕГ	49	57	37	43	-	-
	КГ	47	56	37	44	-	-
Особистісний	ЕГ	49	57	37	43	-	-
	КГ	48	57	36	43	-	-

Аналіз даних, що подано у таблиці, засвідчив, що високий рівень був відсутній в обох групах.

На середньому ж рівні результати виявилися такими: мотиваційний компонент готовності встановлено у 42% студентів в ЕГ та 43% у КГ, змістовий – у 41% в ЕГ і 42% у КГ, операційний – у 43% в ЕГ та 44% у КГ, особистісний – у 43% в ЕГ і 43% у КГ.

На низькому рівні компоненти розподілились у такий спосіб: мотиваційний компонент готовності наявний у 58% респондентів в ЕГ та 57% у КГ, змістовий – у 59% в ЕГ та 58% у КГ, операційний – у 57% в ЕГ і 56% у КГ, особистісний – у 57% в ЕГ та 57% у КГ.

Як бачимо, показники, що характеризують відповідні компоненти

готовності студентів в досліджувальному аспекті виявляються майже рівномірно. Відтепер розрахуємо середньоарифметичні дані за рівнями готовності майбутніх учителів початкових класів до впровадження дидактичних технологій, спираючись на результати констатувального етапу педагогічного експерименту. Одержані дані подано в гістограмі 3.6.

Таблиця 3.6.

Середньоарифметичні дані за рівнями готовності майбутніх учителів початкових класів до впровадження дидактичних технологій (за результатами констатувального «зрізу»)

Групи Респондентів	Рівні	Низький		Середній		Високий	
		абс	%	абс	%	абс	%
ЕГ		50	58	36	42	-	-
КГ		48	57	36	43	-	-

Аналіз набутих даних переконливо доводить, що найбільша кількість респондентів за результатами констатувального етапу експерименту перебувала на низькому (ЕГ 58 % і КГ 57 %) та середньому (ЕГ 42 % і КГ 43 %) рівнях готовності майбутніх учителів до впровадження дидактичних технологій у навчальному процесі початкової школи.

Ці дані слугували підґрунтям для визначення достовірності розподілу студентів у контрольних та експериментальних групах, для чого було використано методику А. Киверялг [126], яка призначена для зіставлення двох розподілів, одного емпіричного розподілу з іншими. Зазначений методичний прийом дозволяє знайти точку, в якій сума накопичених розбіжностей між двома розподілами є найбільшою, й оцінити достовірність цієї розбіжності.

Для визначення ефективності дослідно-експериментальної роботи використовували формулу відсоткового коефіцієнту [126].

$$K = \frac{\sum_{k=1}^3 n_i * b_i}{M * B} * 100\%$$

де n_i - кількість студентів, що досягли даного рівня готовності;

b_i - числовий коефіцієнт даного рівня готовності;

M - кількість студентів у експерименті;

B - числовий коефіцієнт вищого рівня готовності.

Для експериментальної групи формула буде мати наступний вигляд:

$$K = \frac{2 * 36 + 1 * 50}{86 * 3} * 100\% = 47\%$$

Підрахуємо, чому дорівнює коефіцієнт для контрольної групи. Обчислення проводимо за формулою:

$$K = \frac{36 * 2 + 38 * 1}{84 * 3} * 100\% = 44\%$$

Для визначення достовірності отриманих результатів в експериментальній і контрольній групах визначимо різницю відсоткових коефіцієнтів за формулою: $D \% = K_e - K_k = 47 - 44 = 3 \%$, окреслимо й середню помилку різниці отриманих відсоткових коефіцієнтів:

$$MD\% = \sqrt{\frac{K_e * B_e}{P_e} * \frac{K_k * B_k}{P_k}}$$

де $B_e = 100\% - K_e = 100\% - 47\% = 53\%$;

$B_k = 100\% - 44\% = 56\%$, P_e кількість студентів експериментальної групи,
 P_k кількість студентів контрольної групи

$$MД\% = \sqrt{\frac{47 * (100 - 47)}{86} + \frac{44 * (100 - 44)}{84}} = 8\%$$

$$T = \frac{MД}{Д} = \frac{8\%}{3\%} = 2,7\%$$

При $T > 2$ відмінності між числами вважаються достовірними, що вказує на ефективність проведеної нами експериментальної роботи.

Відтак, в результаті констатувального експерименту ми дійшли таких висновків:

- розроблені на основі теоретичного аналізу критерії та показники, використані методи дослідження є інформативними щодо вивчення готовності студентів до впровадження технологій навчання;
- достатній ступінь сформованості мотиваційного компонента пояснюється тим, що мотиви діяльності особистості випереджають процес оволодіння самою діяльністю;
- розвиненість мотиваційного і особистісного компонентів можна інтерпретувати як суттєву передумову результативності процесу оволодіння студентами технологій навчання, якщо до цього ж буде забезпечена цілеспрямована організація освітнього середовища у ВНЗ;
- психолого-педагогічна підготовка майбутніх учителів до впровадження технологічного підходу є недостатньо результативною, особливо за змістовними й особистісними компонентами готовності щодо процесу, який досліджується;
- констатувальний експеримент не виявив суттєвих відмінностей у студентів експериментальних та контрольних груп, стосовно їх спроможності

впроваджувати дидактичні технології у початковій освіті дитини, а тому є всі підстави остаточні підсумки досліджуваного явища подавати у всіх групах у цілому;

- урахування психолого-педагогічної природи явища, що досліджується, дозволяє припустити правомірність виявлених у ході теоретичного дослідження педагогічних умов, за яких процес формування готовності студентів до впровадження технологій навчання може бути інтенсифіковано, а відтак, ці умови можуть бути покладені в основу формувального експерименту.

Отже, дослідницьким шляхом доведено необхідність і доцільність цілеспрямованої, спеціально організованої роботи, що має на меті більш ефективну підготовку майбутнього вчителя до впровадження дидактичних технологій початкової освіти школярів.

3.2. Інтенсифікація процесу підготовки майбутніх педагогів до впровадження дидактичних технологій

Як зазначалось, розроблена експериментальна програма була спрямована на досягнення більш ефективної підготовки майбутнього вчителя до впровадження дидактичних технологій у початковій школі. Передбачалося, що реалізація визначених і теоретично обґрунтованих педагогічних умов, реально сприятиме оновленню змісту й загальної результативності професійної діяльності майбутніх фахівців. Сутність запропонованої експериментальної програми полягала в тому, щоб за допомогою реалізації визначених педагогічних умов в експериментальних групах досягнути більш вагомих результатів щодо підготовки майбутніх

учителів до впровадження дидактичних технологій при навчанні молодших школярів. При цьому підкреслимо, що визначені педагогічні умови впроваджувалися в комплексі, оскільки вони є взаємозалежними і взаємообумовленими. У контрольних групах навчально-виховний процес здійснювався за традиційною системою.

Отже, реалізація першої педагогічної умови - усвідомлення студентами на рівні переконань позитивного впливу технологічного підходу на процес удосконалення початкового навчання школярів - відбувалася під час професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів і передусім через уведення у нормативні навчальні дисципліни психолого-педагогічного циклу таких видів лекцій, як-от: інформаційна і проблемна лекція, лекція - дискусія, лекція-бесіда, лекція з елементами розв'язання конкретних навчальних ситуацій, лекція-діалог, лекція-консультація тощо. У контексті зазначеного особлива увага приділялась вивченню студентами експериментальних груп специфіки педагогічної діяльності у початковій школі як процесу вирішення різних типів завдань.

Зазначимо, що у процесі визначення доцільних форм реалізації визначених педагогічних умов, значна увага приділялась вивченню студентами експериментальних груп специфіки використання технологічного підходу їхньої майбутньої професійно-педагогічної діяльності. Через це, урахувавши наявність такого ресурсу як педагогічна практика студентів, яка й, умотивувала їх інтерес і потребу якісно виконувати перелік запропонованих практичних завдань, що вимагало від них систематично (кожного тижня) здійснювати ціляспрямовані спостереження за педагогічною діяльністю учителів в означеному аспекті, а також оцінити ступінь застосування студентами-практикантами доцільних (чи мало ефективних) методів і прийомів навчальної роботи з учнями молодшого шкільного віку.

Реалізація другої педагогічної умови - сформованість у майбутніх учителів професійної компетентності щодо впровадження дидактичних технологій початкового навчання, реалізовувалася переважно на семінарсько-

практичних навчальних заняттях та у процесі педагогічної практики, де активно використовувався комплекс різнорівневих за складністю навчально-пізнавальних завдань. Цей аспект експериментальної роботи мав практико-орієнтовну спрямованість і був репрезентований сукупністю індивідуально-дослідницьких завдань, запропонованих студентам.

Третя педагогічна умова – забезпечення суб'єкт - суб'єктної взаємодії у підсистемах «викладач – студент», «студент – студент», «студент – учень» через практико-орієнтовну діяльність майбутніх учителів щодо впровадження дидактичних технологій початкового навчання – максимально повно реалізовувалася через інтерактивні форми проведення спецкурсу «Педагогічні засади вдосконалення підготовки майбутнього вчителя початкових класів до впровадження дидактичних технологій» (Див. додаток Ж).

Реалізація цих педагогічних умов відбувається в комплексі, тому що вони є взаємообумовленими і взаємопов'язаними. У другому розділі (див. п. 2.3.) нами було теоретично доведено, що впровадження в навчально-виховний процес зазначених педагогічних умов сприяє формуванню й розвитку всіх виокремлених нами компонентів готовності майбутніх учителів до впровадження дидактичних технологій. Саме тому у схематичному поданні досліджувального процесу (рис. 2.7 с.107) педагогічні умови в моделі розташовані під компонентами, сукупність яких складає його педагогічну сутність.

Засобами реалізації визначених педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до впровадження дидактичних технологій при навчанні молодших школярів виступають навчальні інтегровані модулі компенсаторного характеру, тематичний спецкурс з елементами практикуму, різнорівнева практико-орієнтовна діяльність студентів.

Відзначимо своєрідність запровадженого тематичного спецкурсу, яка вбачалась у його спрямуванні не тільки на те, щоб майбутні педагоги творчо засвоїли різні дидактичні технології, а й на практичне опрацювання умінь і

навичок щодо впровадження різнопланових технологій під час навчання молодших школярів природничо-математичних дисциплін. Для чого, по-перше, необхідно було досягти, щоб студенти експериментальних груп усвідомлено й компетентно привчилися враховувати особливості педагогічної діяльності вчителя саме початкових класів. Йдеться, зокрема про такий її аспект, як педагогічний сенс упровадження дидактичних технологій у початковій школі. По-друге, принципово важливим розцінювалось те, щоб студенти зробили обґрунтований вибір саме найбільш доцільної з усієї сукупності дидактичних технологій, виходячи із змісту навчальних предметів та пізнавальних можливостей молодших школярів. Для цього студентам була рекомендована література для опрацювання, а також запропоновані індивідуальні завдання, що передбачали:

- спостереження за педагогічною діяльністю учителів початкових класів;
- розробку фрагментів уроків з природничо-математичних навчальних дисциплін, де вмотивовано використано певні дидактичні технології.

Завданнями змістових модулів було формування у студентів відповідних умінь і навичок. Зазначимо, що на кожному занятті комплексно впроваджувалися визначені педагогічні умови. Під час лекційних занять ми прагнули того, що студенти не лише опрацьовували лекційний матеріал, а й намагалися самі визначати запропоновані поняття та спробувати визначити їх ознаки.

У контексті зазначеного системостворювального значення набували такі змістові модулі: «Проектування дидактичних технологій – невід’ємна складова професійної компетентності вчителя сучасної початкової школи», «Творче втілення технологій навчання дисциплінах природничо-математичного циклу: змістовно-процесуальні аспекти».

Деталізуємо експериментальну програму, спрямовану на оптимізацію процесу підготовки майбутнього вчителя початкової школи до впровадження дидактичних технологій. Передусім за все зауважимо, що зазначений процес передбачає врахування таких складових структури, як-от: мету, суб’єкти та

об'єкти навчально-виховного процесу. Розглянемо сутність експериментального підходу до реалізації кожного із названих складових процесу підготовки майбутнього вчителя початкової школи до впровадження дидактичних технологій.

Підкреслимо, що у нашому досвіді запровадження означеного елективного навчального курсу на педагогічному факультеті Ізмаїльського державного гуманітарного університету (згідно з розробленою програмою) передбачалось його проведення в межах одного залікового кредиту, зокрема значний відсоток навчального часу – (36 години) – відведено на індивідуальну та самостійну роботу. Отже, тематичний спецкурс вивчався студентами експериментальних груп у межах бакалаврату і передбачав ще й відповідну форму контролю навчальних досягнень майбутніх учителів початкових класів.

Зрозуміло, що ми враховували ту обставину, що у вищому навчальному закладі освіти провідними формами організації навчального процесу є лекція, практично-семінарські заняття, лабораторний практикум, навчальна конференція.

У нашому дослідженні процес викладання означеного елективного курсу співвідносився із поетапною підготовкою студентів до впровадження дидактичних технологій. При цьому застосовувалися різні типи лекцій, кожна з яких розглядалась у контексті відповідного етапу навчання: лекція-повідомлення, лекція-бесіда, лекція проблемного характеру. При цьому ми враховували, що: у підготовці майбутнього фахівця до впровадження дидактичних технологій принципово важливою є лекція-повідомлення, у ході якої видається за можливе системно представити змістовну наукову інформацію щодо феномену «технологія навчання», а відтак, забезпечити підґрунтя спроможності студента до розв'язання проблеми успішного навчання дитини молодшого шкільного віку. Це репрезентують найбільш вагомими у відсотковому вимірі навчальні галузі початкового навчання дитини - математика і природознавство. До того ж зазначимо, що спецкурс був

запроваджений як одна із складових дослідно-експериментальної програми, зокрема у межах експерименту було запроваджено проблемні лекції, (наприклад з таких тем, як «Структурно-компонентний аналіз поняття «дидактична технологія початкового навчання», «Своєрідність упровадження технологій початкового навчання» тощо).

Плідною виявилась і лекція-конференція, яка проводилася як практико-орієнтовне заняття, яке передбачає систему доповідей найбільш підготовлених студентів тривалістю 5-10 хвилин. Кожний виступ студентів – співавторів заняття був логічно завершеним фрагментом у межах вимог, окреслених робочою навчальною програмою, яка розроблена викладачем-науковцем. Отже, сукупність представлених міні-доповідей дозволяє не лише динамічно і всебічно висвітлити проблему, а й активізувати студентську аудиторію, створити атмосферу співтворчості, надати можливість окремим студентам пережити «ситуацію успіху», самореалізації. Нами використовувалися також діалогові форми - лекція-бесіда та лекція-консультація, так звана «бінарна лекція».

Ми дійшли висновку, що в контексті проблематики спецкурсу лекція-консультація може проходити за різним сценарієм. Перший варіант – за типом «запитання – відповідь», другий – «запитання – відповідь – дискусія».

Отже, педагогічно обґрунтований вибір типу лекції як провідної форми навчання студентів є передумовою актуалізації інтелектуальних сил студентів, надійним засобом формування в них професійно необхідних знань, умінь і навичок.

Як зазначалось, навчальною програмою означеного курсу передбачено проведення й семінарських занять. Досвід переконує, що саме така форма навчання сприяє випереджальному розвитку творчого професійного мислення особистості, актуалізації пізнавальної мотивації та спроможності майбутніх учителів до професійного використання знань у навчальних умовах.

У дослідженні ця форма навчання складалась із двох взаємопов'язаних

ланок - спрямування самостійного вивчення студентами програмного матеріалу і обговорення на заняттях результатів їхньої пізнавальної діяльності. Майбутні фахівці у природних умовах набувають навичок самостійної роботи з літературою, реалізують свій інтерес до навчального предмета, вчаться формулювати відповідь, що сприяє зв'язку теорії та практики. Нами враховувалась доведена (С. Вітвицька, О. Гура, В. Нагаєв) класифікація семінарських занять. А саме:

- за рівнем складності, обсягу і вимог: просемінари (підготовчі);
- міжпредметні семінари;
- за дидактичною метою: семінар-повторення і систематизації знань;
- семінари вивчення нового матеріалу; змішані (комбіновані);
- за формою проведення: семінар-бесіда; семінар обговорення (реферативний);
- коментоване читання, диспут;
- практикум;
- комбінований, міжпредметний семінар та його різновид - семінар-конференція.

До практичних занять студенти готували конспекти уроків, акцентуючи увагу на різні дидактичні технології, які надалі використовували під час педагогічної практики. Проілюструємо прикладами фрагментів з конспектів уроків, проведених студентів.

Фрагмент уроку з математики 4-клас.

Тема уроку «Ділення на двоцифрове число».

Два учні (*капітани*) біля дошки складають і розв'язують задачі на рух (*теплоходів*) за малюнками.

Два учні виконують завдання на картках, два по перфокартках.

Для решти учнів математичний диктант.

Діти розшифровують радіограму, яку одержав радист. Він (учень) називає числа і простує два рази, а потім знову називає число і простує.

Діти записують і обчислюють.

$$4\ 316 : 52 = 83 \quad 1\ 242 : 54 = 23$$

$$488 : 61 = 8 \quad 651 : 93 = 7$$

Завдання перевіряється, командам вручаються фішки. А радист відстукує назви «географічних пунктів», до яких має прибути корабель в порт «Кмітливість», порт «Винахідливість», порт «Рівність», бухта «Геометрична», «Підняти вітрила».

Яка команда швидше упорається з усім рахунком, та й вийде першою в море.

$$64 : 16 = 4 \quad 96 : 16 = 6$$

$$90 : 15 = 6 \quad 75 : 15 = 5$$

$$72 : 24 = 3 \quad 96 : 24 = 4$$

$$108 : 36 = 3 \quad 54 : 18 = 3$$

$$72 : 18 = 4 \quad 72 : 36 = 2$$

$$112 : 14 = 8 \quad 98 : 14 = 7$$

Капітани прокладають курс до першої зупинки. Прямо по курсу порт «Кмітливість». Але зайти до нього зможуть лише ті кораблі, екіпажі яких визначать правильно фарватер, тобто обчислять приклади.

Фрагмент уроку з математики 4-клас.

Тема уроку «Додовання і віднімання іменованих чисел, виражених у мірах довжини і маси».

1). Робота з іменованими числами. Колективна робота: Пригадати міри маси, міри довжини. Вчителю треба зосередити увагу на співвідношенні між відповідними одиницями вимірювання.

Вправа «Один-два-чотири-всі разом»

I варіант. Замінити меншими мірами: 72км, 45км, 12см.

II варіант. Замінити більшими мірами: 450м, 1450г, 2750кг.

Об'єднуємо учнів у пари, де вони обмінюються і перевіряють один в одного одержані результати. Далі учнів об'єднуємо у четвірки і пропонуємо спільними зусиллями замінити прості іменовані числа: 5480кг, 2460г.

