

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ К. Д. УШИНСЬКОГО»

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

БАЛАКІРЄВА ВІКТОРІЯ АНАТОЛІЇВНА

УДК: 378.137:373.3-051

ДИСЕРТАЦІЯ

**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО
ОРГАНІЗАЦІЇ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ В ОСВІТНЬОМУ
ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ В.А. Балакірєва

(підпис)

Науковий консультант: Богущ Алла Михайлівна, доктор педагогічних наук,
професор, дійсний член НАПН України

Одеса – 2021

АНОТАЦІЯ

Балакірева В.А. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Одеса, 2021.

Актуальність дослідження. Підготовка нової генерації висококваліфікованих кадрів з інноваційним типом мислення, широким світоглядом, здатних усвідомлювати місце та роль соціально-економічних процесів у розвитку суспільства, є стратегічним орієнтиром модернізації національної системи освіти. У Концепції Нової української школи наголошено на суб'єктності учіння, необхідності оволодіння школярами способами освітньої діяльності, набутті досвіду взаємодії з іншими людьми. Новий Державний стандарт початкової освіти (від 21.02.2018 р.) зорієнтований на здобуття учнями компетентностей, а не лише знань. У цьому контексті особливої уваги заслуговує модернізація трудової підготовки молодших школярів та актуалізація досвіду організації їхньої продуктивної праці.

Нові соціально-економічні й політичні відносини в Україні актуалізували реформування системи освіти, умотивувавши, зокрема, нагальність переосмислення вимог до організації освітнього процесу в початковій школі. У професійній діяльності вчитель має неодмінно дотримуватися творчого підходу, оскільки в країні трансформувалось уявлення щодо ролі творчого вчителя в організації освітнього процесу.

Суспільна потреба в ініціативних, усебічно освічених фахівцях зумовлює пошуки нового змісту та форм організації продуктивної праці молодших школярів. Сучасні тенденції розвитку національної системи освіти потребують теоретичного обґрунтування й практичного оновлення змісту та

методики фахової підготовки вчителя, який працює з дітьми. Здобуваючи освіту в педагогічних ЗВО, майбутні вчителі початкових класів повинні бути підготовленими до реалізації продуктивно-трудової діяльності молодших школярів, опановуючи сучасні ефективні підходи, інноваційні методи, методики та технології навчання.

Передумовами теоретичного обґрунтування проблеми організації трудового навчання учнів виступили роботи класиків зарубіжної та вітчизняної педагогічної думки (О. Духнович, Д. Дьюї, Т. Кампанелла, Г. Кершенштейнер, Д. Локк, Т. Мор, Р. Оуен, І. Песталоцці, Ж. Руссо, Г. Сковорода, К. Ушинський, Ш. Фур'є та ін.). Особливості трудового навчання як необхідного складника виховного процесу доведено в роботах С. Ананьєва, П. Блонського, І. Гессена, О. Захаренка, А. Макаренка, С. Русової, В. Сипченка, В. Сухомлинського, І. Ткаченка, С. Шацького та ін. Наукового обґрунтування організація трудового навчання набула в дослідженнях Б. Бухалова, В. Казакевича, К. Катханова, В. Корольського, А. Ктігорова, В. Мадзігона, М. Пальянова, В. Полякова, В. Симоненко, М. Скаткіна, Д. Тхоржевського, І. Чернишенко, Л. Шило та ін. Дидактичні проблеми політехнічної спрямованості продуктивної праці досліджували П. Атутов, С. Батишев, А. Калашников, В. Кальней, В. Лихач, В. Серіков та ін. Певний досвід щодо організації продуктивної праці відображено в роботах В. Блізнюка, А. Глуценка, А. Сайко, П. Саранова та ін. Різним видам продуктивної праці присвячено дисертаційні дослідження науковців В. Бурдуна, В. Мадзігона, В. Макаруч, О. Максимчук, Л. Оршанського, Л. Савченко, С. Ткачука та ін. Сучасні підходи до розроблення теоретичних засад проблеми, що досліджується, репрезентовано в працях А. Бойко, А. Вихруша, В. Гусєва, О. Коберника, Г. Левченка, Л. Оршанського, Л. Семеновської, В. Сидоренка, Н. Слюсаренко, В. Стешенка, Н. Шияна та ін.

Натепер з'ясовано домінантні імперативи нової стратегії професійної підготовки фахівців із позиції нової філософії освіти (С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Лутай та ін.). Особливості загальнопедагогічної

підготовки вчителя досліджують О. Дубасенюк, М. Євтух, Л. Коваль, А. Кузьмінський, В. Семиченко та ін. У галузі педагогіки початкової школи фундаментальне значення мають роботи Н. Бібик, О. Біди, А. Богуш, В. Бондаря, М. Вашуленка, С. Литвиненко, М. Марусинець, І. Пальшкової, О. Савченко, М. Скаткіна, Л. Хомич, А. Цимбалару, І. Шапошнікової та ін.

Попри беззаперечні досягнення в розробленні проблеми продуктивної праці у вітчизняній науці бракує цілісних досліджень, зорієнтованих на підготовку майбутнього вчителя початкової школи до організації трудового навчання молодших школярів. Аналіз педагогічної літератури виявив незначну кількість досліджень з позицій переоцінки та осмислення історичного досвіду організації трудового навчання молодших школярів. Водночас практика розв'язання проблеми організації та залучення молодших школярів до трудового навчання у початкових школах містить значну наукову цінність для визначення теоретичних та організаційно-методичних засад трудового навчання молодших школярів у сучасних умовах, а також необхідність подолання низки суперечностей між:

- сучасними вимогами до якості підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання учнів і відсутністю науково обґрунтованої концепції, апробованої моделі та методики організації трудового навчання майбутніх учителів у педагогічних закладах вищої освіти;

- усвідомленням нагальної потреби трудового навчання у становленні особистості молодших школярів і відсутністю нормативної бази щодо організації трудового навчання педагогів початкової ланки освіти;

- потребою професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання учнів та відсутністю належного професійно спрямованого методичного забезпечення такої підготовки.

Отже, актуальність проблеми організації трудового навчання молодших школярів у початковій школі та відсутність педагогічних досліджень з організації трудового навчання молодших школярів відповідно

до потреб сучасних соціальних перетворень й економічного розвитку країни, зумовили вибір теми дослідження **«Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи»**.

Мета дослідження – науково обґрунтувати й апробувати теоретико-методологічні концепти та педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи.

Завдання дослідження:

1. Здійснити історичний екскурс трансформації змісту трудового навчання у педагогічному вимірі.

2. Визначити теоретико-методологічні концепти дослідження процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи.

3. Розкрити сутність і структуру феномена «підготовленість майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи»; уточнити поняття «трудове навчання», «трудове виховання», «праця учнів», «підготовка», «професійно-педагогічна підготовка», «підготовленість», «професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи».

4. Визначити компоненти, критерії, показники та схарактеризувати рівні підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи.

5. Виявити та обґрунтувати педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання молодших школярів в освітньому процесі початкової школи.

6. Розробити й обґрунтувати модель підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи.

7. Розробити експериментальну методикау підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі

початкової школи й апробувати її ефективність.

Об'єкт дослідження – професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів початкової школи в закладах вищої освіти.

Предмет дослідження – зміст та експериментальна методика підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше: обґрунтовано теоретико-методологічні концепти професійної підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи як цілісної педагогічної системи, що охоплює методологічні підходи (особистісно-діяльнісний, системний, контекстний, технологічний) та систему методологічних і педагогічних принципів навчання; розкрито сутність і структуру феномена «підготовленість майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи» (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісно-творчий, рефлексійно-оцінний компоненти); розроблено критерії із відповідними показниками: настановний (наявність інтересу і потреби в організації трудового навчання молодших школярів, ціннісне ставлення майбутніх учителів початкової школи до результатів трудової діяльності учнів, спрямованість студентів на трудове навчання в майбутній професійній діяльності), знаннєвий (обізнаність із ключовими поняттями трудового навчання, із видами та продуктами трудового навчання учнів у початковій школі, з технологіями трудового навчання), поведінковий (наявність організаційних умінь, умінь емоційної саморегуляції та творчого потенціалу в майбутніх учителів), аналітичний (наявність аналітичних, рефлексійних, оцінювальних умінь у майбутніх учителів) для визначення рівнів підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи. Визначено і схарактеризовано рівні (високий, достатній, задовільний і низький) підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі

початкової школи.