2). Розв'язання задачі.

Робота в малих групах.

Було-?

Вивезли – 10120 кг

Залишилось - 5840кг

3). Вивчення нового матеріалу.

4). Виконуємо вправу.

Замінити складені іменовані числа простими: 4м 63см, 13км 560м, 6т 20кг, 9кг 400г, 1км 800м.

Учень відповідає: Я вважаю, що 4м 63см – це 463см, тому, що в одному метрі 100см.

Фрагмент уроку з природознавства 4-клас.

Тема Рослина і тваринні ліси. Ліс і людина.

Вступна бесіда.

-У кожного з вас на парті - частинка лісу. Розгляньте, що це? -Які рослини зробили вам подарунки?

-Яка рослина дарує вам шишки?

-Яка рослина подарувала нам жолуді? Як називаються ці частини рослин? (Насіння, плоди.)

-Гілочки вільхи, мох. Де зустрічається мох? (Там, де сиро, з північного боку дерев.)

-Ліс дарує нам не тільки чисте повітря, можливість милуватися його красою, але і приносить велику користь. З деревини роблять меблі, папір. Учені підраховали, що для кожної людини протягом життя потрібно не менше 200 дерев на житло і меблі, газети і журнали, олівці і інші предмети з дерева, якими ми повсякденно користуємося.

Фрагмент уроку математики III класу.

Тема прийом письмового множення на число, що закінчується нулем.

На уроці математики, присвяченому закріпленню вивченого, використовувався навчальний матеріал, об'єднаний однією сюжетною лінією «Лісові жителі». На екрані комп'ютера послідовно висвічуються слайди.

Слайд 1.

Завдання.

Запрошуємо вас, по лісу погуляти і порахувати, із звірами подружитися і завдання порешати.

На цьому слайді дана ілюстрація лісу. Слайд 2.

Обчисліть знайдіть «зайвий приклад».

$6 + 30$	$98 - 25$
$36 - 6$	$28 + 40$
$36 - 30$	$28 + 8$
$36 - 36$	$30 + 50$

На слайді ілюстрація до запропонованих задач.

Завдання.

1. Ховрах з'їдає за літо 6 кг зерна. Скільки кілограмів зерна з'їдять за літо 3 ховрахи?
2. У лісі живуть 2 лисячих сімейки. У кожній сімейці народилося по 5 лисенят. Скільки всього лисенят народилося в цих сімейках?
3. Заєць біг по стежині, що має форму ламаної лінії. Ламана складається з 3 ланок. Довжина кожної ланки 2 м. Чому рівна довжина стежини?

На слайді поступово з'являються перераховані звіри: ховрах, лисиця, заєць.

Слайд 3.

Білочка пропонує скласти завдання.

Було - 15 ... і 12 ...

З'їла - 10 ...

Залишилося - ?...

- У кого завдання цікавіше?

Вирішіть задачі.

Можна або створити проблемну ситуацію, пов'язавши її з темою уроку, або на основі ілюстрації, анімації закріпити вивчене. Включення проблемних ситуацій активізує у школярів пам'ять, мову, мислення. У учнів ефективність запам'ятовування збільшується в два рази, оскільки «краще один раз побачити, чим сто разів почути», підвищується працездатність.

Електронну допомогу (слайди) вчитель може використовувати для пояснення нового матеріалу, повторення пройденого, організації самостійних робіт.

Фрагмент уроку з природознавства.

Тема: Довкілля рослини. Як рослини пристосовувалися до різних умов життя (3 клас).

I.Текст. "Як виростити нову рослину без насіння".

(11, 10 балів). 1. Поміркуй. Як можна виростити чорнобривці, картоплю, смородину, малину, суниці, цибулю, конвалії?

(9, 8, 7 балів). 2. Поясни, як твої батьки, сусіди, знайомі вирощують овочеві рослини, квіти. Склади словник на тему "Розмноження рослин без насіння".

(6, 5, 4 бали). 3. Дай відповіді на запитання. Перевір себе

(с. 125, відтворення прочитаного).

II. Вивчення нового матеріалу.

1) Робота з текстом "Довкілля рослини".

а) Колективна робота.

— Прочитай текст "Довкілля рослини".

— Що називаємо довкіллям живого організму?

б) Робота парами.

Прочитати, вивчити і розказати один одному про довкілля дуба.

в) Індивідуальна робота. (Вільний вибір варіантів).

1 варіант. Самостійно розглянути картину і, назвати довкілля верби.

2 варіант. З допомогою вчителя розглянути картину і назвати довкілля берези.

Перевірка завдань.

г) Колективне складання плану і переказування заним. Читання абзацами і добір до них заголовків.

1, 2, 3 абзаци - Довкілля. 4, 5 абзаци - Умови життя рослин. 6, 7, 8 абзаци — Пристосувалися. Усвідомлення тексту Довкілля рослини". Формуються три групи.

1 група — радяться і записують слова, які стосуються довкілля дуба.

2 група — радяться і записують слова, які стосуються умов, що необхідні для життя рослини.

3 група — самостійно читають відповіді на запитання (с. 127). Перевір себе.

Досвід переконує: ігри допомагають студентам виробити інноваційну готовність до використання тієї чи іншої дидактичної технології. Отже, така інтерактивна форма навчальної роботи досить активно використовувалася нами, зокрема у процесі опрацювання наступних навчальних тем: «Дидактична технологія як об'єкт упровадження», «Різновид сучасних технологій навчання молодших школярів». Практика доводить доцільність на практичних заняттях зі студентами запроваджувати процесуально-орієнтоване навчання. Йдеться про такий підхід до навчання, який зосереджений на самому способі отримання особистістю нових знань, на процесі навчально досліджуваної роботи. Діяльність студентів, яка моделює наукове дослідження, тим самим веде їх не тільки і не стільки до засвоєння фактичної інформації, скільки до розвитку нового проблемного бачення, освоєння дослідницьких процедур. А саме:

- виявлення (бачення) проблеми;
- постановка (формулювання) проблеми;
- пояснення незрозумілих питань;
- формулювання гіпотези;
- планування і розробка навчальних дій;
- збір даних (накопичення фактів, спостережень, доказів);

- аналіз і синтез зібраних даних;
- зіставлення даних і умовисновків;
- підготовка і написання повідомлення;
- виступ з підготовленим повідомленням;
- переосмислення результатів у ході відповідей на запитання;
- перевірка гіпотез;
- побудова узагальнень;
- вироблення висновків та рекомендацій.

Параметрами позитивного впливу семінарського заняття як форми навчання:

- створювання ситуації співтворчості у процесі навчання;
- продуктивність спрямування викладачем рефлексивно-аналітичної діяльності студентів, продуктом якої стає спроможність формулювати особистісно значущі цілі, завдання, вибір оптимальних способів їх досягнення;
- створення умов для активізації пошукової роботи студентів, спрямованої на осмислення, зокрема актуальних дидактичних проблем і визначення шляхів їх розв'язання;
- розвиток умотивованої проектної діяльності студентів, базою якої виступають усвідомлені ними протиріччя, що виникають у практиці початкового навчання;
- створення ситуацій вільного вибору майбутніми педагогами видів роботи у творчих малих групах.

З огляду на конкретику уявлень про цілі педагогічної діяльності, ми дійшли висновку про доцільність на проектувальному семінарі застосовувати метод «мозкового штурму». Особливістю такої форми виступала його побудова за схемою педагогічної взаємодії викладача і студентів. При цьому нами творчо використовувався доробок Л. Байбородової [14]. Так, функції викладача і студента у процесі взаємодії у межах кожного етапу «зазначені» розміром символічної фігурки; ступінь взаємодії студентів позначений шляхом близькості зображення символів. Графічне зображення стану педагогічної взаємодії викладача і студентів у ході виконання проектів за

допомогою «зменшення» педагогом символу демонструє, що він виступає на всіх етапах у ролі консультанта і помічника, а не експерта.

Досвід вищої школи засвідчує, що цілісний цикл діяльності особистості студента неможливий без використання способів стимулювання та мотивації; саме це положення було базовим у визначенні процесуальних аспектів розробленого нами спецкурсу. Так, виділялося три групи методів професійної підготовки майбутніх учителів у досліджуваному аспекті:

- стимулювання та мотивації підготовки студентів;
- організації окресленої сфери підготовки майбутніх фахівців;
- контроль процесу підготовки студентів в означеному аспекті.

Послідовність навчальних модулів відповідала етапам процесу проектування, що вже саме по собі відкривало можливості для оволодіння студентами алгоритмом проектування. Часовий інтервал між заняттями дорівнював одному тижню. Цей час був необхідний студентам для виконання самостійних завдань щодо самокорекції своєї готовності до вивчення наступної теми.

Так, навчальні заняття включали такі блоки: орієнтаційний, інформаційний, практичний і блок самопізнання. Орієнтаційний блок був націлений на процес формування мотивів і, отже, сприяв здебільшого формуванню мотиваційного компонента готовності студентів до проектування технологій навчання. Оскільки сенс є концентрованим виразом відношення особистості до діяльності та до себе самого, то мотивація у навчанні для студента - це внутрішній процес розуміння особливого сенсу навчального курсу, що вивчається, і окремої навчальної теми. У навчанні студентів технологій впровадження певного підходу ми використовували традиційні методики формування мотивації: на початку навчального курсу позначали цілі та завдання навчальної дисципліни, наводили факти, що свідчать про значущість даної теми для майбутньої педагогічної діяльності, знайомили зі змістом і передбачуваними результатами навчання. При цьому

використовували систему педагогічних завдань, що спрямовувалися на: прогнозування тих суперечностей шкільної практики, які можуть бути розв'язані за рахунок проектування технологій навчання; теоретичне осмислення проблеми проектування; доказ необхідності впровадження технологій навчання; оволодіння теоретичними й емпіричними методами дослідження з проблеми. Для формування мотивації використовували також мотиваційно-діагностичні карти рефлексій, призначені для індивідуального заповнення студентами на початку і в кінці вивчення елективного навчального курсу «Педагогічні засади вдосконалення підготовки майбутнього вчителя початкових класів до впровадження дидактичних технологій». Ми виходили з того, що основне призначення карти - сприяти становленню і розвитку особистості як індивідуальності в сукупності її інтелектуальних, емоційних і мотиваційних характеристик. Карта містила перелік критеріїв для аналізу власної інтелектуальної, емоційно-вольової, мотиваційної і наочно-практичної сфер. Оцінка кожної сфери здійснювалась студентом самостійно шляхом визначення ступеня вираженості кожного критерію: за полярними ознаками вияву - низький або високий ступінь вираженості. Ми назвали ці картки діагностичними, оскільки вони дозволяли студентам дати оцінку реального стану індивідуальних особливостей, знань і умінь в галузі проектування. Зауважимо, що на початку вивчення навчального курсу карта виконувала діагностичну функцію, в процесі навчання - мотиваційно-створювальну, а наприкінці вивчення - функцію рефлексії. Останнє зумовлено реально наданою студентам можливістю діагностувати зміни власного особистісного потенціалу, динаміку в знаннях і уміннях з проблеми проектування технологій навчання. Зазначимо, що використання мотиваційно-діагностичних карт рефлексій у нашому дослідженні було безпосередньо пов'язане із зануренням студентів експериментальних груп у професійно-педагогічну атмосферу засвоєння нормативних навчальних дисциплін, зокрема курсів («Психологія», «Педагогіка»).

Якість виконаних майбутніми вчителями творчих завдань засвідчила,

що студенти експериментальної групи не тільки успішно оперують психолого-педагогічними, методичними знаннями і вміннями, але так само усвідомлюють необхідність упровадження технологій у навчанні молодших школярів.

Після виконання творчих проектів ми знову запропонували студентам заповнити мотиваційно-діагностичні карти рефлексій. Збільшення кількості позитивних відповідей у графі «високий ступінь вираженості» з 52 % до 71 % дозволило дійти оптимістичних висновків - студенти упевнено опановують способами впровадження дидактичних технологій у практику початкового навчання дітей молодшого шкільного віку.

Блок самопізнання при вивченні елективного курсу «Педагогічні засади вдосконалення підготовки майбутнього вчителя початкових класів до впровадження дидактичних технологій» був спрямований на збагачення особистісного компонента загальнопедагогічної готовності студентів до проектування професійної діяльності. Тому природним чином стимулювалися такі процеси, як самоспостереження, самоаналіз, активізовувався вплив на постійне уточнення самооцінки і розвиток її у напрямку до адекватності. Отже, забезпечується педагогічний вплив на актуалізацію тих процесів, які у сукупності й складають самопізнання. Цьому сприяла втілена система педагогічних завдань, спрямованих на: розвиток критичності, діалектичності, системності, самостійності та гнучкості мислення; особистості студента; розвиток уміння аналізувати проектувальні вміння; самоаналіз проектувальної його діяльності; оцінку ролі рефлексії у процесі впровадження технологій навчання; спонукання до самопізнання та ін. Завдання за такою проблематикою подано у додатках.

Отже, розроблений нами спецкурс «Педагогічні засади вдосконалення підготовки майбутнього вчителя початкових класів до впровадження дидактичних технологій» був побудований таким чином, що теоретичні знання досліджуваної сфери педагогічної діяльності засвоювалися через безпосереднє виконання студентами практичних дій, які співвідносяться з

етапами процесу впровадження технологій навчання в початковій школі. Такий підхід, як засвідчують набуті дослідно-експериментальні дані, є продуктивним в аспекті випереджувального розвитку професійної компетентності майбутніх учителів.

Однак уведення спецкурсу виступало не як самоціль. Він осмислювався виключно в контексті всієї системи підготовки майбутнього вчителя. Зокрема, виконував компенсаторну роль по відношенню до нормативних навчальних дисциплін, що викладаються у вищій школі. Щодо нормативної навчальної дисципліни «Педагогічні технології у початковій освіті», то спецкурс виступав у якості наступного ланцюжка, який забезпечував неперервний вплив на розвивальні можливості навчально-виховного процесу у формуванні творчої особистості вчителя. Як уже зазначалось, спецкурс передував педпрактиці студентів бакалаврату, що й забезпечило його потужність у розвитку професійної компетентності майбутнього педагога в аспекті впровадження дидактичних технологій.

Наведемо фрагмент системного аналізу уроку, проведеного студенткою експериментальної групи. Так, Аліса К., яка проводила урок математики у III класі (тема: Додавання і віднімання сотень.) з використанням однієї з технологій навчання, аналізуючи свій урок, констатує: «Клас навчається за технологією Л. Занкова. Діти відрізняються високим рівнем пізнавальної активності, вони здатні виконувати завдання підвищеного рівня складності, вміють працювати самостійно. Я собою задоволена, незважаючи на те, що тему уроку я вважаю складною, однак, дійсно, долання дитиною доступних для неї труднощів, які є зоною найближчого розвитку, викликають у неї духовний підйом і зміцнюють віру у власні сили. Під час уроку я намагалася створити атмосферу довіри, умови для успіху кожного учня, зняти психологічний бар'єр помилкової відповіді. На жаль, мені не вдалося побудувати роботу таким чином, щоб усі учні групи активно працювали на уроці, я не змогла розподілити свою увагу рівномірно між усіма учнями».

Після цього урок студентки експериментальної групи обговорювався

методистом безпосередньо у студентському середовищі. Так, Оксана Н., практикантка, яка була присутня на уроці однокурсниці, зазначає: «Хочу відзначити теоретичну підготовленість учителя-практиканта, добре володіння вміннями проектувати різні технології навчання та навчальним матеріалом, ерудованість у суміжних галузях знань, усвідомлення значущості дидактичної технології Л. Занкова, вміння застосовувати її на практиці. Методи та прийоми, які використовувалися на уроці, відповідали рівню інтелектуального розвитку дітей, типу і змісту уроку, ступеню розвиненості, самостійності учнів. Учитель-практикант проявив інтелектуальну й емоційну гнучкість. На уроці панувала демократична, доброзичлива атмосфера, що іноді, правда, заважало вчителю контролювати дисципліну».

Уроки з використанням доцільних педагогічних технологій, які проводились практикантами та обговорювалися в межах малих груп, що створювалися за експериментальною методикою, допомагали майбутнім учителям ознайомитися з ними не тільки теоретично, а й на практиці. Самооцінка й рейтингова оцінка проведених студентами уроків показали, що у майбутніх учителів спостерігалось значне підвищення рівня професійної компетентності, ступінь сформованості аналітичних умінь та навичок проектувати педагогічно доцільні дидактичні технології. Студенти творчо підходили до підготовки уроку, до визначення його типу та змісту, вибору прийомів у межах заданої технології навчання, що позитивно впливало на процес формування їхньої професійної мобільності. У майбутніх учителів активізувалась потреба в отриманні більш системних педагогічних знань у результативному розвитку наявних аналітичних умінь, що сприяло підвищенню мотивації особистості. Самооцінка психічних станів під час уроку допомагала майбутнім учителям формувати психологічну стійкість, рефлексію, спрямовувала процеси самопізнання та саморозвитку.

Відзначимо, що подібної стратегії ми дотримувалися й у ході здійснення організаційно-методичного керівництва педагогічної практики на IV й V курсах навчання, де педагоги-бакалаври й майбутні спеціалісти проектували

дидактичні технології, які можуть бути впровадженні у навчально-виховний процес при навчанні природничо-математичних дисциплін.

Отже, такий підхід, як засвідчує досвід, сприяє актуалізації внутрішніх ресурсів студентів як майбутніх учителів, їхньої задіяності у процес визначення та впровадження у сучасній практиці початкового навчання учнів саме результативних дидактичних технологій.

3.3. Результати формувального експерименту та їх аналіз

Для одержання достовірних результатів формувального експерименту необхідно було визначити початковий стан підготовки студентів експериментальної та контрольної груп за основними експериментальними даними в розрізі виокремлених критеріїв (професійна спрямованість; інформаційний; технологічний; оцінний).

Перший зріз – констатувальний, який був проведений до початку формувального експерименту і був направлений на визначення вихідного стану готовності студентів експериментальних і контрольних груп до досліджуваного аспекту їх майбутньої професійної діяльності.

При організації і проведенні «зрізів» ми враховували наступні положення:

- готовність студентів до впровадження технологій навчання є системою взаємопов'язаних і взаємообумовлених компонентів, що призвело до необхідності вивчення динаміки кожного компонента готовності з урахуванням специфіки його показників;

- необхідність перевірити доцільність і ефективність комплексної реалізації програми дослідно-експериментальної роботи зумовила порівняння результатів експерименту;

- необхідність отримання достовірних результатів вимагає

використання комплексу взаємодоповнювальних методів, проведення математичної інтерпретації отриманих даних.

Так, після проведення спецкурсу «Педагогічні засади вдосконалення підготовки майбутнього вчителя початкових класів до впровадження дидактичних технологій» та проходження студентами експериментальної групи педагогічної практики в початкових класах було проведено другий зріз за методиками, що вже використовувалися на констатувальному етапі експерименту.