Визначено й обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи: усвідомлення майбутніми вчителями початкової школи необхідності організації трудового навчання молодших школярів у вимірі сучасних концептуальних вимог Нової української школи; забезпечення інтеграції фахових дисциплін у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання учнів; взаємозв'язок аудиторних занять із позааудиторною трудовою діяльністю майбутніх учителів початкової школи.

Розроблено модель підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи (цільовий, змістовий, результативний блоки): цільовий блок моделі передбачає єдність мети та завдань, комплексне вирішення яких забезпечить процес підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому середовищі початкової школи; змістовий – презентує інтерактивні технології підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання учнів; результативний – студіює результативність та якість підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи.

Удосконалено змістові характеристики поняттєво-категоріального апарату дослідження; уточнено сутність понять «трудове навчання», «трудове виховання», «праця учнів», «підготовка», «професійно-педагогічна підготовка», «підготовленість», «професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи».

Набули подальшого розвитку зміст і методика підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи у вимірі Концепції нової української школи.

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробленні й

апробації діагностувальної та експериментальної методик підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи; елективних курсів «Трудове навчання з практикумом», «Художня праця» (для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти) та їх методичного забезпечення; збагачено зміст навчальних дисциплін («Педагогіка», «Психологія загальна та вікова», «Історія української культури») додатковими темами, що сприяють підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи; започатковано педагогічний гурток «Педагогічна майстерня вчителя початкової школи»; розроблено диспути, дискусії, прес-конференції («Чи потрібні уроки праці в початковій школі?», «Погляд у минуле» тощо), конкурси («Знавці трудового навчання», «Казки Шахерезади»), майстер-класи («Солоне тісто», «Українська народна вишивка та сорочка», «Художній розпис тканин», «Клаптиковий крій», «Традиційна кераміка», «Народна лялька», «Декоративний розпис», «Писанкарство», «Пап'є-маше», «Клуб акварелістів»), професійно спрямовані рольові та ділові ігри і вправи («Влови настрої», «Список емоцій», «Передавання почуттів», «Кінопроба» тощо), комплекс педагогічних ситуацій і задач, спрямованих на підготовку майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи.

Матеріали дослідження можуть бути використані в процесі розроблення нових освітніх програм зі спеціальності «Початкова освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти із дисциплін педагогічного циклу, фахових методик, навчально-методичних посібників і рекомендацій; для оновлення змісту лекційних курсів та завдань педагогічної практики, обґрунтування нових методик їх викладання у ЗВО й у системі підвищення кваліфікації учителів початкової школи у вимірі НУШ.

Структура та обсяг роботи. Дисертація складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків, списку використаних джерел (485 найменувань, із них 17 – іноземною мовою) і 23 додатків, поданих на 84 сторінках. Повний

обсяг дисертації становить 519 сторінок, основний зміст викладено на 384 сторінках. Робота містить 37 таблиць, 10 рисунків, що обіймають 1 самостійну сторінку.

У вступі обґрунтовано актуальність і стан розробленості проблеми дослідження в теоретичному та практичному аспектах, визначено його мету, завдання, об'єкт і предмет, розкрито провідну ідею, концепцію, гіпотезу, наукову новизну та практичне значення результатів дослідження, подано інформацію про експериментальну базу, апробацію й упровадження результатів наукового пошуку, кількість публікацій, структуру та обсяг дисертації.

У першому розділі **«Теоретичні засади підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи»** здійснено теоретичний аналіз проблеми, що досліджується, в історичному й науково-педагогічному ракурсах, уточнено зміст ключових понять дослідження, схарактеризовано специфіку організації трудового навчання учнів початкової школи, визначено теоретичні засади й методичні передумови формування підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи.

У другому розділі **«Методологічні засади підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи»** розкрито методологічні концепти підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи, зокрема окреслено методологічні принципи та підходи (особистісно-діяльнісний, системний, контекстний, технологічний), урахування яких сприяє формуванню підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи.

У третьому розділі **«Підготовка майбутніх учителів до організації трудового навчання молодших школярів у практиці сучасної вищої школи»** окреслено нормативно-програмне забезпечення трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи та професійної підготовки

майбутніх учителів, проаналізовано стан підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання у сучасних ЗВО, визначено компонентну структуру підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи, обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи.

У четвертому розділі **«Експериментальна робота з підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи»** розроблено й апробовано модель та експериментальну методику підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи, здійснено порівняльний аналіз результатів експериментальної роботи.

Ключові слова: професійно-педагогічна підготовка, трудове навчання, трудове виховання, праця учнів, підготовленість майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів, початкова школа, педагогічні умови, експериментальна методика.

Основні положення дисертації висвітлено в таких публікаціях автора:

Монографії

1. Балакірева В. А. Підготовка майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи : монографія. Одеса : ФОП Бондаренко М. О., 2020. 220 с.

2. Балакірева В. А. Исторический анализ основ теории продуктивной деятельности : *Problems of spatial development of socio-economic systems : economics, education, medicine* : Monograph. Opole : The Academy of Management and Administration in Opole, 2015. P. 170–177.

Публікації у наукових фахових виданнях України

3. Балакірева В. А. Питання підготовки студентів до продуктивного

навчання молодших школярів. *Педагогіка вищої та середньої школи* : зб. наук. праць Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет». Кривий Ріг, 2014. Вип. 42. С. 340–351.

4. Балакірєва В. А. З історії розвитку трудового навчання і виховання учнів молодшого шкільного віку та форм організації цього процесу. *Наука і освіта* : науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України. Одеса, 2014. № 7. С. 15–20.

5. Балакірєва В. А. Продуктивна діяльність школярів в освітньому просторі початкової школи. *Науковий вісник ПНПУ імені К. Д. Ушинського* : зб. наук. праць. Одеса, 2014. Спеціальний випуск : «Актуальні проблеми сучасної дошкільної та вищої освіти». С. 17–23.

6. Балакірєва В. А. Історико-педагогічний огляд розвитку проблеми трудової підготовки учнів. *Наука і освіта* : науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України. Одеса, 2015. № 8. С. 7–11.

7. Балакірєва В. А. Дослідження продуктивно-трудової діяльності у початковій школі. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. Черкаси, 2016. Вип. 17. С. 92–98.

8. Балакірєва В. А. Перспективи вдосконалення системи трудової підготовки молодших школярів. *Науковий вісник ПНПУ імені К. Д. Ушинського. Серія: Педагогіка*. Одеса, 2017. Вип. 5 (118). С. 7–11с

9. Балакірєва В. А. Особистісно-діяльнісний підхід підготовки майбутніх учителів до трудової діяльності молодших школярів. *Теорія та методика навчання та виховання*. Харків, 2017. Вип. 42. С. 5–18.

10. Балакірєва В. А. Методологія як підґрунтя педагогічного дослідження. *Наукові записки* : зб. наук. ст. Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. Вип. СХХХV (135). С. 5–13.

11. Балакірєва В. А. Системний підхід підготовки майбутніх учителів до трудової діяльності молодших школярів. *Педагогічний альманах*: зб. наук. пр. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2018. Вип. 37.

С. 131–136.

12. Балакірєва В. А. Контекстний підхід підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання молодших школярів. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки.* Кропивницький, 2018. Вип. 166. С. 49–53.

13. Балакірєва В. А. Компоненти підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи. *Педагогічна освіта: теорія і практика* : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка; Кам'янець-Подільський, 2018. Вип. 24 (1–2018). Ч. 1. С. 305–311.

14. Балакірєва В. А. Аналіз державного стандарту початкової освіти і програм з трудового навчання для початкової школи. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка, психологія, філософія».* Київ, 2018. Вип. 279. С. 7–13.

15. Балакірєва В. А. Проблема підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання молодших школярів. *Науковий вісник ПНПУ імені К. Д. Ушинського. Серія : Педагогіка.* Одеса, 2018. Вип. 1 (120). С. 7–11.