Аналізуючи показники рівня сформованості мотиваційного компонента готовності майбутніх учителів до впровадження дидактичних технологій, ми визначили, що вони також змінилися і в експериментальній і в контрольній групах порівняно з констатувальним етапом (Див. таблицю 3.7.).

Отже, з таблиці видно, що в експериментальній групі, де запроваджено експериментальну програму, показники у мотиваційному компоненті були значно вищими. Водночас зауважимо, що після проведення формувального експерименту відбулися зміни не лише в експериментальній, а й у контрольній групах. Однак більш виразною позитивна динаміка виявилась у показниках в експериментальної групи.

За результатами формувального етапу експерименту кількість студентів у контрольній групі перебувала на низькому (48 %) та середньому (52 %) рівнях. У експериментальних групах на прикінцевому етапі середній рівень готовності до впровадження дидактичних технологій виявили 44%, а високого рівня досягли 56 % студентів ЕГ.

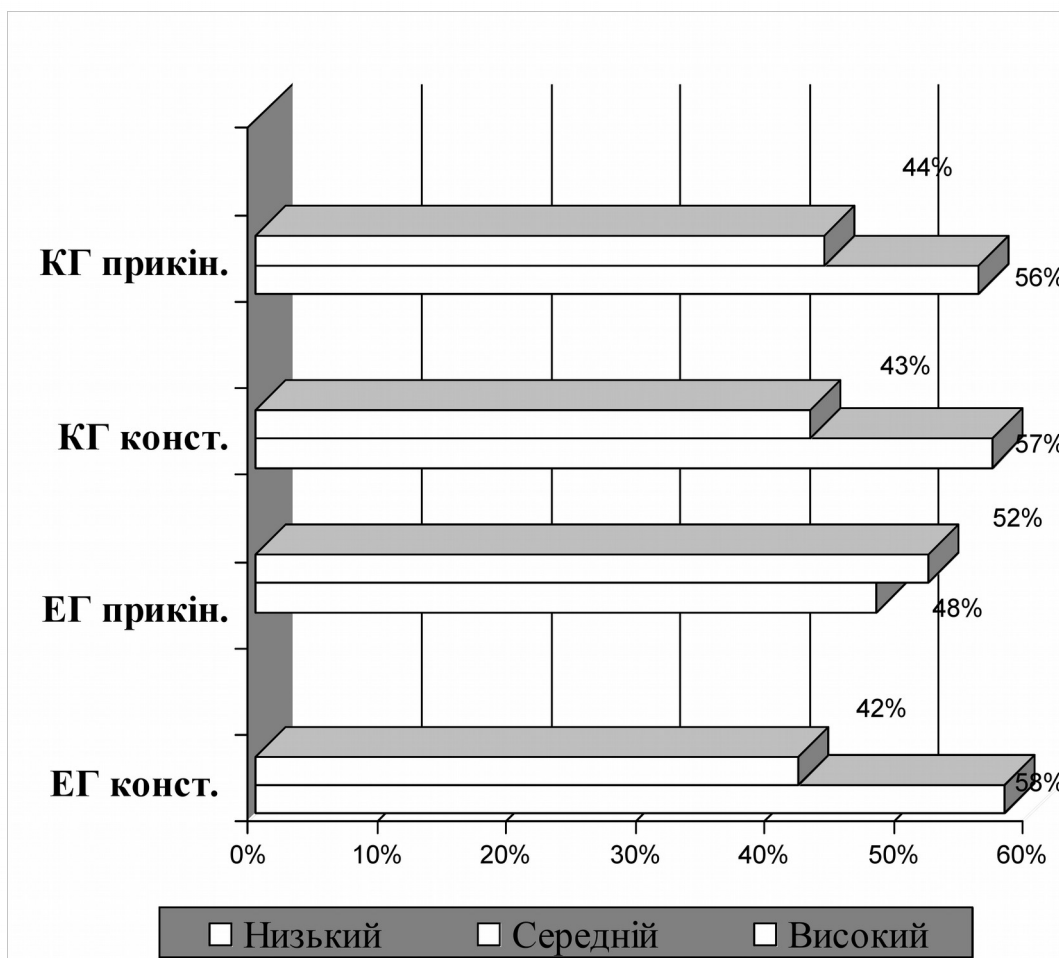
Таблиця 3.7.

***Рівні готовності майбутніх учителів
до впровадження дидактичних технологій за мотиваційним
компонентом (за результатами підсумкового «зрізу»)***

Групи Респондентів	Рівні	Низький		Середній		Високий	
		абс	%	абс	%	абс	%
ЕГ		-	-	41	48	45	52
КГ		47	56	37	44	-	-

Порівняльні дані, що відзеркалюють зміни у показниках мотиваційного компонента у майбутніх учителів до впровадження дидактичних технологій після проведення формувального експерименту подано у вигляді гістограми 3.1.

Отже, набуті результати дають підстави стверджувати, що проведення цілеспрямованої роботи зі студентами експериментальної групи позитивно позначилось на мотивації щодо професійної діяльності, пов'язаною із впровадженням різних дидактичних технологій у початковій школі.



Гістограма 3.1. Порівняльна характеристика рівнів готовності майбутніх учителів ЕГ і КГ до впровадження дидактичних технологій (в розрізі мотиваційного компонента)

Динамика сформованості змістового компонента підготовки майбутніх учителів до впровадження дидактичних технологій також змінилася, про що свідчать дані таблиці 3.8 і графіка 3.2. Проаналізуємо отримані дані.

Наведені дані свідчать про те, що після формувального експерименту сформованість змістового компонента в експериментальній групі на високому рівні вже була 54% студентів, на середньому - 46% (на констувальному - 41%), а на низькому рівні взагалі не виявлено (на констувальному ж етапі цей рівень був характерним для 59% студентів).

Таблиця 3.8.

***Рівні готовності майбутніх вчителів до впровадження
дидактичних технологій за змістовим компонентом
(за результатами підсумкового «зрізу»)***

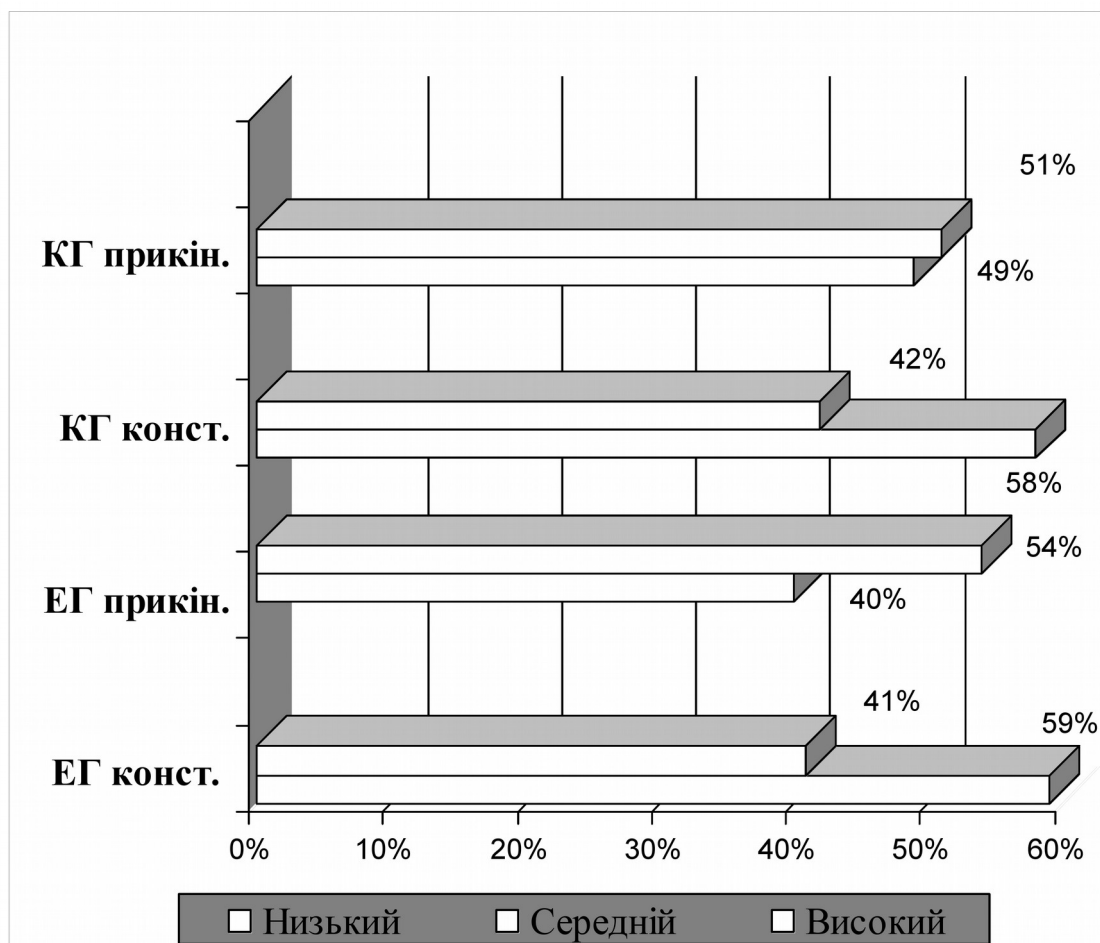
Групи респондентів	Рівні	Низький		Середній		Високий	
		абс	%	абс	%	Абс	%
ЕГ		-	-	40	46	46	54
КГ		41	49	43	51	-	-

У межах контрольної групи теж відбулися зміни, хоча й не суттєві: на середньому рівні знаходилися 51% респондентів (на констувальному таких було 42%), на низькому - 49% (на констувальному - 56 %), на високому ж рівні взагалі не було.

Отже, отримані дані свідчать, що майбутні вчителі експериментальної групи до впровадження дидактичних технологій підготовлені здебільшого на високому та середньому рівнях, тоді як у контрольній групі більшість студентів залишилося на середньому та низькому рівнях.

Наочно порівняльні дані щодо змін у показниках змістового компонента готовності майбутніх учителів до впровадження дидактичних технологій після проведення формувального експерименту подано у гістограмі 3.3.

Як бачимо з гістограми 3.3., після формувального експерименту вияв показників змістового компонента готовності майбутніх учителів до впровадження дидактичних технологій виявився більш суттєвим. Можна стверджувати, що в експериментальній групі, на відміну від контрольної групи, у результаті запровадження експериментальної програми, студенти краще орієнтуються у різновиді дидактичних технологій та педагогічному сенсі їх запровадження у початкову школу.



Гістограма 3.2. Порівняльна характеристика рівнів готовності майбутніх учителів ЕГ і КГ до впровадження дидактичних технологій (в розрізі змістового компоненту)

Після проведення формувального етапу експерименту було також зафіксовано підвищення результатів ступенів сформованості операційного компонента готовності студентів до впровадження дидактичних технологій. Одержані дані подано в таблиці 3.9 і гістограмі 3.3.

Як засвідчують дані (див. табл. 3.9. та гістограми 3.3. значно змінилися показники вияву операційного компонента в експериментальних групах, на відміну від контрольних.

Так, в експериментальних групах на високому рівні перебували 54% респондентів; на середньому зафіксовано 45 % (на початковому етапі – 43 %); на цьому ж етапі на низькому залишилося 57 % досліджуваних.

Таблиця 3.9.

*Рівні готовності майбутніх учителів
до впровадження дидактичних технологій за операційним компонентом
(за результатами формувальному експерименту)*

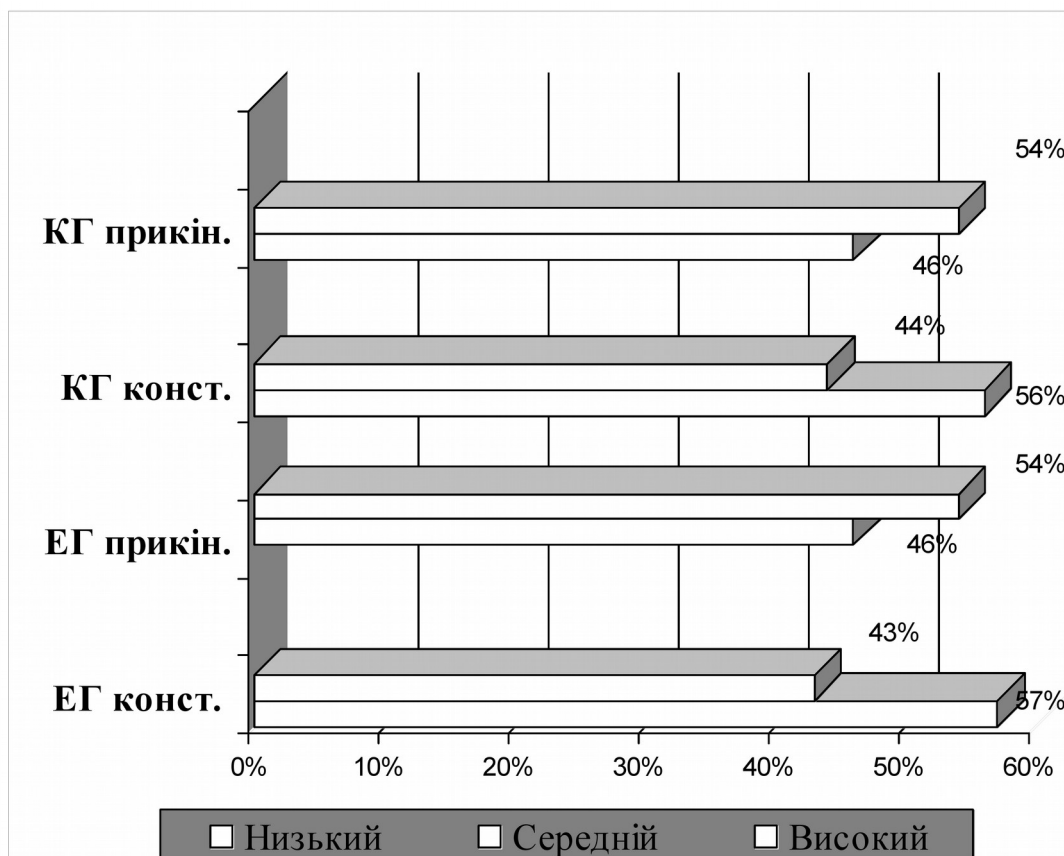
Групи Респондентів	Рівні	Низький		Середній		Високий	
		абс	%	абс	%	Абс	%
ЕГ		-	-	40	46	46	54
КГ		39	46	45	54	-	-

Іншою виявилась картина у контрольних групах: на високому рівні операційний компонент не сформовано у жодного студента, на середньому ж у кожного другого (на початковому етапі – 44%), а на низькому залишилося 46 % студентів (на початковому етапі 56%).

Сформованість особистісного компонента у готовності майбутніх учителів до впровадження дидактичних технологій після проведення формувального експерименту відображають дані, що подано у таблиці 3.10.

Одержані результати свідчать про те, що після формувального експерименту сформованість особистісного компоненту в експериментальній групі на високому рівні виявили 51% студентів, на середньому 49 % (на констувальному - 43%), низький рівень не виявлено у жодного студента (на констувальному - 57%).

Ситуація в контрольній групі є дещо іншою: тут на середньому рівні знаходиться кожний другий респондент (на констувальному - 43%), на низькому



Гістограма 3.3. Порівняльна характеристика рівнів готовності майбутніх учителів ЕГ і КГ до впровадження дидактичних технологій (в розрізі операційного компоненту)

Таблиця 3.10.

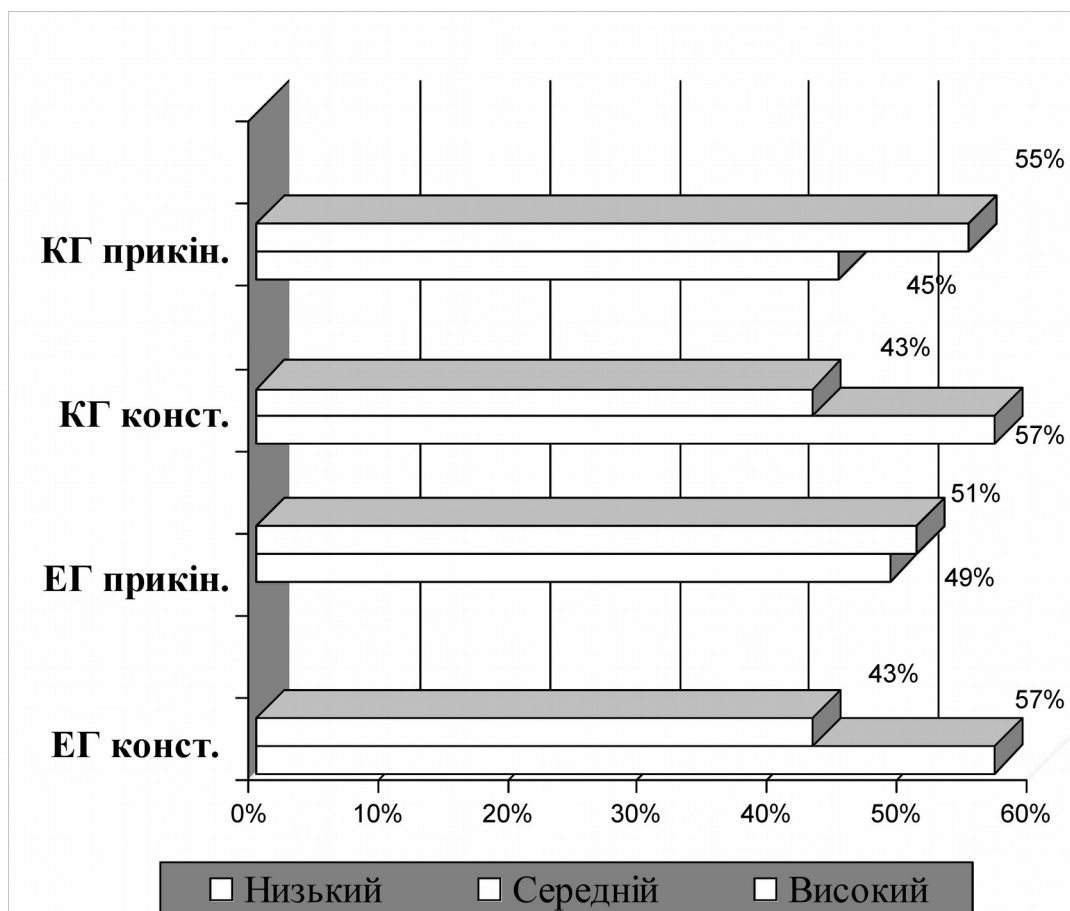
Рівні готовності майбутніх учителів до впровадження дидактичних технологій за особистісним компонентом (за результатами формульованого експерименту)

Групи Респондентів	Рівні		Середній		Високий	
	абс	%	абс	%	Абс	%
ЕГ	-	-	42	49	44	51
КГ	38	45	46	55	-	-

рівні стільки ж студентів (на констувальному - 57%), а високий рівень не виявлено у жодного студента.

Порівняльні дані щодо змін у показниках особистісного компонента готовності майбутніх учителів до впровадження дидактичних технологій після проведення формувального експерименту подано ще й у гістограмі 3.4.

Як видно з гістограми 3.4., після формувального експерименту узагальнені дані змінились і за показниками особистісного компонента готовності майбутніх учителів до впровадження у початковій школі дидактичних технологій. Так, в експериментальній групі високий рівень сформованості особистісного компонента досліджуваної готовності виявило



Гістограма 3.4. Порівняльна характеристика рівнів готовності майбутніх учителів ЕГ і КГ до впровадження дидактичних технологій (в розрізі особистісного компоненту)

на 51%, більше студентів, на середньому рівні – частка їх збільшилася на 6%

(у контрольній групі – 55%), а на низькому рівні кількість респондентів зменшилися на 57% (у контрольній групі вони зменшилися на 8%).

Отже, визначення ступеня сформованості кожного із компонентів готовності майбутніх учителів до впровадження дидактичних технологій у сучасній початковій школі позитивно позначилось на стан їхньої готовності у зазначеній сфері педагогічної діяльності. Принагідно зауважимо, що ми розуміли феномен готовність як результат підготовки особистості до професійної діяльності.

Таким чином, є всі підстави стверджувати, що в результаті запровадження експериментальної програми відбулися позитивні зміни.

Таблиця 3.11.

***Рівні готовності майбутніх учителів щодо
впровадження дидактичних технологій
(за результатами формульованого експерименту)***

Групи Респондентів	Рівні		Низький		Середній		Високий	
	абс	%	абс	%	абс	%	Абс	%
ЕГ	-	-	41	48	45	52		
КГ	41	49	43	51	-	-		

Для отримання більш переконливих даних скористаємося методами математичної статистики, застосувавши формулу %-ного коефіцієнта.

Отриманий в результаті обчислень показник дорівнює 2,07 %. Якщо відсотковий коефіцієнт більший, ніж 2 %, то відмінності між числами вважаються достовірним, що дозволяє зробити висновок про ефективність запровадженої експериментальної роботи.

Результати першого проміжного зрізу дозволили дійти таких висновків:

- використання методів графічної та математичної обробки даних показало збільшення %-ного співвідношення студентів першої експериментальної групи, що знаходяться на високому і середньому рівнях загальнопедагогічної готовності до проектування технологій навчання, що підтверджує доцільність експериментальної роботи;
- приріст даних, які характеризують відповідні компоненти в загальній структурі готовності проектування технологій навчання, встановлено різний;
- значне збільшення кількісних даних, що відбивають мотиваційний і особистісного компоненти, підтверджує зроблений у ході констатувального експерименту висновок про первинне формування мотивів діяльності, що можна розглядати як сприятливий чинник для формування самої діяльності.

Взявши до уваги ступінь сформованості кожного компонента, ми визначили загальний рівень готовності студентів експериментальної і контрольної груп до проектування технологій навчання. Для цього скористалися формулою підрахунку

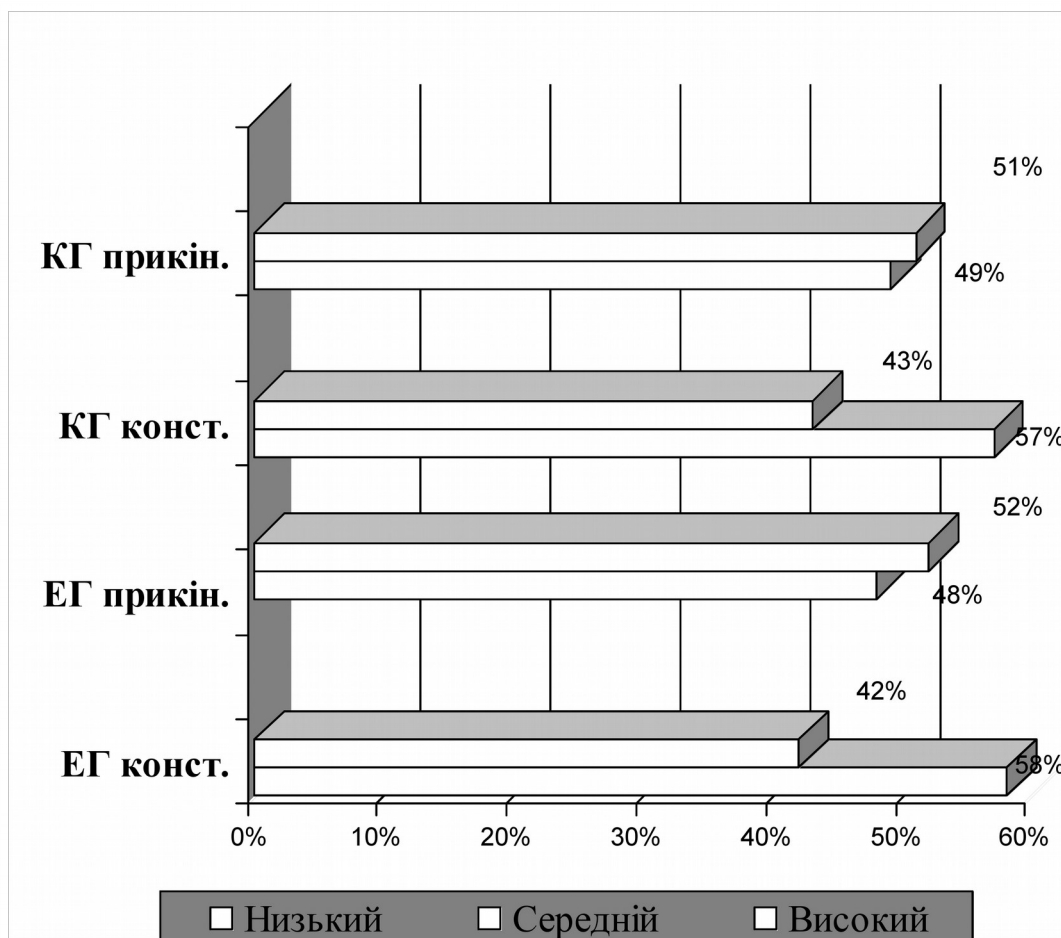
$$\bar{X} = \frac{1}{84} * \sum_{K=1}^{84} X$$

Підрахунок середнього значення робився індивідуально щодо кожного студента. Отримані результати представимо в таблиці.

Отриманий у результаті обчислень показник дорівнює 2,07 %. Якщо відсотковий коефіцієнт більший, ніж 2 %, то відмінності між числами вважаються достовірним. Відтак, можна стверджувати, що експериментальна робота виявилась ефективною.

У результаті проведених обчислень в експериментальній групі встановлено наступні результати: високий рівень готовності до впровадження дидактичних технологій показали 51 % студентів; середній рівень – 49 % студентів. Для порівняння в контрольних групах на завершальному етапі

формування експерименту були отримані такі дані: середній рівень - 55 %, низький рівень - 45 %. Зазначене позначилося на загальній характеристиці набутої професійної компетентності студентів у досліджувальному аспекті.



Гістограма 3.5. Порівняльна характеристика рівнів професійної готовності майбутніх учителів ЕГ і КГ до впровадження дидактичних технологій (у %)

Аналіз набутих даних засвідчив кількісні і якісні відмінності у показниках, які позначилися на динаміці процесу формування компетентності студентів в аспекті впровадження технологій навчання молодших школярів у межах експериментальної групи, що дозволило дійти висновку щодо прогностичного характеру авторської комплексної програми.

Для доказу статистичної значущості проведеного експерименту використовувались і методи математичної статистики: t-критерій Стьюдента і хі-квадрат критерію.

Перший метод вторинної статистичної обробки результатів експерименту дозволив нам визначити, чи мають місце статистично достовірні відмінності між експериментальною і контрольними групами. Для порівняння вибірових середніх величин, що належать до двох сукупних даних, і для вирішення питання про те, чи відрізняються середні значення статистично достовірно один від одного, скористалися t-критерієм Стьюдента. Його основна формула виглядає таким чином:

$$\bar{X} = \frac{1}{84} * \sum_{K=1}^{84} X_{де}$$

X1 - середнє значення змінної за однією вибіркою даних (експериментальна група);

X2 - середнє значення змінної за іншою вибіркою даних (контрольна група);

m1 і m2 - інтегровані показники відхилень значень із двох порівнюваних вибірок щодо відповідних їм середніх величин, у свою чергу, обчислюються за формулами:

$$m_1^2 = \frac{\bar{S}_1^2}{n_1}$$

$$m_2^2 = \frac{\bar{S}_2^2}{n_2}$$

S 1 - вибіркова першої змінної (для експериментальної групи);

S 2 - вибіркова другої змінної (для контрольної групи);

n - число значень змінної в першій вибірці (експериментальна група);

n_2 - число значень змінною в другій вибірці (контрольна група).

Визначимо спочатку середнє значення. Для експериментальної групи середнє значення:

$$\bar{X} = \frac{1}{84} * \sum_{K=1}^{84} X$$

Для контрольної групи формула середнього значення прийме наступний вид:

$$x_1 = \frac{2 * 36 + 1 * 50}{86} = 2,21$$

$$x_2 = \frac{2 * 36 + 1 * 50}{84} = 1,16$$

Обчислимо тепер вибіркові дані для експериментальної групи. Підставивши наявні дані в приведену вище формулу, отримаємо дані для експериментальної групи:

$$\bar{S}_1^2 = \frac{1}{86} \sum_{K=1}^{86} (x_K - \bar{X}_1)^2$$

Для контрольної групи обчислення здійснюється за формулою:

$$\bar{S}_2^2 = \frac{1}{84} \sum_{K=1}^{84} (x_K - \bar{X}_2)^2$$

Підставимо знайдені значення у формулу для підрахунку m і t і вирахуємо показник t :

$$t = \frac{|2,21 - 1,6|}{\sqrt{\frac{0,24}{24} + \frac{0,34}{20}}} = \frac{0,61}{\sqrt{0,01 + 0,02}} = \frac{0,61}{0,17} = 3,59$$

Порівняємо його значення з табличним для числа мiр $86+84-2=170$.
Задамо вірогідність допустимої помилки, рівної 0,001, і переконаємося в тому, що для даного числа мiр і заданої вірогідності допустимої помилки значення t повинне бути не менше, ніж 3,55. У нашому дослідженні $t = 3,59 > 3,55$.

Проведені обчислення показали наявність статистично достовірних відмінностей між середніми значеннями експериментальної групи і контрольної групи. Причому вибір вірогідності допустимої помилки 0,001 гарантує точність розрахунків, що перевищує 99,99 %. Це дає підставу судити про ефективність проведеної експериментальної роботи, що у свою чергу свідчить про правомірність гіпотези.

Для того, щоб наочно показати прогресуючу динаміку в процесі формування загальнопедагогічної готовності до впровадження технологій навчання у студентів експериментальної групами, скористалися хі-квадратом критерію.

Хі - квадрат критерій обчислюється за формулою:

$$\chi^2 = \sum_{K=1}^m \frac{(V_R + P_K)^2}{P_K}$$

де P_K – результати спостережень в 1-му проміжному зрізі;

V_k - результати спостережень в підсумковому зрізі;

m - загальне число груп, на які розділилися результати спостережень. За даними 1-го проміжного зрізу P , приймає наступні значення: 9, 13, 2, де 9 – кількість студентів з низьким рівнем загальнопедагогічної готовності до впровадження технологій навчання; 13 – кількість студентів із середнім рівнем готовності; 2 - кількість студентів із високим рівнем готовності.

За наслідками підсумкового зрізу змінна V , приймає значення: 1, 17, 6, де 1 - кількість студентів з низьким рівнем загальнопедагогічної готовності до впровадження дидактичних технологій; 17 - кількість студентів з середнім рівнем готовності; 6 - кількість студентів із високим рівнем готовності.

Підставивши ці значення у формулу для χ^2 - квадрата визначимо його величину:

$$\chi^2 = 16,34.$$

Скористаємося таблицею критичних значень χ^2 - квадрата критерію, відповідних різній допустимій помилки і різним мірам, визначимо ступінь значущості відмінностей, що утворилися, на початку і в кінці формувального експерименту в розподілі рівнів готовності.

Зазначимо, що набуті результати обчислень значення χ^2 -квадрата, що дорівнює 16,34, більше відповідного табличного значення $m-1=2$ міри свободи, такого, що становить 13,82 при вірогідності допустимій помилки менше, ніж 0,1 % [77, с. 41]. Отже, гіпотеза про значущі зміни, які відбулися в процесі формування загальнопедагогічної готовності студентів до проектування технологій навчання в результаті запровадження виділених нами педагогічних умов, експериментально підтвердилася.

З-поміж найбільш суттєвих висновків, яких видалось за можливе зробити за результатами дослідно-експериментальної роботи, є підстави виокремити ще й наступні. Розроблена нами методика виявилась результативною з огляду на вище наведені експериментальні дані. Водночас ця методика спрацьовує не за будь-яких передумов. Так, проведена нами

експериментальна робота засвідчила вагомість, зокрема таких передумов, за яких вона буде результативною:

1) наступність у межах освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр – спеціаліст – магістр»;

2) створення необхідної та достатньої діагностувальної основи.

Отже, запроваджена експериментальна програма засвідчила позитивну динаміку рівнів сформованості готовності студентів до впровадження дидактичних технологій, а відтак, їхньої професійної компетентності щодо означеної сфери педагогічної діяльності. Таким чином можна стверджувати про правомірність висновку щодо ефективності експериментальної програми, якій властиві й прогностичні функції.

Висновки з розділу III

Визначення означених критеріїв, показників та їх рівнів необхідне для проведення констатувального й формуального експериментів. На констатувальному етапі експерименту було одержано такі дані: за мотиваційним критерієм готовності студентів до впровадження дидактичних технологій знаходилася на низькому рівні (ЕГ -58%, КГ - 57%), середній рівень продемонстрували - 42% ЕГ і 43% КГ майбутніх учителів, високий рівень був відсутній в обох групах. За змістовим компонентом – низький рівень 59% студентів експериментальних груп, у контрольних – 58%, 41% респондентів засвідчили середній рівень готовності в ЕГ і 42% КГ, у жодній із досліджуваних груп високий рівень був відсутній. Щодо операційного компонента, то низький рівень виявили 57% майбутніх учителів ЕГ і 56% - КГ, середній - 43% ЕГ і 44% КГ, високий рівень був відсутній в обох групах. За особистісним компонентом – 57 % ЕГ та 57% КГ респондентів передбували на низькому рівні, на середньому - 43% ЕГ і 43% КГ.

Результати констатувального етапу засвідчили, що готовність майбутніх учителів початкових класів до впровадження дидактичних технологій знаходиться переважно на низькому (ЕГ - 58% і 57% КГ) та середньому (42% ЕГ і 43% КГ) рівнях, а на високому рівні не було виявлено студентів обох груп.

Сутність експерименту полягала в тому, щоб за допомогою реалізації визначених педагогічних умов в експериментальних групах досягнути більш вагомих результатів щодо підготовки майбутніх учителів до впровадження дидактичних технологій. Усі педагогічні умови впроваджувались комплексно.

Метою розробленого спецкурсу було узагальнення і конкретизація вже набутих студентом знань щодо сутності і специфіки впровадження дидактичних технологій, а також відпрацювання практичних умінь і навичок. Системостворювального значення набули такі змістові модулі: «Проектування дидактичних технологій – невід’ємна складова професійної компетентності вчителя сучасної початкової школи», «Творче втілення технологій навчання у дисциплінах природничо-математичного циклу: змістовно-процесуальні аспекти». Серед завдань спецкурсу були такі, що збагачували уявлення особистості про сутність понять «дидактична технологія», «впровадження дидактичних технологій», удосконалювали способи підготовки майбутніх учителів до впровадження дидактичних технологій.

Засобами контролю були: усне опитування, бесіда, індивідуальна робота, аналіз рефератів, дискусії. Кінцевий контроль – залік.

За мотиваційним компонентом після проведеної експериментальної роботи в ЕГ відбулися такі позитивні зміни. Так, високий рівень зафіксовано у 52% студентів (до експерименту не виявлений), середній рівень – 48% (було – 42%), низький рівень не виявлений (до експерименту – 58%). У студентів КГ результати майже не змінилися: середній рівень отримали – 44% (було – 43%), низький рівень виявлено - 56% (до експерименту 57%) студентів.

За змістовим компонентом після експериментальної роботи також відбулося покращення показників. Так, високий рівень зафіксовано у 54%

студентів (до експерименту не виявлено), середній – 46% (до навчання – 41%), низький рівень – не виявлено (до експерименту – 59%). У контрольній групі були такими: високий рівень – не виявлено, середній рівень як і до експерименту – 51 % (було – 42%), низький рівень виявлено - у 49% студентів (до експерименту – 58%).

Щодо операційного компонента, то результати виявилися такими: високий рівень зафіксовано у 54% студентів, середній рівень –46% (було – 43%), низький рівень не виявлено (до експерименту – 57%). У контрольних групах середній рівень отримали – 54% (було – 44%), низький рівень виявлено у 46% студентів (до експерименту – 56%).

Щодо особистісного компонента результати були такими: високий рівень зафіксовано у 51% студентів, середній рівень –49% (було – 43%), низький рівень не виявлено (до експерименту – 57%). У контрольних групах середній рівень отримали – 55% (було – 43%), низький рівень виявлено у 45% студентів (до експерименту – 57%).

На прикінцевому етапі експерименту високого рівня в експериментальних групах досягли 52% респондентів, на середньому рівні перебували 48% студентів експериментальних груп (у контрольних 51%), на низькому ж рівні залишилось 49% тільки у контрольних групах.

З метою перевірки ефективності експериментальної моделі було проведено статистичний аналіз. Так, на констатувальному етапі нами була використана методика А.Киверялга [126], яка встановлює оцінку різниць між двома вибірками (в нашому випадку, експериментальна та контрольна групи). На підсумковому ж етапі для співвідношення вибірок контрольних і експериментальних груп за рівнями готовності впровадження дидактичних технологій та для аналізу результатів експериментальної роботи було використано t - критерій Стьюдента. Ми дійшли висновку, що відмінність рівнів експериментальних і контрольних груп є статистично значущою і дозволяє констатувати ефективність запропонованої експериментальної моделі щодо підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування

соціально-ціннісних орієнтацій у молодших школярів через педагогічно доцільне запровадження дидактичних технологій.

Отже, результати формувального експерименту підтвердили правомірність висунутої гіпотези, довели ефективність створеної експериментальної моделі процесу підготовки майбутнього вчителя до впровадження дидактичних технологій у початковій школі.