16. Балакірєва В. А. Творчо-продуктивний етап підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання молодших школярів. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки.* Миколаїв, 2018. № 2 (61). С. 24–28.

17. Балакірєва В. А. Критеріальний підхід підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання молодших школярів. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету Серія: Педагогіка.* : зб. наук. праць. Мелітополь : Вид-во «Мелітополь», 2018. Вип. 20 (1). С. 123–127.

18. Балакірєва В. А. Етапи підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи. *Наукові записки* : зб. наук. ст. Національного педагогічного університету

імені М. П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. Вип. СХХХІХ (139). С. 13–20.

Публікації у наукових періодичних виданнях інших держав

19. Balakireva V. A. Junior school children's productive activity organization features. *Modern tendencies in the pedagogical science of Ukraine and Israel: the way to integration*. Ariel, Israel, 2014. Issue № 5. P. 19–25.

20. Балакирева В. А. Освоение продуктивной деятельности учащимися начальной школы. *Международная научная школа «Парадигма»*. Лято-2015. В 8 т. Варна : ЦНИИ «Парадигма», 2015. Т. 4: Психология: сб. научн. тр. С. 59–63.

21. Балакірева В. А. Особистісно-діяльнісний підхід як ключовий психолого-педагогічний принцип організації навчально-виховного процесу. *Virtus: Scientific Journal*. Canada, 2017. Issue № 19. P. 54–56.

22. Balakireva V. Training Future Primary School Teachers in Organising Schoolchildren's Labour Training as a Pedagogical Problem. *Modern vectors of science and education development in China and Ukraine: International annual journal*. Odessa: South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Harbin: Harbin Engineering University, 2018. Issue 4. P. 123–128.

23. Balakireva V. A. Personal-activity approach of future teachers preparing for work activity of junior schoolchildren. *Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe (East European Scientific Journal)*. Warszawa, 2018. № 5 (33), P 3. P. 22–27.

24. Balakireva V. Training Model of Future Teachers Aimed at the Organization of Schoolchildren's Labour Training. *Modern vectors of science and education development in China and Ukraine: International annual journal*. Odessa: South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Harbin: Harbin Engineering University, 2019. Issue 5. P. 111–119.

25. Балакирева В. А. Взаимосвязь аудиторных занятий с

внеаудиторной трудовой деятельностью в процессе подготовки будущих учителей начальной школы. *KELM (Knowledge, Education, Law, Management)*. Instytut Spraw Administracji Publicznej. Lublin, 2020. № 6(34). P. 3–8.

26. Balakireva V. Contextual approach as a practice-oriented training of future teachers in organization of labour education among primary school students. *International Journal of Educational Theory and Practice (IJETP)*, 2020. Volume 7, Issue 14. P. 31-39.

Опубліковані праці апробаційного характеру

27. Балакірева В. А. Соціальні аспекти організації продуктивної пізнавальної діяльності молодших школярів. *Інноваційні вектори сучасної початкової освіти* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції з проблем вищої освіти і науки. м. Одеса, 19–20 вересня 2013 р. Одеса, 2013. С. 3–5.

28. Балакірева В. А. Особливості продуктивного навчання молодших школярів. *Підвищення якості освіти в професійній підготовці майбутніх вчителів* : матеріали Всеукраїнської наукової конференції. м. Кривий Ріг, 2–3 жовтня 2014 р. Кривий Ріг, 2014. С. 121–123.

29. Балакірева В. А. Система трудової підготовки молодших школярів : історичний аспект. *Теорія та практика управління педагогічним процесом* : матеріали Міжнародної науково-методичної конференції. м. Одеса, 19–21 червня 2014 р. Одеса, 2014. С. 9–12.

30. Балакірева В. А. Продуктивна діяльність молодших школярів у сучасному освітньому просторі. *Problemy miejscowego nowoczesne przedszkole i szkolnictwa wyzsze* Zbior raportow naukowych. Warszawa, 29–30.10.2014. Warszawa : Wydawca Sp. zo. o. «Diamond trading tour», 2014. P. 84–85.

31. Балакірева В. А. Специфіка продуктивної освіти молодших школярів. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін* : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції. м. Суми, 26–27 березня 2015 р. Суми, 2015. С. 185–186.

32. Balakireva V. A. The issue of organization of students` productive activity. *Problems and Prospects of Territories Socio-Economic Development* : Conference Proceedings of the 5 th International Scientific Conference. Opole, April 14–17, 2016. Opole, 2016. P. 87–89.

33. Балакірева В. А. Організація трудової діяльності молодших школярів. *Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі* : матеріали III міжнародного конгресу. м. Одеса, 18–21 травня 2017 р. Одеса : Вид-во ДЗ «ПНПУ імені Ушинського», 2017. С. 136–138.

34. Балакірева В. А. Проблема організації продуктивної праці молодших школярів. *Підготовка майбутніх педагогів у контексті стандартизації початкової освіти* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції. м. Бердянськ, 14 вересня 2017 р. Бердянськ, 2017. С. 228–231.

35. Балакірева В. А. Особливості системи трудової підготовки молодших школярів. *Проблеми якості дошкільної освіти і професійної підготовки майбутніх педагогів у вищій школі* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. м. Одеса, 26–27 жовтня 2017 р. Одеса, 2017. С. 9–10.

36. Балакірева В. А. Організація продуктивного навчання при підготовці майбутніх учителів початкової школи. *Підвищення якості освіти : стан, проблеми, перспективи* : матеріали Всеукраїнської наукової Інтернет-конференції. м. Кривий Ріг, 27–28 квітня 2017 р. Кривий Ріг : КДПУ, 2017. С. 104–106.

37. Балакірева В. А. Теоретичні засади підготовки майбутніх учителів до трудової діяльності учнів початкової школи. *Science and life* : Proceedings of articles the international scientific conference. Czech Republic, Karlovy Vary – Ukraine, Kyiv, 30 November 2017. P. 32–36.

38. Балакірева В. А. Особистісно-діяльнісний підхід як процес організації трудової діяльності учнів. *Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації* : матеріали XXX Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції : зб. наук. пр. Переяслав-Хмельницький,

2017. Вип. 30. С. 256–259.

39. Балакірева В. А. Методологічні орієнтири підготовки майбутніх учителів до трудової діяльності молодших школярів. *Теоретико-методологічні основи розвитку освіти та управління навчальними закладами* : матеріали III Всеукраїнської (з міжнародною участю) науково-методичної конференції. м. Херсон, 5 грудня 2017 р. : у 3 ч. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2017. Ч. 1. С. 43–46.

40. Балакірева В. А. Стан проблеми організації трудового навчання у початковій школі. *Modern scientific research* : Proceedings of XVII International scientific conference. Morrisville, Lulu Press., 2018. P. 116–119.

41. Балакірева В. А. Стан підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання молодших школярів. *Особистісно-професійний розвиток вчителя в умовах реалізації Концепції Нової української школи* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. м. Мелітополь. 14–16 червня 2018 р. Мелітополь : ФОП Однорог Т. В., 2018. С. 23–25.

42. Балакірева В. А. Питання підготовки студентів до організації трудового навчання школярів в освітньому процесі початкової школи. *Science and society* : Proceedings of the 5th International conference. Accent Graphics Communications & Publishing. Hamilton, Canada. 2018. P. 179–188.

43. Балакірева В. А. Процесуально-продуктивний етап підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання молодших школярів школи. *Модернізація підготовки фахівців професійно-педагогічного напрямку в умовах освітнього простору* : матеріали Міжнародної наукової Інтернет-конференції. м. Кривий Ріг, 25–26 квітня 2019 р. Кривий Ріг : КДПУ, 2019. С. 107–109.

44. Балакірева В. А. Вивчення стану підготовленості педагогів до організації трудового навчання молодших школярів. *Світоглядні горизонти місії вчителя нової української школи* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції до 195-річчя з дня народження К. Д. Ушинського.

м. Одеса, 19–20 вересня 2019 р. Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2019. С. 45–47.

45. Балакірєва В. А. Аналіз проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання молодших школярів. *Organization of educational process in the field of pedagogy and psychology in Ukraine and EU countries: Internship proceedings, January 20 – February 28, 2020. Lublin. P. 7–10.*

46. Балакірєва В. А. Стан підготовленості вчителів-практиків початкової школи до організації трудового навчання учнів. *Педагогічні читання з нагоди 90-річчя Криворізького державного педагогічного університету та вшанування пам'яті професорів П. І. Шевченка та В. С. Пікельної: матеріали Міжнародної наукової Інтернет-конференції.* м. Кривий Ріг, 27 квітня 2020 р. Кривий Ріг : КДПУ, 2020. С. 99–101.

Праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

47. Балакірєва В. А., Пальшкова І. О Програмний комплекс практики студентів : методичний посібник. Одеса : Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2014. 258 с.

ABSTRACT

Balakireva V. A. Theory and practice of preparing future teachers for organization of students' labor education in the educational process of primary school. – Qualified scientific work on the rights of a manuscript.

Dissertation for the qualifying level of the doctor of pedagogical sciences on a specialty 13.00.04 – theory and methodology of professional education. State institution «South Ukrainian National pedagogical university named after K. D. Ushynsky», Ministry of education and science of Ukraine. Odesa, 2021.

Background. Training of the new generation of highly qualified staff with innovative type of cognition, wide worldview, that are capable to comprehend place and role of the social-economical processes in a society development is a strategic reference point of modernization of national education system. The conception of new Ukrainian school emphasizes the role of the student in the education process, the need for students to master various ways of learning activity, and to gain experience in communicating with other people. New government standard of primary education (from 21.02.2018) is oriented towards the students' acquisition of competences and not just knowledge. Teacher must relentlessly follow a creative approach in his professional activity, because the idea towards the role of a creative teacher in the organization of education process in Ukraine has been changed.

The demand of the initiative, comprehensively educated specialists determines searches of the new content and organizational forms of productive activity of primary school students. Modern tendencies of the development of the national education system require a theoretical substantiation and practical modernization of the content and methodology of special training of the teacher, who works with children. In the process of pedagogical education, a future primary school teacher has to be prepared to realize a productive-labor activity of the primary school students, by mastering modern effective approaches, innovative methods, methodologies and educational technics.

The background of the theoretical grounding of the problem of organization

of student's labor education is based on the works of foreign and native pedagogues (O. Dukhnovich, D. Dewey, T. Campanella, G. Kershensteiner, D. Locke, T. Mohr, R. Owen, I. Pestalozzi, J. Rousseau, G. Skovoroda, K. Ushinsky, S. Fourier, etc.). Features of labor education as the necessary constituent part of the education process has been proved in works written by S. Ananyev, P. Blonsky, I. Hesse, O. Zakharenko, A. Makarenko, S. Rusova, V. Sipchenko, V. Sukhomlinsky, I. Tkachenko, S. Shatsky and others. Organization of labor education has been scientifically substantiated in studies of following scientist (B. Bukhalov, V. kazakevich, K. Katkhanov, V. Korolsky, A. Ktitorov, V. Madzigon, M. Palyanov, V. Polyakov, V. Simonenko, M. Skatkin, D. Torzhevsky, I. Chernyshenko, L. Shilo, etc.). P. Atutov, S. Batyshev, A. Kalashnikov, V. Kalney, V. Likhach, V. Serikov and others have been studied didactic problems of polytechnic orientation of productive activity. Works by V. Bliznyuk, A. Glushchenko, A. Saiko, P. Saranova and others includes interesting experience of organization of productive activity. Dissertation theses by V. Burduna, V. Madzigona, V. Makarchuk, O. Maksimchuk, L. Orshansky, S. Tkachuk, L. Savchenko and others have been devoted to the different types of productive activities. In studies by A. Boyko, A. Vykhruha, V. Gusev, O. Kobernika, G. Levchenko, L. Semenovskaya, V. Sidorenko, N. Slyusarenko, V. Steshenko, N. Shiyan and others are represented modern approaches to the development of theoretical foundations.

At the moment, the dominant imperatives of the new strategy of professional training of specialists from the position of the new philosophy of Education have been clarified (S. Goncharenko, I. Zyazyun, V. Kremen, V. Lutai, etc.). O. Dubasenyuk, M. Yevtukh, L. Koval, A. Kuzminsky, O. Savchenko, V. Semichenko, L. Khomich and others investigate features of general teacher training. The fundamental meaning for the field of primary education have research works by N. Bibik, O. Bedi, A. Bogush, V. Bondar, M. Vashulenko, I. Palshkova, O. Savchenko, M. Skatkina, L. Khomich, A. Tsymbalaru, I. Shaposhnikova and others.

Despite the indisputable achievements in the development of the problem of productive activity, native science lacks of holistic research, oriented towards the training of future teacher for organization of labor education of primary school students. Analysis of pedagogical literature revealed a low amount of research from the point of view of revaluation and comprehension of the historical experience of organization of labor education of primary school students. At the same time, practice of resolving of the problem of organization and involvement of primary school students in the labor education has a significant scientific weight for determination of theoretical and organization-methodological foundations of labor education of young specialists in modern conditions, and the necessity to overcome a number of contradictions between:

- Modern requirements for the quality of training of future primary school teachers for the organization of labor education of students and the absence of the scientifically substantiated concept, approbated model and methodology of organization of labor education of future teachers in high education institutions;
- Comprehension of the necessity of labor education in the foundation of the personality of primary school students and the absence of the legislation towards the organization of labor education of primary school teachers;
- The necessity of professional training of future primary school teachers to organize labor education and the absence of the methodological oriented basis of such training.

So, the relevance of the problem of the organization of labor education of primary school students and the absence of pedagogical research of the organization of labor education of primary school students according to the requirements of modern social transformation processes and economic development of the country, predetermined the choice of the theme for research **«Theory and practice of preparing future teachers for organization of students' labor education in the educational process of primary school».**

The aim of the study – the scientific substantiation and approbation of theoretical and methodological concepts, pedagogical conditions of training of

future teachers for the labour education of students in the education process of primary school.

Tasks of the study:

1. To investigate process of the transformation of the content of labor training in the pedagogical dimension from the historic point of view.
2. To determinate theoretical and methodological concepts of the research process of the training of future primary school teachers for the organization of labour education of students in the education process of primary school.
3. To reveal the essence and the structure of the phenomena «readiness of future teachers for the organization of labour education of students in the education process of primary school»; to clarify notions «labor education», «labour upbringing», «students' activity», «readiness», «professional training», «training», «professional training of future primary school teachers for the organization of labour education of students in the education process of primary school».
4. To determinate components, criteria, indexes and characterize levels of readiness of future primary school teachers for the organization of labour education of students in the education process of primary school.
5. To detect and substantiate pedagogical conditions of training of future primary school teachers for the organization of labour education of students in the education process of primary school.
6. To develop and substantiate a model of training of future primary school teachers for the organization of labour education of students in the education process of primary school.
7. To develop experimental methodology of training future teachers for the organization of labour education of students in the education process of primary school and approbate its efficiency.

Object of the research – professional and pedagogical training of future primary school teachers in high education institutions.

Subject of the research – content and experimental methodology of

training future teachers for the organization of labour education of students in the education process of primary school.

Scientific originality of the research is that for the first time ever have been substantiated theoretical-methodological concepts of professional preparation of future teachers for organization of labor education in the educational process of primary school as complete pedagogical system, which includes methodological approaches (personal-activity approach, system approach, contextual and technological approaches) and the system of methodological and pedagogical principles of education; In this study, for the first time, has been revealed the essence and the structure of the phenomena «Readiness of future teachers for organization of labour education in the educational process of primary school» (motivation-value, cognitive, creative, reflection-evaluative components). The criteria system with following indicators has been developed: mentoring (the existence of interest and demand in the organization of labor education of primary school students, the attitude of future primary school teachers towards the results of students' labor activity, the orientation of students on the labor education in a future professional activity), knowledge component (orientation with pivotal notions of labor education, with types and products of labor education in primary school, and its technologies), behavioral (the existence of organizational and emotion self-regulation skills, the presence of creative potential in teachers), analytical (the existence of analytic, reflective, evaluative skills among future teachers) for the determination of future teachers readiness level for the organization of labor education in the educational process of primary school.