ВИСНОВКИ

У дослідженні вперше науково обґрунтовано й експериментально апробовано педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до впровадження дидактичних технологій у початковій школі.

1. Дидактична технологія - це послідовна система дій педагога, спрямованих на вирішення дидактичних завдань, або планомірне і послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого педагогічного процесу. Впровадження дидактичних технологій - це усвідомлення майбутнім учителем алгоритму виконання діяльності через взаємопов'язану систему дій, що полягає в аналізі цілей, можливостей і виборі форм, методів та засобів навчання, які забезпечують досягнення високої ефективності в цій діяльності.

2. Підготовку вчителя початкової школи до впровадження дидактичних технологій у школі першого ступеня ми розглядаємо як багатогранний навчально-пізнавальний процес, спрямований на оволодіння майбутніми педагогами професійними знаннями, вміннями, навичками та на якісний рівень його готовності як учителя до проектування дидактичних технологій у навчанні молодших школярів природничо-математичних дисциплін. Принципового значення набуло положення про те, що формування у майбутнього педагога готовності до впровадження дидактичних технологій у початковій школі виступає кінцевим результатом його професійної підготовки на етапі університетської освіти.

3. Структуру підготовки майбутнього вчителя початкової школи до впровадження дидактичних технологій складають такі її компоненти: мотиваційний, змістовий, операційний та особистісний. Критеріями готовності студентів до означеної сфери професійної діяльності є:

- професійна спрямованість із показниками: усвідомлення значущості педагогічної діяльності; професійна вмотивованість у впровадження дидактичних технологій; інтерес до означеного аспекту педагогічної діяльності;
- інформаційний з такими показниками: як-от: психолого-педагогічні та

методичні знання, досвід у галузі технології навчання і педагогічного проектування; обізнаність у концептуальних, методологічних і процесуальних основах пропонованої технології; спрямованість до науково-методичного аналізу порівняльної ефективності технологій навчання;

- технологічний з показниками: вміння аналізувати педагогічну ситуацію, виділяти суперечності, формулювати проблему і прогнозувати шляхи її рішення; уміння визначати цілі, завдання і зміст майбутньої діяльності; уміння здійснювати вибір оптимального поєднання форм, методів, прийомів і засобів відповідно до мети, умов педагогічної діяльності;

- оцінний критерій із показниками: схильність до аналітичної діяльності; спроможність інтерпретувати авторську позицію; здатність до саморозвитку.

4. На підставі визначених критеріїв і показників було схарактеризовано рівні готовності майбутнього вчителя до впровадження дидактичних технологій у початковій школі (високий, середній та низький). Результати констатувального етапу засвідчили, що на середньому рівні готовності до впровадження дидактичних технологій в експериментальних групах знаходилися 42% студентів (у контрольних 43%), на низькому - 58% і 57% відповідно.

5. Педагогічними умовами ефективної підготовки майбутніх учителів до впровадження дидактичних технологій у початковій школі виступили: усвідомлення студентами на рівні переконань позитивного впливу технологічного підходу в удосконаленні природничо-математичного початкового навчання школярів; сформованість у майбутніх фахівців професійної компетентності щодо впровадження дидактичних технологій

початкового навчання; забезпечення суб'єкт - суб'єктної взаємодії у підсистемах «викладач – студент», «студент – студент», «студент – учень» через практико-орієнтовну діяльність майбутніх фахівців щодо впровадження дидактичних технологій початкового навчання.

6. Експериментальним шляхом доведено, що підготовка студентів до впровадження дидактичних технологій у навчанні молодших школярів є поетапним процесом, в якому доцільно розрізняти мотиваційно-когнітивний, операційно-діяльнісний, результативно-коригувальний етапи. Встановлено, що розроблену модель процесу, що досліджується, доцільно розцінювати як підґрунтя впровадження цілісної системи підготовки майбутніх учителів до впровадження дидактичних технологій початкового навчання школярів. Змістовий її аспект репрезентовано визначеними педагогічними умовами. Провідними ж шляхами і засобами підготовки майбутніх вчителів до означеного виду діяльності виступили: навчальні інтегровані модулі компенсаторного характеру, тематичний спецкурс з елементами практикуму, різнорівнева практико-орієнтована діяльність студентів.

7. Результати прикінцевого етапу засвідчили, що високий рівень готовності до впровадження дидактичних технологій у початковій школі зріс до 52 % у студентів експериментальних груп, водночас середній рівень з 42% збільшився до 48 % майбутніх учителів; високий рівень досліджувальної особистісно-професійної якості в контрольних групах був відсутній, середній рівень збільшився із 43 % до 51 % студентів, на низькому рівні - з 57 % до 49% респондентів).

Проведене дослідження не вичерпує усіх проблем щодо підготовки вчителя початкових класів до впровадження дидактичних технологій. Спрямування подальшого наукового пошуку доцільне в таких напрямках: розробка навчально-методичного забезпечення процесу підготовки вчителів до впровадження дидактичних технологій на етапі післядипломного вдосконалення фахівців і вивчення педагогічно доцільних стратегій викладання нормативних навчальних дисциплін у вищій школі з метою підготовки майбутнього вчителя початкових класів до впровадження дидактичних технологій в межах усіх освітніх галузей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка в системе высшего педагогического образования / Абдуллина О. А. – М. : Просвещение, 1990. – 114 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / Абульханова-Славская К. А. – М. : Наука, 1980. – 335 с.
3. Адольф В. А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя / В. А. Адольф // Педагогика. – 1998. – № 1. – С. 72–75.
4. Азаров Ю. П. Искусство воспитания : книга для учителя / Азаров Ю. П. – [2-е изд.]. – М. : Просвещение, 1986. – 448 с.

5. Алексахина Е. М. Подготовка студентов педвузов к экологическому воспитанию учащихся начальных классах : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Алексахина Е. М. – М., 1989. – 15 с.
6. Алексахина Е. М. Подготовка студентов педвузов к экологическому воспитанию учащихся начальных классах : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «теория и методика профессиональной деятельности» / Е. М. Алексахина. – М., 1989. – 15 с.
7. Алексеев Н. А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики / Алексеев Н. А. – Тюмень : Изд-во ТюмГУ, 1997. – 186 с.
8. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи : курс лекцій / А. М. Алексюк // Модульне навчання : навч. посібник. – К. : УСДО, 1993. – С. 750–769.
9. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підручник для студ., аспірантів та мол. викладачів вузів / Алексюк А. М. – К. : Либідь, 1998. – 557 с.
10. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс / Андреев В. И. – К. : Изд-во КГУ, 1996. – 567 с.
11. Антонюк Г. А. Социальное проектирование / Антонюк Г. А. – Минск : Наука и техника, 1978. – 128 с.
12. Бабанский Ю. К. Развивать разнообразные формы передового педагогического опыта и творчества учителей / Ю. К. Бабанский // Избранные педагогические сочинения. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
13. Багаева И. Д. Профессионализм педагогической деятельности: сущность и структура / И. Д. Багаева // Профессионализм педагога. Ч. 1. – Ижевск, С.-Пб. Профессиональная педагогика, 1992. – 160 с.
14. Байбородова Л. В. Взаимодействие педагогов и учащихся в школьном коллективе / Байбородова Л. В. – Ярославль : ЯГПИ им. К. Д. Ушинского, 1991. – 110 с.
15. Байкова Л. А. Педагогическое мастерство и педагогические технологии : учеб. пособие / Л. А. Байкова, Л. К. Гребенкина. – М. : Пед. общество России, 2000. – 249 с.

16. Балл Г. О. Гуманістичні засади професійної педагогічної діяльності / Г. О. Балл // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 2. – С. 3–11.
17. Балл Г. А. Концепция самореализации личности в гуманистической психологии / Балл Г. А. – Киев–Донецк : Ровенск, 1993. – 32 с.
18. Балл Г. А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект / Балл Г. А. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.
19. Барбина Е. С. Идеи интеграции системности и целостности в теории и практике высшей школы : науч.-метод. пособие / Е. С. Барбина, В. А. Семиченко. – К. : ППО, 1996. – 261 с.
20. Барбина Є. С. Формирование педагогического мастерства в системе непрерывного педагогического образования : монография / Барбина Є. С.– К. : Вища школа, 1997. – 153 с.
21. Баркасі В. В. Полікультурна компетенція як компонент професійної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов / В. В. Баркасі // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного ун-ту ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. праць. – Вип. 11–12. – Одеса : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2002. – С. 89–94.
22. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Баркасі В. В. – Одеса, 2004. – 270 с.
23. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика / Безрукова В. С. – Екатеринбург : Деловая книга, 1996. – 344 с.
24. Безрукова В. С. Словарь нового педагогического мышления / Безрукова В. С. – Екатеринбург : Научно-педагогическая лаборатория «Альтернативная педагогика», 1992. – 94 с.
25. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / Беспалько В. П. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
26. Беспалько В. П. Стандартизация образования: основные идеи и понятия / В. П. Беспалько // Педагогика. – 1993. – № 5. – С. 16–25.

27. Бех І. Д. Виховання підростаючої особистості на засадах нової методології / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 3. – С. 5–14.
28. Бех І. Д. Наукові засади і принципи функціонування особистісного зорієнтованих виховних технологій / І. Д. Бех // Особистісна орієнтація освіти в умовах гуманітарної гімназії. – Миколаїв : Завуч (Перше вересня), 2000. – С. 14–19.
29. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання : наук.-метод. посібник / Бех І. Д. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
30. Бібік Н. М. Проблеми професійного вдосконалення вчителів початкових класів / Н. М. Бібік // Післядипломна освіта в Україні. – 2002. № 2. – С. 61–62.
31. Бланк Н. В. Профессиональная компетентность и проблема обобщения и распространения педагогического опыта [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://oipko.Nm.Ru/Text/t1682.htm>
32. Богданова І. М. Модульний підхід до професійної підготовки вчителя / Богданова І. М. – Одеса : Маяк, 1998. – 350 с.
33. Богданова І. М. Педагогічна інноватика : навч. посібник / Богданова І. М. – Одеса : ТЕС, 2000. – 149 с.
34. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04/ Богданова І. М. – К., 1998. – 398 с.
35. Богданова І. М. Стан впровадження нових педагогічних технологій у навчально-виховний процес вищого педагогічного закладу освіти / І. М. Богданова // Наука і освіта. – Одеса, 2008. – № 4–5. – С. 73–77.
36. Богданова І. М. Технології в освіті: теоретико-методологічний аспект : монографія / Богданова І. М. – Одеса : ТЕС, 1999. – 146 с.
37. Боголюбов В. И. Педагогическая технология: эволюция понятия / В. И. Боголюбов // Сов. педагогика. – 1991. – № 9. – С. 123–128.

38. Богуш А. М. Підготовка студентів до навчання дітей української мови у дошкільному закладі / А. М. Богуш // Науковий вісник ПДПУ ім. К. Д. Ушинського. – 1998. – № 2–3. – С. 125–130.
39. Болонський процес і Вища освіта України : навч. програма / [укладач М.Ф.Степко, В.В.Грубинко, Я.Я.Болюбаш, І.І.Бабін, В.Д. Шинкарук]. – Київ–Тернопіль : Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2004. – 18 с.
40. Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти : навч. посібник для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти / Болюбаш Я. Я. – К. : ВВП “Компас”, 1997. – 64 с.
41. Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів / Бондар В. І. – К. : Вересень, 1996. – 130 с.
42. Бондар В. І. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі / Бондар В. І. – К.: ФАДА, ЛТД, 2000. – 191с.
43. Бондар В. І. Теоретичні основи і технологія педагогічного аналізу: управлінський аспект / Бондар В. І. – Кам’єнец-Подільський : ФАДА, 1996. – 66 с.
44. Борисов В. В. Формування готовності вчителя до дослідницької педагогічної діяльності в умовах поетапної підготовки студентів педагогічного вузу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / В. В. Борисов. – К., 1997. – 22 с.
45. Бочарнікова В. М. Стимулююча функція контролю знань, умінь і навичок студентів вищої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / В. М. Бочарнікова. – К., 1999. – 20 с.
46. Браже Т. Г. Инженеры и врачи о гуманитарных знаниях и общей культуре как интегральной характеристики личности / Т. Г. Браже // Интеграционные процессы в образовании взрослых : материалы науч.-практ. конф. (г. Москва, 15-17 апреля 1997 г.). – СПб. : РАО, 1997. – С. 73–76.

47. Буркова Л. В. Технології в освіті / Л. В. Буркова // Рідна школа. – 2001. – № 2. – С. 18–20.
48. Буркова Л. В. Структурний підхід до поняття педагогічної технології / Л. В. Буркова // Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2000. – Вип. 6. – С. 189–192.
49. Варданян Ю. В. Стрoение и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием (на материале подготовки педагога и психолога) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Варданян Ю. В. – М., 1998. – 353 с.
50. Вашенко Г. Загальні методи навчання : підручник для педагогів / Вашенко Г. – К. : Українська Видавнича спілка, 1997. – 441 с.
51. Введение в научное исследование по педагогике / [под ред. Ю.К.Бабанського]. – М. : Просвещение, 1988. – 273 с.
52. Вербицкий А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение / А. А. Вербицкий. – М. : НИИВШ, 1999. – с 18.
53. Воловик П. М. Педагогічні технології у системі неперервної освіти вчителя / П. М. Воловик // Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / [за ред. С. О. Сисоевої]. – К.: Віпол, 2001. – С.90-106.
54. Выготский Л. С. Психология искусства / Выготский Л. С. – М. : Искусство, 1986. – 573 с.
55. Геллерштейн С. Г. Проблема перенесення вправ / С. Г. Геллерштейн // Бюллетень ВІЕМ. – М., 1936. – № 6. – С. 34.
56. Гершунский Б. С. Прогностические методы в педагогике / Гершунский Б. С. – К. : Вищяя школа, 1974. – 208 с.
57. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века / Гершунский Б. С. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.
58. Голубева Э. А. Способности и индивидуальность / Голубева Э. А. – М. : Прометей, 1993. – 306 с.

59. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Гончаренко С. У. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
60. Горчакова – Сибирська М. Впровадження особистісно-орієнтованих технологій у школі / Горчакова-Сибирська – К.: Просвіта, 2000. -150с.
61. Грибанова М. В. Моделирование в образовании / Грибанова М. В. – Пермь : Пермский гос. пед. ун-т, 1999. – 45 с.
62. Григоренко Л. В. Формирование готовности студентов педвуза к профессиональной деятельности в процессе самостоятельной работ : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Григоренко Л. В. – Кривой Рог, 1991. – 162 с.
63. Гузеева В. В. Образовательные технологии ТОГИС – обучение в глобальных информационных сетях / В. В. Гузеева // Школьные технологии. – 2000. – № 5. – С. 243.
64. Гузій Н. В. педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти : монографія / Гузій Н. В. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
65. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / Давыдов В. В. – М. : Интор, 1996. – 544 с.
66. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. / В. М. Даль ; [под. ред. М. И. Бодуэна де Куртене]. – М. : Цитадель, у 4х т. Т. 2. – 1998.– 1024 с.
67. Дёмин В. А. Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды / В. А. Дёмин // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – № 4. – С. 34–42.
68. Державна національна програма «Освіта». Україна ХХІ . – К. : Райдуга, 1994. – 56 с.
69. Державна програма «Вчитель» // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2002. – № 10. – С. 4–32.
70. Деркач А. Акмеология : учеб. пособие / А. Деркач, В. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.

71. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / Дичківська І. М. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
72. Добудько Т. В. Формирование профессиональной компетентности учителя информатики / Добудько Т. В. – Самара : СамГПУ, 1999. – 340 с.
73. Дорофеев А. Профессиональная компетентность как показатель качества образования / А. Дорофеев // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 30–33.
74. Дреер А. М. Преподавание в средней школе США / Дреер А. М. – М. : Прогресс, 1983. – 248 с.
75. Дубасенюк О. А. Теоретичні і методичні основи виховної діяльності педагога: Дис...д-ра. пед. наук.: 13.00.04. – Житомир, 1996. – 527с.
76. Думко Ф. К. Підготовка курсантів до професійно-педагогічної роботи з неблагополучними сім'ями : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ф. К. Думко. – Одеса, 2000. – 20 с.
77. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности к деятельности / Дурай-Новакова К. М. – М. : Педагогика, 1983. – 336 с.
78. Дьяченко М. И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: психологический аспект / Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А., Пономаренко В. А. – Минск : Университетское, 1985. – 206 с.
79. Дьяченко М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : БГУ, 1981. – 383 с.
80. Дьяченко М. И. Психология : словарь-справочник / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Хелтон, 1998. – 399 с.
81. Євдокимов О. В. Нові педагогічні технології організації навчання студентів : дис. ... канд. пед. наук 13.00.04 / Євдокимов О. В. – Харків, 1997. – 181 с.
82. Євтух М. Б. Сучасні тенденції професійної підготовки вчителя / М. Б. Євтух // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-

- виховного процесу в школі та вузі : зб. наук. праць. – Рівне : Волинські обереги, 2002. – С. 170–175.
- 83.Єрмакова С.С. Аксиологія від А до Я в початковій школі: Навчальний посібник для студентів педагогічних закладів освіти та вчителів початкових класів загальноосвітніх шкіл / Єрмакова С.С. – Одеса ПНЦ АПН України, 2003. – 196 с.
- 84.Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования / Загвязинский В. И. – М. : Педагогика, 1982. – 160 с.
- 85.Закон України «Про вищу освіту» // Освіта України. – 2002. – № 17. – С. 2–7.
- 86.Закон України «Про освіту» // Освіта. – 1996. – № 43–44 (221–222). – С. 6–11.
- 87.Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования : учеб. пособие / Зеер Э. Ф. – М. : НПО МОДЭК; МПСИ, 2003. – 480 с.
- 88.Зимняя И. А. Элементарный курс педагогической психологии / Зимняя И. А. – М. : Издательство Российского открытого университета, 1992. – 111 с.
- 89.Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / Зимняя И. А. – [2-е изд., доп., испр. и перераб.]. – М. : Логос, 2000. – 284 с.
- 90.Зязюн І. А. Гуманістична парадигма в освіті / І. А. Зязюн // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку : матеріали Наук.-практ. конф. (м. Київ, 17–18 квітня 1996 р.). – К. : 1996. – С. 6–12.
- 91.Зязюн И. А. Основы педагогического мастерства / И. А. Зязюн. – М. : Просвещение, 1989. – 302 с.
- 92.Зязюн І. А. Краса педагогічної дії : навч. посібник / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К. : Українсько-фінський інститут менеджменту з бізнесу, 1997. – 302 с.
- 93.Иванова Т. В. Формирование педагогической культуры будущих учителей в учебном процессе (на материале дисциплин педагогического цикла) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.04

- «теорія та методика професійної освіти» / Т. В. Иванова. – Луганск, 1991. – 18 с.
94. Ильин Г. От педагогической парадигмы к образовательной / Г. Ильин // Высшее образование в России. – 2000. – № 1. – С. 64–69.
95. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Ильин Е. П. – СПб. : Питер, 2000. – 152 с.
96. Ильин Е. П. Проблема способностей: два подхода к ее решению / Е. П. Ильин // Психолог. – 1997. – Т. 8. – № 2. – С. 39–40.
97. Исаев И. Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы / Исаев И. Ф. – М. : МГПУ, 1993. – 206 с.
98. Капустин Н. П. Педагогические технологии адаптивной школы / Капустин Н. П. – М. : Академия, 1999. – 216 с.
99. Карпова Э. Э. Категория качества в теории и практике подготовки учителя к профессиональной деятельности : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Карпова Э. Э. – Одеса, 1993. – 290 с.
100. Кічук Н. В. Ключові компетентності особистості фахівця як педагогічна проблема / Н. В. Кічук // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного ун-та ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. праць. – Одеса, 2004. – Вип. 9–10. – С. 153–161.
101. Кічук Н. В. Нова парадигма освіти: актуалізація творчості вчителя школи першого ступеня / Н. В. Кічук // Підготовка вчителя початкової школи в умовах нової парадигми освіти. – К. : Педагогіка, 2004. – С. 35–39.
102. Кичук Н. В. Формирование творческой личности учителя в процессе вузовской профессиональной подготовки : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Кичук Н. В. – К., 1993. – 386 с.
103. Кіяшко О. О. Інноваційні педагогічні технології підготовки молодших спеціалістів у вищих навчальних закладах I–II років акредитації : автореф.

- дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / О. О. Кіяшко. – Луганськ, 2001. – 20 с.
104. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе / Кларин М. В. – М. : Знание, 1989. – 75 с.
105. Кларин М. В. Что такое педагогическая технология / М. В. Кларин // Современная дидактика: теория, практика. – М. : Знание, 1994. – С. 215–230.
106. Кларк М. Технологія освіти або педагогічна технологія / М. Кларк // Перспективи. Питання освіти. – 1983. – № 2. – С. 77–79.
107. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2000. – 176 с.
108. Козырина О. А. Компетентность современного учителя: современная проблема определения понятия / О. А. Козырина // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 2. – С. 48–57.
109. Коменский Я. А. Великая дидактика / Коменский Я. А. – М. : Учпедгиз, 1940. – 92 с.
110. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики : колективна монографія / [Бібік Н. М., Ващенко Л. С., Локшина О. І., Овчарук О. В., Паращенко Л. І., Пометун О. І., Савченко О. Я., Трубочева С. Е.]; під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
111. Кондратьева Л. Л. Деятельность и ее субъект / Л. Л. Кондратьева // Психологический журнал. – 1987. – № 2. – С. 48–57.
112. Кондрашова Л. В. Гуманизация учебно-воспитательного процесса школы: история, теория, поиски : учебно-метод. пособие / Кондрашова Л. В. – Кривой Рог, 1996. – 74 с. – (Криворожский гос. пед. ун-т).

113. Краевский В. В. О проблеме соотношения педагогической науки и педагогической практики / В. В. Краевский // Новые исследования в педагогических науках. – 1971. – № 4. – С. 5–68.
114. Краєвський В. В. Концептуальність курсу педагогіки як умова забезпечення його цілісності / В. В. Краєвський // Навчання студентів педагогіці. Аспект технології. – Волгоград : Зміна, 1996. – С. 10–14.
115. Кубіцький С. О. Система оцінювання готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України» / С. О. Кубіцький. – К., 2002. – 20 с.
116. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя / Н. В. Кузьмина // Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. – Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1967. – 182 с.
117. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Кузьмина Н. В. – М. Высшая школа, 1989. – 118 с.
118. Кузьмина Н. В. Способность, одаренность, талант учителя / Кузьмина Н. В. – Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1985. – 132 с.
119. Культура современного урока / [под ред. Н. Е. Щурковой]. – М. : РПА, 2000. – 11 с.
120. Курлянд З. Н. Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності : навч. посібник / Курлянд З. Н. – Одеса : Б.и., 1995. – 160 с. – (Одеський держ. пед. ін-т).
121. Курлянд З. Н. Сутність процесу виховання / З. Н. Курлянд // Лекції з педагогіки : навч. посібник. – Одеса : Південноукраїнський держ. пед. ін-т ім. К. Д. Ушинського, 1999. – 192–с.
122. Курлянд З. Н. Формирование и развитие профессиональной устойчивости учителя : дис. доктора пед. наук : 1300.01 / Курлянд З. Н. – Одесса, 1992. – 38 с.

123. Кушнір В. А. Педагогіка іноземного мови / В. А. Кушнір // Шкільні технології. – 1998. – № 6. – С. 1–191.
124. Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект : монографія / Кушнір В. А. – Кіровоград : Видавничий центр КДПУ, 2001. – 348 с.
125. Кушнір В. А. Характеристика особливостей педагогічних систем / В. А. Кушнір // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 34. – С. 83–91.
126. Кыверялг А. А. Методи дослідження в професійній педагогіці / Кыверялг А. А. – Таллін : Валгус, 1980. – 333 с.
127. Лазарев В. С. Деятельностный подход к формированию содержания педагогического образования / В. С. Лазарев, Н. В. Конплин // Педагогіка. – 2000. – № 3. – С. 27–34.
128. Лазаренко Г. В. Повышение уровня профессиональной компетентности учителя физической культуры на основе применения информационных средств обучения : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теория и методика профессионального образования” / Г. В. Лазаренко. – Краснодар, 2000. – 24 с.
129. Ландшеер В. Компетенція мінімальної компетентності / В. Ландшеер // Перспективи: питання освіти. – 1988. – № 1. – С. 27–34.
130. Латинсько-російський словар / [под ред. И. Х. Дворецкий]. – М. : Російський мови, 1976. – 576 с.
131. Левина М. М. Основи технології навчання професійної діяльності / Левина М. М. – Мінськ : Інститут підвищення кваліфікації і передпідготовки керівництва працівників і спеціального освіти, 1996. – 230 с.
132. Левина М. М. Технології професійного педагогічного освіти / Левина М. М. – М. : Академія, 2001. – 270 с.
133. Леонтьев А. М. Деятельность. Сознание. Личность / Леонтьев А. М. – М. : Политиздат, 1997. – 304 с.

134. Леонтьев А. М. Проблемы развития психики / Леонтьев А. М. – [4-е изд.]. – М. : МГУ, 1981. – 548 с.
135. Лернер И. Я. Процесс обучения и закономерности / Лернер И. Я. – М. : Знание, 1980. – 96 с.
136. Лигоцький А. О. Теоретичні основи проектування сучасних освітніх систем : монографія / Лигоцький А. О. – К. : Техніка, 1997. – 340 с.
137. Линенко А. Ф. Теорія і практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / А. Ф. Линенко. – К., 1996. – 25 с.
138. Литвиненко С. А. Актуалізація ідеї В. О. Сухомлинського у підготовці майбутніх учителів початкових класів / С. А. Литвиненко // Початкова школа. – 2003. – № 9. – С. 14–18.
139. Литвиненко С. А. Соціально-педагогічна підготовка майбутнього вчителя / Литвиненко С. А. – Одеса : СВД Черкасов М. П.; Рівне : РДГУ, 2004. – 302 с.
140. Ліненко А. Ф. Готовність майбутніх вчителів до педагогічної діяльності / А. Ф. Ліненко // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 125–133.
141. Ліненко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї / Ліненко А. Ф. – Одеса : ОКФА, 1995. – 79 с.
142. Логвина-Бик Т. А. Сучасні технології професійно-педагогічної підготовки вчителя / Т. А. Логвина-Бик // Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2000. – Вип. 6. – С. 132–135.
143. Макаренко А. С. Педагогіка індивідуального действия : в 8 т. / Макаренко А. С. – М. : Педагогіка, Т. 4. – 1974. – 890 с.
144. Макаренко А. С. Сочинения : в ___ т. / Макаренко А. С. – [2-е изд.]. – М. : АПН РСФСР, Т. 4. – 1957. – 780с.
145. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А. К. Маркова // Педагогіка. – 1996. – № 6. – С. 55–63.

146. Маркова А. К. Психология профессионализма / Маркова А. К. – М. : Знание, 1996. – 304 с.
147. Маркова А. К. Психология труда учителя / Маркова А. К. – М. : Просвещение, 1993. – 190 с.
148. Мартиненко С.М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: Монографія/ С.М.Мартиненко. – К.: КМПУ імені Б.Д.Грінченка, 2008., 434с.
149. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу ; [пер. с англ. А. М. Татлидаевой]. – [3-е изд.]. – СПб. : Издат. группа «Евразия», 1997. – 430 с.
150. Матвієнко О. Принципи становлення системи неперервної освіти як глобальна тенденція / О. Матвієнко // педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 5. – С. 326–330.
151. Матрос Д. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга / Д. Матрос, Д. Полев // Народное образование. – 2000. – № 8. – С. 75–78.
152. Мельсон М. Х. Основы менеджмента / Мельсон М. Х., Альберт М., Хедоури Ф. ; [пер. с англ.]. – М. : Экономика, 1992. – 24 с.
153. Мехов И. И. Социальное проектирование / Мехов И. И. – М. : Политиздат, 1970. – 348 с.
154. Митина Л. М. Психология труда профессионального развития учителя / Митина Л. М. – М. : Академия, 2004. – 215 с.
155. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал / Митина Л. М. – М. : Дело, 1994. – 215 с.
156. Мірошніченко О. В. Втілення ідеї полікультурності при виборі вчителем дидактичних технологій як актуальна проблема / О. В. Мірошніченко // Професіоналізм педагога : матеріали Всеукр. навч.-практ. конф. (м. Ялта, 15-17 квітня 2008 р.). – Ялта, 2008. – С. 10–14.

157. Мірошніченко О. В. Особистісно-орієнтовані технології початкового навчання молодших школярів / О. В. Мірошніченко // Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки. – Ніжин, 2008. – № 2. – С. 52–54.
158. Мірошніченко О. В. Підготовка вчителя до проектування дидактичної технології як педагогічна проблема / О. В. Мірошніченко // Наукові праці Донецького національного технічного ун-ту. – Донецьк, 2008. – С. 273–277.
159. Мірошніченко О. В. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до творчого впровадження дидактичних технологій / О. В. Мірошніченко // Наукові записки. Серія «Педагогіка». – Тернопіль, 2006. – Вип. 3. – С. 45–48.
160. Мірошніченко О. В. Про один із підходів вдосконалення підготовки майбутніх учителів до впровадження дидактичних технологій / О. В. Мірошніченко // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного ун-ту ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. праць. – Одеса, 2009. – Вип. 1–2. – С. 97–102.
161. Мірошніченко О. В. Рівнева характеристика готовності майбутніх учителів початкових класів до проектування дидактичних технологій / О. В. Мірошніченко // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного ун-ту ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. праць. – Одеса, 2009. – Вип. 1–2. – С. 33–37.
162. Мірошніченко О. В. Технологічний підхід початкового навчання: історично-педагогічні аспекти / О. В. Мірошніченко // Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного ун-ту. – Ізмаїл, 2005. – Вип. 19. – С. 90–93.
163. Монахов В. М. Проектирование траектории становления будущего учителя / В. М. Монахов, А. И. Нижников // Школьные технологии. – 2000. – № 6. – С. 70–80.

164. Монахов В. М. Технологические основы проектирования, конструирования учебного процесса / Монахов В. М. – Волгоград : Перемена, 1995. – 152 с.
165. Монахов В. М. Технология проектирования траектории профессионального становления будущего учителя / Монахов В. М. – Волгоград : Перемена, 1998. – 124 с.
166. Мороз О. Г. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація : навч. посібник / Мороз О. Г., Сластьонін В. О., Філіпченко Н. І. – К. : Правда Ярославічів, 1997. – 168 с.
167. Мостапенко М. В. Философия и методы научного познания / Мостапенко М. В. – Ленинград : Лениздат, 1972. – 262 с.
168. Національна доктрина розвитку освіти України. – 2001. – № 29. – С. 4–6.
169. Неуймин Я. Г. Модели в науке и технике: История, теория, практика / Неуймин Я. Г. – Ленинград : Наука, 1984. – 189 с.
170. Научно-технический прогресс : словарь / [ред. А.И.Абалкин, Ю.П.Алексеев, А.А.Амверосов]. – М. : Политидат, 1987. – 366 с.
171. Немов Р. С. Психология : учебник для студ. высших пед. учебных заведений : в ___ кн. / Немов Р. С. – М. : Просвещение, Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС»–1995. – 491с.
1. Кн. 3: Психология. – 1995. – 512 с.
172. Нечаева Л. В. Подготовка студентов педагогических институтов взаимодействию учащимися : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Л. В. Нечаева. – Харьков, 1991. – 18 с.
173. Низанов Р. А. Развитие активности студентов в учебном процессе / Р. А. Низанов // Вопросы вузовской педагогики. – М. : Просвещение, 1973. – 50 с.
174. Нісімчук А. С. Сучасні педагогічні технології / Нісімчук А. С., Падалка О. С., Шпак О. Т. – К. : Просвіта, 2000. – 386 с.

175. Новейший философский словарь / [ред. А.А. Грицанов]. – Минск : Изд-во В. М. Скакун, 1998. – 896 с.
176. Образцов П. И. Проектирование и конструирование профессионально-ориентированной технологии обучения : учебно-метод. пособие / Образцов П. И., Ахулкова А. И., Черниченко О. Ф. ; под общ. ред. П. И. Образцова. – Орел : ОГУ, 2003. – 94 с.
177. Огарев Е. Н. Компетентность образования: социальный аспект / Огарев Е. Н. – СПб. : РАО ИОВ, 1995. – 124 с.
178. Ожегов С. И. Словарь русского языка / Ожегов С. И. – М. : Русский язык, 1984. – 798 с.
179. Освітні технології : навч.-метод. посібник / [О. М. Пехота, А. З. Кікиєнко, О. М. Любарська та ін.] ; за заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.
180. Основы педагогического мастерства / [под ред. И. А. Зязюна]. – М. : Просвещение, 1989. – 302 с.
181. Панчук В. В. Психолого-педагогічні фактори підвищення професіоналізму викладача вищої школи (на матеріалах викл. іноземної мови в технічному вузі) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Панчук В. В. – Луцьк, 1996. – 200 с.
182. Педагогика / [Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И., Шиянов Е. Н.]. – М. : Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
183. Педагогіка вищої школи: навч. посібник / [З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк, А. В. Семенова та ін.] ; за ред. З. Н. Курлянд. – [3-е вид., перероб. і допол.]. – К. : Знання, 2007. – 495 с.
184. Педагогічні технології / [Падалка О. С., Нісімчук А. С., Смолюк І. О., Шпак О. Т.]. – К. : Українська енциклопедія, 1996. – 254 с.
185. Педагогические технологии / [Буланова-Топоркова М. В., Духовнева А. В., Кукушкин В. С., Сучков Г. В.]. – Ростов-на-Дону : МарТ, 2006. – 339 с.

186. Педагогическое мастерство и педагогические технологии : [учеб. пособие для пед. вузов / сост. Л. К. Гребенкина]. – М. : Пед. о-во России, 2000. – 257 с.
187. Педагогічна майстерність : підручник / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища школа, 1997. – 349 с.
188. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / [С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик, О. І. Кульчицька, Л. Є. Сігаєва, Я. В. Цехмістер та ін.] ; за ред. С. О. Сисоєвої. – К. : ВІПОЛ, 2001. – 350 с.
189. Пехота О. М. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Пехота О. М. – К., 1997. – 430 с.
190. Пехота О. М. Технологічний підхід в освіті з позицій педагогіки розвитку / О. М. Пехота // Освітні технології у школі та вузі. – Миколаїв : МФ НаУКМА, 1999. – С. 20–25.
191. Пикан В. В. Педагогические технологии: что это такое и как их использовать в школе : практико-ориентированая монография / Пикан В. В. – Москва–Тюмень : МГПУ, 1994. – 276 с.
192. Питюков В. Ю. Основы педагогической технологии / Питюков В. Ю. – М. : Тан дем, 1997. – 176 с.
193. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посібник / [за ред. І. А. Зязюн, О. М. Пехоти]. – К. : Вид-во А.С.К., 2003. – 240 с.
194. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів : навч. посібник / Підласий І. П. – К. : Україна, 1998. – 343 с.
195. Підласий І. Педагогічні інновації / І. Підласий, А. Підласий // Рідна школа. – 1998. – № 12. – С. 3–17.
196. Плотницкий Ю. М. Теоретические и эмпирические модели социальных процессов / Плотницкий Ю. М. – М. : ЛОГОС, 1998. – 280 с.

197. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учебник для студ. пед. вузов : в 2 кн. / Подласый И. П. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 1999. – 576 с.
198. Полякова Т. С. Педагогический анализ затруднений в педагогической деятельности учителя / Полякова Т. С. – М. : Педагогика, 1986. – 129 с.
199. Прокопенко І. Ф. Педагогічна технологія : посібник для вчителів, викладачів вузів, аспірантів, студентів / І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокімов. – Харків : Основа, 1995. – 105 с.
200. Професійна освіта: Словник : навч. посібник / [уклад. С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало]. – К. : Вища школа, 2000. – 380 с.
201. Профессиональная компетентность: понятия и виды : информационный справочник / [сост. Н. Л. Сонянкина]. – Красноярск : ИПК РО, 2003. – 25 с.
202. Психологические проблемы развития инициативы и творчества учителя // Вопросы психологии. – 1987. – № 6. – С. 61–77.
203. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / [ред. Каджоспирова]. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. – 544 с.
204. Психолого-педагогічна підготовка вчителя у вузі : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Полтава, март 1992 р.). – Полтава, 1992. – 204 с.
205. Психология : словарь / [под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевського]. – М. : Изд-во полит. лит., 1990. – 494 с.
206. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Дж. Равен // Школьные технологии. – 1999. – № 3. – С. 151–157.
207. Разработка и реализация проектов развития образовательных учреждений / [под ред. В. И. Загвязинского, С. А. Гильшанова]. – М. : Изд-во АСОПиР, 1998. – 208 с.
208. Реан А. А. Психология и педагогика / Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. – СПб. : Питер, 2004. – 432 с.