Pedagogical conditions of preparation of future teachers for the organization of labor education in the educational process of primary school have been determined and substantiated: consciousness of the future primary school teachers of the necessity of organization of labour education of primary school students in the light of the modern conceptual requirements of the New Ukrainian school; providing of the integration of specialties disciplines in the process of the training of future primary school teachers for the organization of labor education of

students; the connection between classes and extracurricular activity of future primary school teachers.

Content features of the conceptual and categorical research apparatus have been improved; the essence of the notions «labor education», «labour upbringing», «students' activity», «professional-pedagogical preparation», «readiness», «professional-pedagogical readiness of future teachers for the organization of labor education of students in the educational process of primary school» has been clarified. The functions, principles, pedagogical technologies of realization of labour education in the educational process of primary school have been specified.

The content and methodology of the preparation of future primary school teachers for the organization of labour education of students in the educational process in a paradigm of conception of new Ukrainian school have been developed further.

Practical significance of the obtained results is in the development and approbation of diagnostics and experimental methodologies of the training of future teachers for the organization of labour education of students in the educational process of primary school elective courses «Labor education with practicum», «Creative activity» (for students of the first (bachelor) level of high education) and their methodological providing. The content of academic disciplines («Pedagogy», «General and age Psychology», «History of Ukrainian culture») has been enriched with additional topics that contribute to the preparation of future teachers for organizing labour education of students in the educational process of primary school; the pedagogical circle «Pedagogical workshop of primary school teacher» was founded; disputes, conferences, press-conferences («Do we need labor lessons in primary school?», «A look into the past», contests («Experts in labor education», «Scheherazade's Fairy Tales»), master classes («Sault dough», «Ukrainian folk embroidery and shirt», «Creative painting of fabrics», «Patchwork cut», «Traditional ceramics», «folk doll», «decorative painting», «Pysankarstvo», «Papier-mache», «Watercolor club»), professionally

directed role-playing and business games and exercises («Catch the mood», «List of emotions», «Transfer of feelings», «Screen test», etc.), a set of pedagogical situations and tasks, aimed at preparing future teachers for the organization of labor training of students in the educational process of Primary School.

Materials of the research may be used in the process of development of new study programmes for the speciality «Primary education» of the first (bachelor) degree of the high education institutions level from the disciplines of pedagogical cycle, special methodologies, tutorials and recommendations; for the refreshing of the lectures and tasks of pedagogical practice, for the substantiation of new methodologies and their teaching in high education institutions and in the system of the primary school teachers' advance training in the dimension of new Ukrainian school.

Structure of the research. Dissertation consists of introduction, four sections, conclusions, list of references (485 references, 17 – in foreign language) and 23 additional materials, that are submitted on 84 pages. The full volume of the dissertation is 519 pages, the main content is presented on 384 pages. The research includes 37 tables, 10 pictures.

The introduction substantiates the relevance and state of development of the research problem in theoretical and practical aspects, defines its purpose, objectives, object and subject, reveals the leading idea, concept, hypothesis, scientific novelty and practical significance of the research results, provides information about the experimental base, testing and implementation of scientific search results, the amount of publications, structure and volume of the dissertation.

In the first section «**Theoretical aspects of the training of future teachers for the organization of labor education in the education process of primary school**» is carried out a theoretical analysis of the investigated problem in a historic, scientific and pedagogical points of view. The content of the crucial notions of the research has been clarified. The research describes the specifics of the organization of labor training of primary school students, defines the theoretical foundations and methodological prerequisites for the formation of

readiness of future teachers to organize labor training of students in the educational process of Primary School.

In the second section **«Methodological aspects of the training of future primary school teachers for the organization of labour education of students in the education process of primary school»** methodological concepts of the training of future primary school teachers for the organization of labour education of students in the education process of primary school has been revealed. Following methodological principles and approaches (personal-activity, system, contextual, technological) has been outlined. Taking into account of these principles leads to the formation of future teacher's readiness for the organization of labor training of students in the education process of primary school.

In the third section **«Training of future teachers for the organization of labor training of students in a high education institutions»** the normative software of labor training of students in the educational process of primary school and training of future teachers has been outlined, the state of training of future primary school teachers for the organization of labor training in modern high education institutions has been analysed, the component structure of readiness of future teachers for the organization of labor education of students in the educational process of primary school has been determined, the pedagogical conditions for training future teachers for the organization of labor training of students in the educational process of primary school has been substantiated.

In the fourth section **«Experimental work of the training of future primary school teachers for the organization of labour education of students in the education process of primary school»** a model and experimental methodology for preparing future teachers for the organization of labor education of students in the educational process of primary school have been developed and tested, and a comparative analysis of the results of experimental work has been carried out.

Keywords: professional and pedagogical training, labor upbringing, labor education, students' activity, readiness of future teachers to organize labor

education of students, primary school, pedagogical conditions, experimental methodology.

Works reflecting the main findings of the research:

Monograph

1. Balakirieva V. A. Teoriia i praktyka pidhotovky maibutnikh uchyteliv do orhanizatsii trudovoho navchannia uchniv v osvitnomu protsesi pochatkovoii shkoly : monohrafiia. Odesa : Pivdennoukrainskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni K. D. Ushynskoho, VOI SOIU «Atlant», 2020. 473 s.

2. Balakireva V. A. Istoricheskiy analiz osnov teorii produktivnoy deyatelnosti. : Problems of spatial developmet of socio-economic systems : economics, education, medicine : Monograph. Opole : The Academy of Management and Administration in Opole, 2015. R.170–177.

Articles in scientific journals of Ukraine

3. Balakirieva V. A. Pytannia pidhotovky studentiv do produktyvnoho navchannia molodshykh shkoliariv. Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly : zb. nauk. prats Kryvorizkoho pedahohichnoho instytutu DVNZ «Kryvorizkyi natsionalnyi universytet». Kryvyi Rih, 2014. Vyp. 42. S. 340–351.

4. Balakirieva V. A. Z istorii rozvytku trudovoho navchannia i vykhovannia uchniv molodshoho shkilnoho viku ta form orhanizatsii tsoho protsesu. Nauka i osvita : naukovo-praktychnyi zhurnal Pivdennoho naukovoho tsentru APN Ukrainy. Odesa, 2014. № 7. S. 15–20.

5. Balakirieva V. A. Produktyvna diialnist shkoliariv v osvitnomu prostori pochatkovoii shkoly. Naukovyi visnyk PNPU imeni K. D. Ushynskoho : zb. nauk. prats. Odesa, 2014. Spetsialnyi vypusk : «Aktualni problemy suchasnoi doshkilnoi ta vyshchoi osvity».S. 17–23.

6. Balakirieva V. A. Istoryko-pedahohichnyi ohliad rozvytku problemy trudovoi pidhotovky uchniv. Nauka i osvita : naukovo-praktychnyi zhurnal

Pivdennoho naukovooho tsentru APN Ukrainy. Odesa, 2015. № 8. S. 7–11.

7. Balakirieva V. A. Doslidzhennia produktyvno-trudovoi diialnosti u pochatkovii shkoli. Visnyk Cherkaskoho universytetu. Seriiia «Pedahohichni nauky». Cherkasy, 2016. Vyp. 17. S. 92–98.

8. Balakirieva V. A. Perspektyvy vdoskonalennia systemy trudovoi pidhotovky molodshykh shkoliariv. Naukovyi visnyk PNPU imeni K.D.Ushynskoho. Seriiia: Pedahohika. Odesa, 2017. Vyp. 5 (118). S.7–11.

9. Balakirieva V. A. Osobystisno-diiialnisnyi pidkhid pidhotovky maibutnikh uchyteliv do trudovoi diialnosti molodshykh shkoliariv. Teoriiia ta metodyka navchannia ta vykhovannia. Kharkiv, 2017. Vyp. 42. S. 5–18.

10. Balakirieva V. A. Metodolohiia yak pidgruntia pedahohichnoho doslidzhennia. Naukovi zapysky : zb. nauk. st. Natsionalnoho pedahohichnoho universytet imeni M. P. Drahomanova. Kyiv : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2017. Vyp. SXKhKhV (135). S. 5–13.