209. Рубинштейн С. Л. О природе мышления и его составе / С. Л. Рубинштейн // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / [под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова]. – М. : МГУ, 1981. – 560 с.
210. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Рубинштейн С. Л. – М. : Просвещение, 1976. – 703 с.
211. Руднева Т. И. Исследование процесса формирования основ педагогического профессионализма студентов университета / Т. И. Руднева // Педагогика. – 1997. – № 1. – С. 57–62.
212. Савченко О. Я. Вимоги до початкової школи / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 1999. – № 1. – С. 12–18.
213. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник для студ. пед. ф-тів / Савченко О. Я. – К. : Абрис, 1997. – 416 с.
214. Савченко О. Я. Ознаки особистісно-орієнтовної підготовки майбутніх вчителів: проблеми теорії і практики / О. Я. Савченко // зб. наук. праць / [ред. кол.: Н. В. Гузій (відп. ред.) та ін.]. – К. : КДПУ, 1997. – С. 17–25.
215. Савченко О. Я. Удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів / О. Я. Савченко // Початкова школа . – 2007. – № 7. – С. 12–14.
216. Сазоненко Г. С. Загальні положення перспективних освітніх технологій / Г. С. Сазоненко // Перспективні освітні технології. – К. : Гопак, 2000. – С. 10–34.
217. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Селевко Г. К. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
218. Синенко В. Я. Профессионализм учителя / В. Я. Синенко // Педагогіка. – 1999. – № 5. – С. 45–51.
219. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість учителя: визначення, теоретична модель, функції підготовки / С. О. Сисоєва // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 2. – С. 161–173.

220. Сисоєва С. О. Сучасні аспекти професійної підготовки вчителя / С. О. Сисоєва // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 4. – С. 60–66.
221. Сисоєва С. О. Технологізація освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти / С. О. Сисоєва // Неперервна професійна освіта : монографія / [за ред. І. А. Зязюна]. – К. : Віпол, 2000. – С. 249–273.
222. Сипченко В. І. Педагогіка: основні положення курсу : навч. посібник для студ. пед. ін-тів / Сипченко В. І. – Слов'янськ, 2000 – 139 с.
223. Сікорський П.І. Теорія і методика диференційованого навчання/ Сікорській П.І. – Львів: СПЛЮМ, 2000.- с. 231-232.
224. Скиннер Б. Ф. Технология обучения / Скиннер Б. Ф. – Нью-Йорк, 1968. – 420 с.
225. Сластенин В. А. О современных подходах к подготовки учителя / В. А. Сластенин, Н. Г. Руденко // Педагогическая наука, технология, практика. – М. : Просвещение, 1996. – С. 17–28.
226. Сластенин В. А. Педагогика Инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М. : ИЧП «Издательство магистр, 1997. – 221 с.
227. Сластенин В. А. Педагогика : учеб. пособие / Сластенин В. А., Исаев М. Ф., Шиянов Е. Н. – М. : Академия, 2002. – 566 с.
228. Сластенин В. А. Разработка и внедрение гибких технологий обучения педагогическим дисциплинам / Сластенин В. А. – М. : МГЛУ, 1991. – 184 с.
229. Словарь иностранных слов / [под ред. И. В. Лехина, С. М. Лошкиной, Ф. Н. Петрова и Л. С. Шаумяна]. – М. : Сов. энциклопедия, 1964. – 784 с.
230. Словник іншомовних слів / [уклад. С. М. Морозов, Л. М. Шкаранута]. – К. : Наукова думка, 2000. – 680 с.
231. Словник української мови : в ___ т. / [ред.В.В.Русновський]. – К. : Наукова думка, в 4-х. – Т. 4. – 1973. – 840 с.
232. Советский энциклопедический словарь / [ред. А.М.Прохорова]. – М. : Советская энциклопедия, 1981. – 1077 с.

233. Спирин Л. С. Формирование общепедагогических умений у студентов педагогических вузов / Спирин Л. С. – Кострома : КПУ, 1989. – 128 с.
234. Стасюк В. Д. педагогічні умови підготовки майбутніх економістів у комплексі «школа – вищий заклад освіти»: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Стасюк В. Д. – Одеса, 2003. – 280 с.
235. Стефановская Т. А. Педагогика: наука и искусство / Стефановская Т. А. – М. : Совершенство, 1998. – 368 с.
236. Сухомлинский В. А. Сто советов учителю / Сухомлинский В. А. – Ижевск : Изд-во «Удмуртия», 1981. – 296 с.
237. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Талызина Н. Ф. – М. : Издательство МГУ, 1984. – 344 с.
238. Татаренко І. Компетентність – вимога сучасності / І. Татаренко // Світло (науково-метод., інф.-пізнав. освітній часопис). – 1996. – № 1. – С. 19–26.
239. Тернопільська В.І. Психологія для старшокласників (від самопізнання до соціальної відповідальності): навчальний посібник / В. І. Тернопільська / За заг.ред. проф. М.В.Лемківського. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 272 с.]
240. Тихомиров О. К. Понятия «цель» и «целеобразование» в психологии / О. К. Тихомиров // Психологические механизмы целеобразования / [отв. ред. О. К. Тихомиров]. – М. : Наука, 1977. – С. 5–20.
241. Третьякова Т. М. Методологические основы инновационной профессиональной подготовки будущего специалиста : монография / Третьякова Т. М. – Челябинск : Урну, 2000. – 199 с.
242. Узнадзе Д. Н. Теория установки / Д. Н. Узнадзе ; [под ред. Ш. А. Надирашвили, В. К. Цаава]. – М.; Воронеж : МОДЭК, 1997. – 448 с. – (Академия пед. и соц. наук, Московский психолого-социальный ин-т).
243. Улятовская Е. А. Подготовка будущих учителей по активизации самостоятельной познавательной деятельности младших школьников: дис... кандидата пед. наук.: 13.00.04 / Улятовская Евгения Анатоліївна. – Измаил, 1998. – 231 с.

244. Ушинский К. Д. Про користь педагогічної літератури / К. Д. Ушинский // Собрание сочинений : в 4х т. – М.–Л., 1948. – С. 23–25.
245. Ушинский К. Д. Сочинения : в ___ т. / Ушинский К. Д. – М. : АПН РРФСР, 1947– Т. 9. – 1949. – ___ с.
246. Ушинский К. Д. Избр. пед. соч. / Ушинский К. Д. – М. : Освіта, 1968. – 55 с.
247. Философский энциклопедический словарь / [под ред. С. С. Аверинцева и др.]. – [2-е изд. перераб. и доп.]. – М. : Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.
248. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посібник для студ. вищих пед. закладів освіти / Фіцула М. М. – К. : Видавничий центр “Академія”, 2000. – 544 с.
249. Хмельюк Р. И. Профотбор и первоначальная подготовка студентов педагогических институтов : автореф. дис. на соискание учен. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.01 Общая педагогика и история педагогики / Р. И. Хмельюк. – Ленинград, 1972. – 32 с.
250. Хомич Л. О. Професійна-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Хомич Л. О. – К. : Магістр, 1998. – 201 с.
251. Хуторской В. А. Ключевые компетенции и образовательные стандарты : доклад на отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23 апреля 2002 г. – Центр «Эйдос» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.eidos.ru/~vkh/
252. Цокур О. С. Категория педагогического сознания в теории и практике профессиональной подготовки учителя : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01, 13.00.04 / Цокур О. С. – Одесса, 1998. – 469 с.
253. Чошанов М. А. Дидактическое конструирование гибкой технологи обучения / М. А. Чошанов // Педагогика. – 1998. – № 2. – С. 9–15.
254. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения / Чошанов М. А. – М. : Народное образование, 1996. – 157 с.
255. Шапошнікова І. М. До питання створення нової моделі підготовки вчителя початкової школи / І. М. Шапошнікова // Психолого-педагогічні

- основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі. – Рівне, 2002. – С. 275–277.
256. Шевчук Л. І. Розвиток професійної компетентності викладачів спеціальних дисциплін закладів профтехосвіти у системі післядипломної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Л. І. Шевчук. – К, 2001. – 22 с.
257. Цокур О. С. Категория педагогического сознания в теории и практике профессиональной подготовки учителя : монография / Цокур О. С. – Одеса : Логос, 1996. – 300 с.
258. Щодо проекту цілівої державної програми «Вчитель» // Освіта України. 2002. – 3–10 квітня. – С. 23–39.
259. Щуркова Н. Е. Новые технологии воспитательного процесса / Щуркова Н. Е. – М. : Просвещение, 1994. – 470 с.
260. Щуркова Н. Е. Практикум по педагогической технологии / Щуркова Н. Е. – М. : Пед. об-во России, 1998. – 250 с.
261. Якиманская, И. С. Технология личностно-ориентированного образования / Якиманская И. С. – М. : Сентябрь, 2000. – 176 с.
262. Яковлева Н. О. Проектирование как педагогический феномен / Н. О. Яковлева // Педагогіка. – 2002. – № 6. – С. 8–14.
263. Яковлева Н. О. О педагогическом проектировании... / Н. О. Яковлева // Профессиональное образование. – 2001. – № 5. – С. 21–29.
264. Янушкевич Ф. Технология обучения в системе высшего образования / Янушкевич Ф. – М. : Высш. школа, 1996. – 136 с.
265. Britell J. K. Competency and Excellence // Minimum Competency Achievement Testing / Taeger R.M. Tittl C.K. (eds). – Berkeley, 1980, p. 25.
266. Ely D. Educational // Technology: Field of Study The International Encyclopedia Education. Vol. 3. – Oxford : Pergamon Press, 1985, p. 1616.

267. Mitchell D. Educational Technology // The Encyclopedia of Educational media communication and technology / Eds. D. Unwin, R. Mc Aleese. – London : Macmillan Press, 1978, p. 312.
268. Persival F., Ellington H. A Handbook of Educational Technology. – London : Kogan Page Ltd, 1984, p. 12.
269. Silber K. H. Some implications of the history of Educational Technology: we're all in this together. In: J. W. Brown and S. N. Brown, Educational Media Yearbook, Littleton. – Colorado : Libraries Unlimited, 1981, p. 21.
270. Thorndike E. L. Education. – New York : Macmillan, 1912, p. 165–167.

Додаток А

Анкета

Шановний студенте! Намагаючись дослідити потенціал вищої школи щодо Вашої підготовленості до впровадження дидактичних технологій, просимо відповісти на запитання анкети. Сподіваємося на Вашу допомогу.

Зазначте, будь ласка, Ваше прізвище, курс, відділення.

1. Що Ви розумієте під поняттям «дидактична технологія»?
2. Чи розрізняєте Ви поняття «методика» і «дидактична технологія»?
Якщо «так», то в чому Ви вбачаєте відмінність?
3. Які сучасні технології навчання молодших школярів Ви знаєте?
4. Який зміст Ви вкладаєте в поняття «впровадження дидактичних технологій»?

Опорні схеми	На уроках:	
	математики	природознавства
Навчальні		
Констатуючі		
Довідні		
Узагальнюючі		

10. Ваше ставлення до ідеї інтеграції уроків математики та природознавства в початкових класах (підкресліть відповідь).

- позитивне-активне,
- позитивне,
- індиферентне,
- негативне,
- не можу відповісти.

11. Що, на Вашу думку треба впровадити у вищому навчальному закладі задля покращення рівня підготовки майбутніх учителів до впровадження дидактичних технологій у практиці початкової школи?

12. Щоб, на Вашу думку, сприяло стимулюванню впровадження дидактичних технологій вчителя практика сучасної школи?

Дякуємо за співпрацю!

Додаток Б

Анкета

Шановний вчитель! Подане анкетування здійснюється з метою виявлення Ващої професійної підготовки до впровадження дидактичних технологій. Зазначте, будь ласка, Ваше прізвище.

Наявність педагогічного стажу: а) не маю; б) один рік; в) два-три роки.

1. Що Ви розумієте під поняттям “дидактична технологія”?
2. Ваше ставлення до необхідності практичного використання нових дидактичних технологій?
3. Чи відчуває Ви в собі здатність до творчої інноваційної діяльності?
4. З чим, на Вашу думку пов’язані труднощі впровадження дидактичних

технологій?

5. Чи вважаєте Ви необхідним приділяти увагу формуванню у студентів умінь проектувати дидактичні технології?
- . Оцініть за 10-ти бальною шкалою ступінь упровадження кожної з наведених дидактичних технологій при навчанні молодших школярів:
 - проблемне навчання,
 - диференційне навчання,
 - дидактичні ігри,
 - алгоритмізоване навчання,
 - комп'ютер, комп'ютерні ігри,
 - ідеї Ш.О. Амонашвілі,
 - індивідуалізоване навчання,
 - укрупнення дидактичних одиниць за П.М. Єрдієвим,
 - технічні засоби навчання.

Щиро дякуємо за співпрацю!

Додаток В

Методика вивчення професійних мотивів у майбутніх учителів початкових класів (опитувальник С. Єрмакова) [83]

Просимо Вас відповісти на запитання, обравши саме той із запропонованих варіантів відповіді, який найбільш адекватно віддзеркалює Вашу думку.

Ви вирішили одержати професію вчителя початкових класів тому, що:

- а) є бажання передати власні знання іншим;
- б) Є потяг присвятити себе вихованню дітей;

в) так склалися обставини.

1. Чи подобається Вам майбутня професія вчителя початкових класів?

а) дуже подобається;

б) до професії ставлюся байдуже;

в) не подобається.

2. Оцініть за п'ятибальною шкалою те, в якій мірі зазначені нижче фактори узгоджуються з Вашими соціально-ціннісними орієнтаціями:

а) “Я відчуваю інтерес до дітей, бажання їх навчати виховувати”;

б) “Бажання займатися дослідженням однієї з наукових проблем, пов'язаних з удосконаленням навчально-виховного процесу”;

3. Якби видалася можливість змінити фах, чи обрали б Ви знову педагогічну професію?

а) так; б) не знаю; в) ні.

4. Як часто Ви читаете наукову літературу психолого-педагогічного напрямку?

а) щодня; б) рідко; в) вважаю, що це непотрібно.

5. Чи хотіли б Ви перейти вчитися в інший не педагогічний ВНЗ?

а) так; б) не знаю; в) ні.

6. Якщо виявилися недоліки в опануванні навчальним матеріалом, на скільки оперативно Ви намагаєтесь їх виправити?

а) по можливості;

б) протягом семестру;

в) перед сесією.

7. Яким чином Ви поповнюєте свої знання з фахової спеціальності?

а) читаю додаткову літературу;

б) читаю рекомендовану викладачам літературу;

в) достатнім є опанування літератури за програмою.

8. Яке місце в процесі самонавчання займає самоосвіта?

а) першочергове; б) значне, на рівні з іншими; в) незначне.

9. Зазначте Ваше судження: Ви зможете оволодіти вже у ВНЗ складовими педагогічної професії в достатньому обсязі?

а) так; б) думаю, що так; в) невпевнений.

Обробка.

Визначте показники відповідності до такого ключа:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
А	2	3	2	3	3	0	2	3	3	2
Б	2	1	2	1	1	1	3	2	2	1
В	0	0	2	0	0	3	1	1	1	0

Полічіть всі отримані бали і визначте свій рівень сформованості професійних мотивів:

Рівень професійних мотивів	низький	середній	високий
Сума балів	0-7	8-17	18-27

Додаток Г
для визначення професійної спрямованості

за методикою Мартиненко С.М. [148]

Чи згодні ви з твердженнями?

1. *Я обрав(ла) професію вчителя початкових класів тому, що:*

- а) Вчителем бути почесно.
- б) Наполягали батьки.
- в) Отримую моральне задоволення від спілкування з дітьми.

2. *У взаєминах між людьми я наШільше ціную:*

- а) Розум та інтелект.
- б) Людянність та відвертість.
- в) Ділові якості.

3. *Якщо в мене щось не виходить, я переважно:*

- а) Шукаю причини недоліків на стороні.
- б) Аналізую власні помилки.
- в) Пропадає бажання діяти.

4. *Професія вчителя початкових класів вимагає від людини:*

- а). Відповідних моральних якостей.
- б). Високого професіоналізму.
- в). Бути собою.

5. *Якби у мене було більше вільного часу, то я б охоче:*

- а) Займалася(вся) самоосвітою, самовдосконаленням.
- б) Розважалася(вся) з друзями.
- в) Робила(в) те, що мені більше подобається.

6. *Мій педагогічний ідеал — це той учитель, який:*

- а) Уміє виявити інтерес до справ кожного учня.
- б) Дбає про міцні знання учнів.
- в) Завжди піклується про власний авторитет.

7. *Для мене немає гіршого, ніж::*

- а) Образа особистої гідності людини.

б) Невдача при виконанні важливої справи.

в) Втрата друзів.

8. *Я вважаю, що гуманізація освіти:*

а) Чергова модна ідея.

б) Відповідає закономірностям розвитку особистості.

в) Нездійсненна в умовах нашого суспільства.

9. *У педагогічному спілкуванні для мене важливо:*

а) Зосередитися на предметі розмови.

б) Ставитися до співрозмовника з повагою.

в) Рішуче відстоювати власну позицію.

10. *У своїй майбутній професійній діяльності я:*

а) Не буду приховувати того, що деякі люди мені неприємні.

б) Буду опікуватися проблемами вихованців, відкладаючи власні.

в) Буду прислухатися до оцінок колег, керівництва.

11. *У конфліктній ситуації я прагну:*

а) Знайти компромісне рішення.

б) Досягти того, що вигідно мені.

в) Уникнути для себе неприємностей.

12. *Що, на вашу думку, вважається педагогічною поміткою?*

а) Протиставлення одного учня з іншим.

б) Авансована оцінка, що об'єктивно незаслужена.

в) Зробити вертуна лідером класу.

13. *У складних, несподіваних ситуаціях я найчастіше:*

а) Хвилююсь.

б) Зберігаю спокій.

в) Звертаюсь за допомогою до інших людей.

14. *Якщо ви будете мати багато грошей, що ви з ними зробите?*

а) Відійду від професійної діяльності і буду жити для власного задоволення.

б) Допоможу тим, хто цього потребує.

в) Відкрию авторську школу.

15. *Я погоджуюся, що найкращим педагогом можна стати, якщо:*

а) Постійно впроваджувати у практику нові технології навчання.

б) Створити добрі стосунки в педагогічному колективі.

в) Аналізувати власні недоліки і прагнути до їх подолання.

16. *Якщо оцінити своє минуле, чи хотіли б ви щось змінити?* а) Так, треба дещо змінити.

б) Не замислювалась(вся) над цим.

в) Постійно задоволена.

17. *Які суперечності найчастіше призводять до конфліктів у шкільному житті?*

а) Між вимогами вчителя і можливостями учнів.

б) Між авторитарним стилем спілкування вчителів і очікуванням учнями добра, поваги і справедливості.

в) Між завданнями уроку і рівнем пізнавальної активності учнів.

18. *Якщо людина звернулася до вас зі своєю проблемою, то ви:*

а) Спробуєте заспокоїти її.

б) Запропонуєте свою допомогу, щоб вирішити проблему.

в) Переконаєте, щоб вона самостійно долала труднощі.