11. Balakirieva V. A. Systemnyi pidkhid pidhotovky maibutnikh uchyteliv do trudovoi diialnosti molodshykh shkoliariv. Pedahohichniy almanakh: zb. nauk. pr. Kherson : KVNZ «Khersonska akademiia neperervnoi osvity», 2018. Vyp. 37. S. 131–136.

12. Balakirieva V. A. Kontekstnyi pidkhid pidhotovky maibutnikh uchyteliv do orhanizatsii trudovoho navchannia molodshykh shkoliariv. Naukovi zapysky Tsentralnoukrainskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Seriiia: Pedahohichni nauky. Kropyvnytskyi, 2018. Vyp. 166. S. 49–53.

13. Balakirieva V. A. Komponenty pidhotovky maibutnikh uchyteliv do orhanizatsii trudovoho navchannia uchniv v osvitnomu protsesi pochatkovoi shkoly. Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka : zb. nauk. pr. Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiiienka; Kamianets-Podilskyi, 2018. Vyp. 24 (1–2018). Ch. 1. S. 305–311.

14. Balakirieva V. A. Analiz derzhavnoho standartu pochatkovoi osvity i prohram z trudovoho navchannia dlia pochatkovoi shkoly. Naukovyi visnyk

Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy. Seriiia «Pedahohika, psykholohiia, filosofiiia». Kyiv, 2018. Vyp. 279. S. 7–13.

15. Balakirieva V. A. Problema pidhotovky maibutnikh uchyteliv do orhanizatsii trudovoho navchannia molodshykh shkoliariv. Naukovyi visnyk PNPU imeni K.D.Ushynskoho. Seriiia : Pedahohika. Odesa, 2018. Vyp. 1 (120). S. 7–11.

16. Balakirieva V. A. Tvorcho-produktyvnyi etap pidhotovky maibutnikh uchyteliv do orhanizatsii trudovoho navchannia molodshykh shkoliariv. Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky. Mykolaiv, 2018. № 2 (61). S. 24–28.

17. Balakirieva V. A. Kryterialnyi pidkhid pidhotovky maibutnikh uchyteliv do orhanizatsii trudovoho navchannia molodshykh shkoliariv. Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu Seriiia: Pedahohika.: zb. nauk. prats. Melitopol : Vyd-vo «Melitopol», 2018. Vyp. 20 (1). S. 123–127.

18. Balakirieva V. A. Etapy pidhotovky maibutnikh uchyteliv do orhanizatsii trudovoho navchannia uchniv v osvithnomu protsesi pochatkovoii shkoly. Naukovi zapysky : zb. nauk. st. Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Kyiv : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2018. Vyp. SXKhKhIX (139). S. 13–20.

Articles in the international scientific periodical editions

19. Balakireva V.A. Junior school children's productive activity organization features. Modern tendencies in the pedagogical science of Ukraine and Israel: the way to integration. Ariel, Israel, 2014. Issue №5. P. 19–25.

20. Balakireva V. A. Osvoenie produktivnoy deyatelnosti uchaschimisya nachalnoy shkolyi. Mezhdunarodnaya nauchnaya shkola «Paradigma». Lyato-2015. V 8 t. Varna : TsNII «Paradigma», 2015. T. 4: Psihologiya: sbornik nauchn. tr. S. 59–63.

21. Balakirieva V. A. Osobystisno-diialnisnyi pidkhid yak kliuchovyi

psykholoho-pedahohichnyi pryntsyp orhanizatsii navchalno-vykhovnoho protsesu. *Virtus: Scientific Journal*. Canada, 2017. Issue № 19. P. 54–56.

22. Balakireva V. Training Future Primary School Teachers in Organising Schoolchildren's Labour Training as a Pedagogical Problem. *Modern vectors of science and education development in China and Ukraine: International annual journal*. Odessa: South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Harbin: Harbin Engineering University, 2018. Issue 4. P. 123–128.

23. Balakireva V. A. Personal-activity approach of future teachers preparing for work activity of junior schoolchildren. *Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe (East European Scientific Journal)*. Warszawa, 2018. № 5 (33), P 3. P. 22–27.

24. Balakireva V. Training Model of Future Teachers Aimed at the Organization of Schoolchildren's Labour Training. *Modern vectors of science and education development in China and Ukraine: International annual journal*. Odessa: South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Harbin: Harbin Engineering University, 2019. Issue 5. P.111–119.

25. Balakireva V. A. Vzaimosvyaz auditornyih zanyatiy s vneauditornoy trudovoy deyatel'nostyu v protsesse podgotovki buduschih uchiteley nachalnoy shkolyi. *KELM (Knowledge, Education, Law, Management)*. Instytut Spraw Administracji Publicznej. Lublin, 2020. № 6(34). P. 3–8.

26. Balakireva V. Contextual approach as a practice-oriented training of future teachers in organization of labour education among primary school students. *International Journal of Educational Theory and Practice*, 2020. Volume 7, Issue 14. P. 31-39.

Materials of symposiums and conferences

27. Balakireva V.A. Sotsialni aspekty orhanizatsii produktyvnoi piznavalnoi diialnosti molodshykh shkolariv. *Innovatsiini vektory suchasnoi*

pochatkovoi osvity: materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii z problem vyshchoi osvity i nauky. m. Odesa. 19–20 veres. 2013 r. Odesa, 2013. S. 3-5.

28. Balakirieva V. A. Osoblyvosti produktyvnoho navchannia molodshykh shkoliariv. Pidvyshchennia yakosti osvity v profesiinii pidhotovtsi maibutnikh vchyteliv : materialy Vseukrainskoi naukovo konferentsii m. Kryvyi Rih 2–3 zhovt. 2014 r. Kryvyi Rih, 2014. S. 121–123.

29. Balakirieva V. A. Systema trudovoi pidhotovky molodshykh shkoliariv : istorychnyi aspekt. Teoriia ta praktyka upravlinnia pedahohichnym protsesom : materialy Mizhnarodnoi naukovo-metodychnoi konferentsii m. Odesa. 19–21 cherv. 2014 r. Odesa, 2014. S. 9–12.

30. Balakirieva V. A. Produktyvna diialnist molodshykh shkoliariv u suchasnomu osvitnomu prostori. Problemy miejscowego nowoczesne przedszkole i szkolnictwa wyzszege Zbior raportow naukowych. Warszawa, 29–30. 10.2014. Warszawa : Wydawca Sp. zo. o. «Diamond trading tour», 2014. P. 84–85.

31. Balakirieva V. A. Spetsyfika produktyvnoi osvity molodshykh shkoliariv. Innovatsiinyi rozvytok vyshchoi osvity: hlobalnyi ta natsionalnyi vymiry zmin : materialy II Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii m. Sumy 26–27 berez. 2015 r. Sumy, 2015. S. 185–186.

32. Balakireva V. A. The issue of organization of students` productive activity. Problems and Prospects of Territories Socio-Economic Development : Conference Proceedings of the 5 th International Scientific Conference. Opole, April 14–17, 2016. Opole , 2016. P. 87–89.

33. Balakirieva V. A. Orhanizatsiia trudovoi diialnosti molodshykh shkoliariv. Hlobalni vyklyky pedahohichnoi osvity v universytetskomu prostori : materialy III mizhnarodnoho konhresu. m.Odesa. 18–21 trav. 2017 r. Odesa : Vyd-vo DZ «PNPU imeni Ushynskoho», 2017. S.136–138.

34. Balakirieva V. A. Problema orhanizatsii produktyvnoi pratsi molodshykh shkoliariv. Pidhotovka maibutnikh pedahohiv u konteksti standartyzatsii pochatkovoi osvity : materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi

online-konferentsii. m. Berdiansk. 14 veres. 2017 r. Berdiansk, 2017. S. 228–231.

35. Balakirieva V. A. Osoblyvosti systemy trudovoi pidhotovky molodshykh shkolariv. Problemy yakosti doshkilnoi osvity i profesiinoi pidhotovky maibutnikh pedahohiv u vyshchii shkoli : materialy mizhnar. nauk.-prakt. konf. m. Odesa, 26–27 zhovtnia 2017 r. Odesa, 2017. S. 9–10.

36. Balakirieva V. A. Orhanizatsiia produktyvnoho navchannia pry pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv pochatkovoii shkoly. Pidvyshchennia yakosti osvity : stan, problemy, perspektyvy : materialy Vseukrainskoi naukovoii Internet-konferentsii. m. Kryvyi Rih, 27–28 kvitnia 2017 r. Kryvyi Rih : KDPU, 2017. S. 104–106.

37. Balakirieva V. A. Teoretychni zasady pidhotovky maibutnikh uchyteliv do trudovoi diialnosti uchniv pochatkovoii shkoly. Science and life : Proceedings of articles the international scientific conference. Czech Republic, Karlovy Vary – Ukraine, Kyiv, 30 November 2017. P. 32–36.

38. Balakirieva V. A. Osobystisno-diialnisnyi pidkhid yak protses orhanizatsii trudovoi diialnosti uchniv. Tendentsii ta perspektyvy rozvytku nauky i osvity v umovakh hlobalizatsii : materialy XXX Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii : zb. nauk. p. Pereiaslav-Khmelnitskyi, 2017. Vyp. 30. S. 256–259.

39. Balakirieva V. A. Metodolohichni oriientyry pidhotovky maibutnikh uchyteliv do trudovoi diialnosti molodshykh shkolariv. Teoretyko-metodolohichni osnovy rozvytku osvity ta upravlinnia navchalnymy zakladamy : materialy III Vseukrainskoi (z mizhnarodnoiu uchastiu) naukovo-metodychnoi konferentsii. m. Kherson, 5 hrud. 2017 r.: u 3 ch. Kherson : KVNZ «Khersonska akademiia neperervnoi osvity», 2017. Ch. 1. S. 43–46.

40. Balakirieva V. A. Stan problemy orhanizatsii trudovoho navchannia u pochatkovii shkoli. Modern scientific research : Proceedings of XVII International scientific conference. Morrisville, Lulu Press., 2018. P. 116–119.

41. Balakirieva V. A. Stan pidhotovky maibutnikh uchyteliv do orhanizatsii trudovoho navchannia molodshykh shkolariv. Osobystisno-profesiinyi

rozvytok vchytelia v umovakh realizatsii Kontseptsii Novoi ukrainskoi shkoly : materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu. M. Melytopol. 14–16 cherv. 2018 r. Melitopol : FOP Odnoroh T.V., 2018. S. 23–25.

42. Balakirieva V. A. Pytannia pidhotovky studentiv do orhanizatsii trudovoho navchannia shkoliariv v osvitnomu protsesi pochatkovoii shkoly. Science and society : Proceedings of the 5th International conference. Accent Graphics Communications & Publishing. Hamilton, Canada. 2018. P. 179–188.

43. Balakirieva V. A. Protsesualno-produktyvnyi etap pidhotovky maibutnikh uchyteliv do orhanizatsii trudovoho navchannia molodshykh shkoliariv shkoly. Modernizatsiia pidhotovky fakhivtsiv profesiino-pedahohichnoho napriamku v umovakh osvitnoho prostoru : materialy Mizhnarodnoi naukovoii Internet-konferentsii. m. Kryvyi Rih, 25–26 kvit. 2019 r. Kryvyi Rih : KDPU, 2019. S. 107–109.

44. Balakirieva V. A. Vyvchennia stanu pidhotovlenosti pedahohiv do orhanizatsii trudovoho navchannia molodshykh shkoliariv. Svitohliadni horyzonty misii vchytelia novoi ukrainskoi shkoly : materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii do 195-richchia z dnia narodzhennia K. D. Ushynskoho. m. Odesa, 19–20 veres. 2019 r. Odesa : PNPu imeni K. D. Ushynskoho, 2019. S. 45–47.

45. Balakirieva V. A. Analiz problemy pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoii shkoly do orhanizatsii trudovoho navchannia molodshykh shkoliariv. Organization of educational process in the field of pedagogy and psychology in Ukraine and EU countries: Internship proceedings, January 20 – February 28, 2020. Lublin. P. 7–10.

46. Balakirieva V. A. Stan pidhotovlenosti vchyteliv-praktykiv pochatkovoii shkoly do orhanizatsii trudovoho navchannia uchniv. Pedahohichni chytannia z nahody 90-richchia Kryvorizkoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu ta vshanuvannia pamiaty profesoriv P.I. Shevchenka ta V.S. Pikelnoi: materialy Mizhnarodnoi naukovoii Internet-konferentsii. m. Kryvyi Rih, 27 kvitnia

2020 r. Kryvyi Rih : KDPU, 2020. S. 99–101.

Works that additionally reflect the scientific results of the dissertation

47. Balakirieva V. A., Palshkova I. O. Prohramnyi kompleks praktyky studentiv : metodychnyi posibnyk. Odesa : vydavets Bukaiev Vadym Viktorovych, 2014. 258 s.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ	2
ABSTRACT	18
ВСТУП	37
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	53
1.1. Трансформація змісту трудового навчання учнів початкової школи в педагогічному вимірі: історичний екскурс	53
1.1.1. Феменологія поняття «праця» в історико-педагогічних дослідженнях	53
1.1.2. Праця у життєдіяльності особистості	73
1.2. Проблема професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи в освітньому процесі вищої школи	82
1.2.1. Сутність понять «підготовка», «професійно-педагогічна підготовка», «підготовленість»	82
1.2.2. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів початкової школи в сучасній педагогіці	100
1.3. Трудове виховання, його сутність і характеристика	111
1.4. Трудове навчання у педагогічному вимірі	121
1.5. Специфіка організації трудового навчання учнів початкової школи	133
Висновки до розділу 1	148
Список використаних джерел до першого розділу	152
РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	169
2.1. Методологічне підґрунтя педагогічного дослідження	169
2.2. Особистісно-діяльнісний підхід у векторі підготовки майбутніх	178

учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи	
2.3. Системний підхід як теоретичне підґрунтя підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи	193
2.4. Контекстний підхід як практикозорієнтована підготовка майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи	204
2.5. Технологічний підхід у підготовці майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи	221
Висновки до розділу 2	237
Список використаних джерел до другого розділу	242
РОЗДІЛ 3. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРАКТИЦІ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ	253
3.1. Нормативно-програмне забезпечення трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи та підготовки майбутніх учителів	253
3.1.1. Сучасне нормативно-правове забезпечення трудового навчання учнів початкової школи	258
3.1.2. Стан підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання у сучасних ЗВО	265
3.2. Компонентна структура підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи	270
3.3. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи	289
3.3.1. Усвідомлення майбутніми учителями початкової школи необхідності організації трудового навчання молодших школярів у вимірі сучасних концептуальних вимог Нової української школи	292

3.3.2. Забезпечення інтеграції фахових дисциплін у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання учнів	301
3.3.3. Взаємозв'язок аудиторних занять з позааудиторною трудовою діяльністю майбутніх учителів початкової школи	313
Висновки до розділу 3	326
Список використаних джерел до третього розділу	330
РОЗДІЛ 4. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	348
4.1. Рівні підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи на констатувальному етапі дослідження	348
4.2. Модель та експериментальна методика підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи	374
4.2.1. Модель підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи	374
4.2.2. Експериментальна методика підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи	381
4.3. Порівняльний аналіз рівнів підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи	397
Висновки до розділу 4	422
Список використаних джерел до четвертого розділу	426
ВИСНОВКИ	430
ДОДАТКИ	436

ВСТУП

Актуальність дослідження. Підготовка нової генерації висококваліфікованих кадрів з інноваційним типом мислення, широким світоглядом, здатних усвідомлювати місце та роль соціально-економічних процесів у розвитку суспільства, є стратегічним орієнтиром модернізації національної системи освіти. У Концепції Нової української школи наголошено на суб'єктності учіння, необхідності оволодіння школярами способами освітньої діяльності, набутті досвіду взаємодії з іншими людьми. Новий Державний стандарт початкової освіти (від 21.02.2018 р.) зорієнтований на здобуття учнями компетентностей, а не лише знань. У цьому контексті особливої уваги заслуговує модернізація трудової підготовки молодших школярів та актуалізація досвіду організації їхньої продуктивної праці.