Додаток Д

визначення рівня самооцінки

за методикою, запропонованою В.Тернопільською [239]

Тест містить 32 судження, з приводу яких можливі п'ять варіантів відповідей, кожна з яких кодується балами за схемою:

4 бали – дуже часто;

3 бали – часто;

2 бали – інколи;

1 бал – рідко;

0 балів – ніколи.

1. Мені хочеться, щоб мої друзі мене підбадьорювали.
2. Постійно відчуваю відповідальність за доручену мені роботу.
3. Я турбуюсь про своє майбутнє.
4. Багато хто мене ненавидить.
5. Я володію меншою ініціативою, ніж інші.
6. Я турбуюся про свій психічний стан.
7. Я боюся виглядати дурнем.
8. Зовнішній вигляд інших набагато кращий, ніж мій.
9. Я боюся виступати з промовою перед незнайомими людьми.
10. Я припускаюся помилок.
11. Як шкода, що я не вмію як слід розмовляти з людьми.
12. Як шкода, що мені не вистачає впевненості в собі.
13. Мені хотілося, щоб мої дії частіше схвалювали інші.
14. Я надто скромний.
15. Моє життя безкорисне.
16. Багато хто неправильної думки про мене.
17. Мені ні з ким поділитися своїми думками.
18. Люди чекають від мене багато.
19. Люди не дуже цікавляться моїми досягненнями.

20. Я трохи бентежусь (ніяковію).
21. Я відчуваю, що багато людей не розуміють мене.
22. Я не відчуваю себе в небезпеці.
23. Я часто хвилюююсь і даремно.
24. Я ніяковію, коли вхожу до кімнати, де вже сидять люди.
25. Я себе постійно відчуваю скутим.
26. Я думаю, що люди говорять про мене за мою спиною.
27. Я впевнений, що люди майже все сприймають набагато легше, ніж я.
28. Мені здається, що зі мною має трапитись яка-небудь неприємність.
29. Мене хвилює думка про те, як люди ставляться до мене.
30. Як шкода, що я не такий комунікабельний.
31. У суперечках я висловлююсь лише тоді, коли впевнений у своїй правоті.
32. Я думаю про те, чого чекають від мене друзі.

Для того, щоб визначити рівень самооцінки, необхідно звести бали за всіма 32 судженнями.

Сума балів від 0 до 25 свідчить про високий рівень самооцінки, за якою людина правильно реагує на зауваження інших і рідко сумнівається у своїх діях.

Сума балів від 26 до 45 свідчить про достатній рівень самооцінки, за якого людина рідко страждає від «комплексу неповноцінності» і лише час від часу намагається підлаштуватися під думку інших.

Сума балів від 46 до 65 свідчить про середній рівень самооцінки, за якого людина інколи страждає від «комплексу неповноцінності», реагує на критичні зауваження з боку інших і часто зважає на їх думку.

Сума балів від 66 до 128 вказує на низький рівень самооцінки, за яким людина хворобливо переносить критичні зауваження на свою адресу, намагається завжди рахуватися з думками інших і часто страждає від «комплексу неповноцінності».

Додаток Е

здатність майбутнього вчителя до саморозвитку

за методикою В. Семіченко

Всі пункти шкали оцінені в балах від 1 до 5 та виражають позитивне або негативне ставлення. Загальна оцінка складається з балів за рядками. Варіанти відповідей на судження можуть бути «так» 5 балів, «скоріше так, ніж ні»-4 бала, «і так, і ні»-3 бала, «скоріше ні, ніж так»- 2 бала, «ні»-1 бал.

1 .Я прагну вивчити себе:

- так,
- скоріше так, ніж ні,
- і так, і ні,
- скоріше ні, ніж так,
- ні.

2.Я залишаю час для саморозвитку, як би я не був зайнятий роботою й домашніми справами:

- так,
- скоріше так, ніж ні,
- і так, і ні,
- скоріше ні, ніж так,
- ні.

3.Перепони, які виникають, стимулюють мою активність:

- так,
- скоріше так, ніж ні,
- і так, і ні,
- скоріше ні, ніж так,
- ні.

4.Я шукаю зворотний зв'язок, оскільки це допомагає мені пізнати й оцінити себе:

- так,
- скоріше так, ніж ні,
- і так, і ні,
- скоріше ні, ніж так,
- ні.

5. Я рефлектую свою діяльність, приділяючи на це спеціальний час:

- так,
- скоріше так, ніж ні,
- і так, і ні,
- скоріше ні, ніж так,
- ні.

6. Я аналізую свої почуття й досвід:

- так,
- скоріше так, ніж ні,
- і так, і ні,
- скоріше ні, ніж так,
- ні.

7. Я багато читаю:

- так,
- скоріше так, ніж ні,
- і так, і ні,
- скоріше ні, ніж так,
- ні.

8. Я широко дискутую з питань, які мене цікавлять:

- так,
- скоріше так, ніж ні,
- і так, і ні,
- скоріше ні, ніж так,
- ні.

9.Я вірю у свої можливості:

- так,
- скоріше так, ніж ні,
- і так, і ні,
- скоріше ні, ніж так,
- ні.

10.Я прагну бути більш відкритим:

- так,
- скоріше так, ніж ні,
- і так, і ні,
- скоріше ні, ніж так,
- ні.

11.Я усвідомлюю ой вплив, який мають на мене оточуючі люди:

- так,
- скоріше так, ніж ні,
- і так, і ні,
- скоріше ні, ніж так,
- ні.

12.Я займаюсь своїм професійним розвитком і маю позитивні результати:

- так,
- скоріше так, ніж ні,
- і так, і ні,
- скоріше ні, ніж так,
- ні.

13.Я отримую задоволення від засвоєння нового:

- так,
- скоріше так, ніж ні,
- і так, і ні,
- скоріше ні, ніж так,

- ні.

14.Відповідальність, яка зростає, не лякає мене:

- так,

- скоріше так, ніж ні,

- і так, і ні,

- скоріше ні, ніж так,

- ні.

15.Я позитивно поставився б до мого зростання по службі:

- так,

- скоріше так, ніж ні,

- і так, і ні,

- скоріше ні, ніж так,

- ні.

Додаток Ж

**СТРУКТУРА ПРОГРАМИ СПЕЦКУРСУ
«ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ВДОСКОНАЛЕННЯ
ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ
ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ»**

ОПИС ПРЕДМЕТА НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ

Предмет: Педагогічні засади вдосконалення технологічної підготовки
майбутнього фахівця до професійної діяльності

Курс: підготовка бакалаврів	Напрямок, спеціальність, освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика навчального курсу
Кількість кредитів, відповідних ECTS: 1	Шифр та назва напрямку: 0101 Педагогічна освіта	Обов'язкова Рік підготовки: 4 Семестр: 7
Модулів 3	Шифр та назва спеціальності 6.010100 Початкове навчання	Лекції: 10год. Семінари: 12год. Самостійна робота: 24год.
Змістових модулів 2	Освітньо- кваліфікаційний рівень: бакалавр	Індивідуальна робота: навчальний проект (ІНДЗ) 8год. Вид контролю - залік
Загальна кількість годин 36		
Тижневих годин 2		

Мета: забезпечити студентів необхідними знаннями щодо впровадження дидактичних технологій при навчанні молодших школярів та навичками реалізації на практиці.

Програма спецкурсу: «Педагогічні засади вдосконалення технологічної підготовки майбутнього фахівця до професійної діяльності».

I. Передмова

У сучасних соціокультурних умовах освіти підвищується статус вчителя, зростає вагомість його ключової позиції в суспільстві, оскільки через діяльність педагога та вплив його особистості формується громадянин, зміцнюється інтелектуальний та духовний потенціал нації. У цьому зв'язку важко переоцінити роль професіоналізму, фахової компетентності вчителя початкових класів, який стоїть біля початків становлення особистості. Відтак, особливо актуальною і значущою стає проблема створення необхідних і достатніх умов для набуття студентами – майбутніми вчителями вже у стінах вищого педагогічного навчального закладу таких особистісно – професійних якостей, які забезпечують його спроможність до застосовувати технології навчання як фактору духовного збагачення мотиваційної основи постійного самовдосконалення школяра.

Отже, вища педагогічна школа – провідний етап, на якому формуються початки професіоналізму фахівця зокрема, в його компетентному використанні технологічного підходу до шкільного навчально - виховного процесу.

Мета спецкурсу це підготовка майбутнього вчителя початкової школи до проектування дидактичних технологій при навчанні молодших школярів.

Предметом курсу є система знань, умінь і навичок, необхідних педагогові для проектування і здійснення педагогічного процесу у майбутній професійній діяльності.

Технологічна грамотність майбутнього вчителя дає змогу йому глибше усвідомити своє істинне покликання, реальніше оцінити потенційні можливості, глянути на педагогічний процес з позиції його кінцевого результату.

Об'єм курсу «Педагогічні засади вдосконалення технологічної підготовки майбутнього фахівця до професійної діяльності» - 54 години, з них лекційний курс – годин, практичних занять – годин, самостійна робота – години. Засоби контролю: усне опитування, бесіда, індивідуальна робота, аналіз рефератів, дискусії, контрольні роботи, самостійна робота. Форма кінцевого контролю - залік. Форми навчальних занять лекційні, практичні.

Таблиця 3.2.

II. Тематичний план

Навчально-тематичний план спецкурсу

«Педагогічні засади вдосконалення технологічної підготовки майбутнього фахівця до професійної діяльності»

№ п/ п	Тема	Кількість годин			
		Лекції	Практичні	Самостійна робота	Індивідуальна робота
Змістовий модуль 1.					
Впровадження дидактичних технологій – невід’ємна складова професійної компетентності вчителя сучасної початкової школи					
1	Компонентно-структурний аналіз поняття «дидактична	2	-	2	

	технологія початкового навчання»				
2	Проектування технологій навчання як процес и як результат	2	-	2	
3	Своєрідність дидактичних технологій при навчанні молодших школярів математиці і природознавчі навчальні курси	4	-	3	
4	Впровадження дидактичних технологій навчання молодших школярів: модельний підхід	2	-	3	
Всього годин за модуль 1		10	0	10	
Змістовий модуль 2.					
Творче втілення технологій навчання дисциплінах природничо-математичного циклу: змістовно – процесуальні аспекти					
1	Педагогічна сутність поняття «дидактична технологія початкового навчання»	-	2	2	Реферат з теми 4

2	Дидактична технологія як об'єкт педагогічного проектування	-	4	4	
3	Різновид сучасних технологій навчання молодших школярів	-	4	4	Підготовка методичної папки для роботи у школі 4
4	Моделювання уроків з різних дидактичних технологій навчання молодших школярів	-	4	4	
Всього годин за модуль 2		0	14	22	

Форма підсумкового контролю навчальних досягнень студентів - залік

РОЗПОДІЛ БАЛІВ, ЩО ПРИСВОЮЮТЬСЯ СТУДЕНТАМ

МОДУЛЬ 1		МОДУЛЬ 2	МОДУЛЬ 3	Сума
Змістовий модуль 1 (Т. 1-4)	Змістовий модуль 2 (Т. 5-8)	ІНДЗ	Підсумковий контроль	
15	30	25	30	100

Шкала оцінювання:

90-100 балів – відмінно (А);

85-89 балів – дуже добре (В);

75-84 бали – добре (С);

65-74 бали – посередньо (D);

60-64 бали – задовільно (E);

35-59 бали - незадовільно з можливістю повторного складання (FX);

1-34 балів – незадовільно з обов’язковим повторним курсом (F).

ІІІ. ЗМІСТ ПРОГРАМИ

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 1.

ВПРОВАДЖЕННЯ ДИДАКТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ – НЕВІД’ЄМНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ СУЧАСНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

ТЕМА 1. Компонентно-структурний аналіз поняття «дидактична технологія початкового навчання».

Поняття «дидактична технологія», її сутність.

Місце технології у процесі навчання.

Принципи дидактичної технології.

ТЕМА 2. Проектування технологій навчання як процес і як результат.

Поняття педагогічного проектування.

Метод проекту.

Історичний аспект розвитку проектування в освіті.

ТЕМА 3. Своєрідність дидактичних технологій при навчанні молодших школярів математиці і природознавчі навчальні курси.

Технології індивідуалізації навчання.

Сутність диференційованого навчання.

Технологія повного засвоєння.

Характеристика технологій розвиваючого навчання.

Ігрові технології.

Теоретичні основи інформаційних технологій.

ТЕМА 4. Впровадження дидактичних технологій навчання молодших школярів: модельний підхід.

Сутність поняття алгоритм.

Алгоритм технології навчання.

Проектування дидактичних технологій при навчання математики та природознавства у початковій школі.

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ II

ТВОРЧЕ ВТІЛЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ДИСЦИПЛІНАХ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНОГО ЦИКЛУ: ЗМІСТОВНО – ПРОЦЕСУАЛЬНІ АСПЕКТИ

ТЕМА 5. Педагогічна сутність поняття «дидактична технологія початкового навчання».

Поняття «технологія».

Технологізація освіти.

Історія виникнення. Етапи розвитку.

Сутність технологічного підходу у навчанні.

Ієрархія і взаємозв'язок понять в педагогіці: «освітні технології»,

«педагогічні технології», «дидактичні технології».

Зв'язок нових технологій з навчальними темами, планами, програмами.

ТЕМА 6. Дидактична технологія як об'єкт педагогічного проектування.

Педагогічне проектування, та його сутність.

Еволюція поняття «педагогічне проектування».

Етапи педагогічного проектування.

Форми і принципи педагогічного проектування.

ТЕМА 7. Різновид сучасних технологій навчання молодших школярів.

Ефективність диференційованого навчання та їх характеристика.

Технологія індивідуалізації навчання.

Теоретичні основи технології повного засвоєння.

Технологія проблемного навчання.

Ігрові технології в навчанні.

Комп'ютерні технології при навчанні молодших школярів.

ТЕМА 8. Моделювання уроків з різних дидактичних технологій навчання молодших школярів.

Проектування дидактичних технологій на уроках математики.

Змоделювати уроки природознавства.

**ВПРОВАДЖЕННЯ ДИДАКТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ – НЕВІД'ЄМНА
СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ
СУЧАСНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ****Лекція - повідомлення****Тема: Компонентно-структурний аналіз поняття «дидактична
технологія початкового навчання»**

Поняття «дидактична технологія», її сутність. Місце технології у процесі навчання. Принципи дидактичної технології.

Завдання для самостійної роботи

1. Опрацювати та занести у словник формулювання понять: «технологія», «освітня технологія», «педагогічна технологія», «дидактична технологія» (робота з довідниковою літературою, словниками тощо).

2. Здійснити аналіз дисциплін курсу початкової школи, зокрема природничо-математичного циклу. Віднайти теми, під час вивчення яких

можливе впровадження дидактичних технологій (робота з навчальними програмами).

3. Зв'язок математики з дисциплінами курсу початкового навчання (виконання творчих завдань).

4. Скласти таблицю-перелік основних сучасних освітніх технологій, які застосовуються у початковій школі:

№п/п	Назва технології	Короткий опис технології	Автор, назва праці

1. Визначте і узагальніть досвід робіт учителів початкових класів до технологізації навчального процесу.
2. Підготувати реферати з теми.

Лекція - діалог

Тема. Проектування технологій навчання як процес і як результат

Поняття педагогічного проектування. Метод проекту. Історичний аспект розвитку проектування в освіті.

Завдання для самостійної роботи

1. Проаналізуйте поняття «проектування», «проектування дидактичних технологій».
2. Чим, на вашу думку, відрізняються поняття «проектування», «моделювання», «конструювання». Відповідь обґрунтуйте.
3. На основі теоретичного матеріалу, літературних джерел складіть порівняльну таблицю основних понять.
4. Занотувати особливості проектування дидактичних технологій.
5. Опрацювати періодичні видання, скласти анотацію публікації проектування різних дидактичних технологій.

6. Підготувати реферати з теми.

Лекція - конференція

Тема: Проектування дидактичних технологій навчання молодших школярів: модельний підхід

Сутність поняття алгоритм. Алгоритм технології навчання. Проектування дидактичних технологій при навчання математики та природознавства у початковій школі.

Завдання для самостійної роботи

1. Опрацювати і законспектувати статті: Коваль Людмила Ярославовна Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до моделювання уроків за різними навчальними технологіями. // Початкова освіта. – 2005. - №11. – с.22-26;
Харчевникова Елена Леонидовна Овладение учителем школьными технологиями // Начальная школа. – 2003. - №2. – с. 33-38.
2. Розробити уроки з різними дидактичними технологіями.

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 2

ТВОРЧЕ ВТІЛЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ДИСЦИПЛІНАХ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНОГО ЦИКЛУ: ЗМІСТОВНО – ПРОЦЕСУАЛЬНІ АСПЕКТИ

Практична робота 1

Тема: Педагогічна сутність поняття «дидактична технологія початкового навчання»

Мета: з'ясувати характерні ознаки понять «технологія», «педагогічна

технологія», «технологія навчання» («дидактична технологія») ; усвідомити поняття «дидактична технологія».

Опорні поняття: технологія, технологічний підхід в освіті, педагогічна технологія, освітні технології, технологія навчання (дидактична технологія).

План

3. Поняття «технологія». Технологізація освіти. Історія виникнення.
Етапи розвитку.
4. Сутність технологічного підходу в навчанні.
5. Ієрархія і взаємозв'язок понять в педагогіці: «освітні технології», «педагогічні технології», «дидактичні технології».
6. Зв'язок нових технологій з навчальними темами, планами, програмами.

Практична робота 2

Тема: Дидактична технологія як об'єкт педагогічного проектування

Мета: оволодіти завданнями і основними напрямками технологій навчання; усвідомити необхідність формування навичок упровадження їх у сучасній школі.

Опорні поняття: проектування, моделювання, конструювання..

План

1. Педагогічне проектування, та його сутність.
2. Еволюція поняття «педагогічне проектування».
3. Етапи педагогічного проектування.
4. Форми і принципи педагогічного проектування.

Практична робота 3-4

Тема: Різновид сучасних технологій навчання молодших школярів

Мета: ознайомитися з різними технологіями навчання.

Опорні поняття: технологія диференційоване навчання, можна купити хдеб,технологія проблемного навчання, ігрові технології, технологія повного

засвоєння.

План

1. Ефективність диференційованого навчання та їх характеристика.
2. Технологія індивідуалізації навчання.
5. Теоретичні основи технології повного засвоєння.
6. Технологія проблемного навчання.
7. Ігрові технології в навчанні.
8. Комп'ютерні технології при навчанні молодших школярів.

Практична робота 5-6

Тема: Моделювання уроків з різних дидактичних технологій навчання молодших школярів

Мета: навчитися проектувати уроки і застосовувати їх у навчально-виховному процесі початкової школи.

Опорні поняття: технологія диференційоване навчання, технологія проблемне навчання, ігрові технології, технологія повного засвоєння.

План

1. Впровадження дидактичних технологій на уроках математики.
2. Змоделювати уроки природознавства.