Нові соціально-економічні й політичні відносини в Україні актуалізували реформування системи освіти, умотивувавши, зокрема, нагальність переосмислення вимог до організації освітнього процесу в початковій школі. У професійній діяльності вчитель має неодмінно дотримуватися творчого підходу, оскільки в країні трансформувалось уявлення щодо ролі творчого вчителя в організації освітнього процесу.

Суспільна потреба в ініціативних, усебічно освічених фахівцях зумовлює пошуки нового змісту та форм організації продуктивної праці молодших школярів. Сучасні тенденції розвитку національної системи освіти потребують теоретичного обґрунтування й практичного оновлення змісту та методики фахової підготовки вчителя, який працює з дітьми. Здобуваючи освіту в педагогічних ЗВО, майбутні вчителі початкових класів повинні бути підготовленими до реалізації продуктивно-трудової діяльності молодших школярів, опановуючи сучасні ефективні підходи, інноваційні методи, методики та технології навчання.

Передумовами теоретичного обґрунтування проблеми організації

трудового навчання учнів виступили роботи класиків зарубіжної та вітчизняної педагогічної думки (О. Духнович, Д. Дьюї, Т. Кампанелла, Г. Кершенштейнер, Д. Локк, Т. Мор, Р. Оуен, І. Песталоцці, Ж. Руссо, Г. Сковорода, К. Ушинський, Ш. Фур'є та ін.). Особливості трудового навчання як необхідного складника виховного процесу доведено в роботах С. Ананьєва, П. Блонського, І. Гессена, О. Захаренка, А. Макаренка, С. Русової, В. Сипченка, В. Сухомлинського, І. Ткаченка, С. Шацького та ін. Наукового обґрунтування організація трудового навчання набула в дослідженнях Б. Бухалова, В. Казакевича, К. Катханова, В. Корольського, А. Ктіторова, В. Мадзігона, М. Пальянова, В. Полякова, В. Симоненко, М. Скаткіна, Д. Тхоржевського, І. Чернишенко, Л. Шило та ін. Дидактичні проблеми політехнічної спрямованості продуктивної праці досліджували П. Атутов, С. Батишев, А. Калашников, В. Кальней, В. Лихач, В. Серіков та ін. Певний досвід щодо організації продуктивної праці відображено в роботах В. Блізнюка, А. Глущенко, А. Сайко, П. Саранова та ін. Різним видам продуктивної праці присвячено дисертаційні дослідження науковців В. Бурдуна, В. Мадзігона, В. Макарчук, О. Максимчук, Л. Оршанського, Л. Савченко, С. Ткачука та ін. Сучасні підходи до розроблення теоретичних засад проблеми, що досліджується, репрезентовано в працях А. Бойко, А. Вихруша, В. Гусєва, О. Коберника, Г. Левченка, Л. Оршанського, Л. Семеновської, В. Сидоренка, Н. Слюсаренко, В. Стешенка, Н. Шияна та ін.

Натепер з'ясовано домінантні імперативи нової стратегії професійної підготовки фахівців із позиції нової філософії освіти (С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Лутай та ін.). Особливості загальнопедагогічної підготовки вчителя досліджують О. Дубасенюк, М. Євтух, Л. Коваль, А. Кузьмінський, В. Семиченко та ін. У галузі педагогіки початкової школи фундаментальне значення мають роботи Н. Бібик, О. Біди, А. Богущ, В. Бондаря, М. Вашуленка, С. Литвиненко, М. Марусинець, І. Пальшкової, О. Савченко, М. Скаткіна, Л. Хомич, А. Цимбалару, І. Шапошнікової та ін.

Попри беззаперечні досягнення в розробленні проблеми продуктивної

праці у вітчизняній науці бракує цілісних досліджень, зорієнтованих на підготовку майбутнього вчителя початкової школи до організації трудового навчання молодших школярів. Аналіз педагогічної літератури виявив незначну кількість досліджень з позицій переоцінки та осмислення історичного досвіду організації трудового навчання молодших школярів. Водночас практика розв'язання проблеми організації та залучення молодших школярів до трудового навчання у початкових школах містить значну наукову цінність для визначення теоретичних та організаційно-методичних засад трудового навчання молодших школярів у сучасних умовах, а також необхідність подолання низки суперечностей між:

- сучасними вимогами до якості підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання учнів і відсутністю науково обґрунтованої концепції, апробованої моделі та методики організації трудового навчання майбутніх учителів у педагогічних закладах вищої освіти;

- усвідомленням нагальної потреби трудового навчання у становленні особистості молодших школярів і відсутністю нормативної бази щодо організації трудового навчання педагогів початкової ланки освіти;

- потребою професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання учнів та відсутністю належного професійно спрямованого методичного забезпечення такої підготовки.

Отже, актуальність проблеми організації трудового навчання молодших школярів у початковій школі та відсутність педагогічних досліджень з організації трудового навчання молодших школярів відповідно до потреб сучасних соціальних перетворень й економічного розвитку країни, зумовили вибір теми дослідження **«Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до тематичного плану

науково-дослідної роботи кафедри педагогічних технологій початкової освіти «Контекстний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи» (№ 0119U002019), що входить до тематичного плану науково-дослідної роботи Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Тему дисертації затверджено вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (протокол № 10 від 28.04.2016 р.) та Міжвідомчою радою з координації досліджень у галузі психолого-педагогічних наук при НАПН України (протокол № 7 від 29.11.2016 р.).

Мета дослідження – науково обґрунтувати й апробувати теоретико-методологічні концепти та педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи.

Завдання дослідження:

1. Здійснити історичний екскурс трансформації змісту трудового навчання у педагогічному вимірі.

2. Визначити теоретико-методологічні концепти дослідження процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи.

3. Розкрити сутність і структуру феномена «підготовленість майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи»; уточнити поняття «трудове навчання», «трудове виховання», «праця учнів», «підготовка», «професійно-педагогічна підготовка», «підготовленість», «професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи».

4. Визначити компоненти, критерії, показники та схарактеризувати рівні підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи.

5. Виявити та обґрунтувати педагогічні умови підготовки майбутніх

учителів до організації трудового навчання молодших школярів в освітньому процесі початкової школи.

6. Розробити й обґрунтувати модель підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи.

7. Розробити експериментальну методику підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи й апробувати її ефективність.

Об'єкт дослідження – професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів початкової школи в закладах вищої освіти.

Предмет дослідження – зміст та експериментальна методика підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи.

Загальна гіпотеза дослідження. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання молодших школярів функціонує як система, компоненти якої (мотиваційний, когнітивний, процесуально-операційний, контрольний-оцінний) зорієнтовані на їхню підготовку до здійснення педагогічної діяльності відповідно до вимог сучасних стандартів та концепції Нової української школи. Підготовка майбутніх учителів до трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи забезпечується поетапною реалізацією моделі (теоретико-збагачувальний, практико-зорієнтований, самостійно-творчий етапи) і базується на методиці реалізації відповідних педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи; спричиняє позитивні якісні зрушення у параметрах, що характеризують як підготовку, так і підготовленість майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання учнів початкової школи у процесі їхнього навчання у ЗВО.

Загальна гіпотеза конкретизована частковими, а саме: підготовка майбутніх учителів до організації трудового навчання буде ефективною, якщо реалізувати такі педагогічні умови:

- усвідомлення майбутніми вчителями початкової школи необхідності організації трудового навчання молодших школярів у вимірі сучасних концептуальних вимог Нової української школи;

- забезпечення інтеграції фахових дисциплін у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання учнів;

- взаємозв'язок аудиторних занять із позааудиторною трудовою діяльністю майбутніх учителів початкової школи.

Провідна ідея дослідження ґрунтується на тому, що формування підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи в закладах вищої педагогічної освіти зумовлюється, з одного боку, методологічною парадигмою (закони, закономірності, підходи, принципи) їхньої професійно-педагогічної підготовки, з іншого – методичною та технологічною організацією освітнього процесу вищої школи, спрямованого на формування у майбутніх учителів особистісних якостей (самовизначення, відповідальність, самоставлення, самовдосконалення, креативність тощо) та трудових умінь і навичок професійно-творчої спрямованості. Рівні підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів початкової школи залежать насамперед від усвідомлення ними неминучості постійного оновлення освітнього процесу початкової школи, зокрема трудового навчання, його модернізації у векторі Концепції Нової української школи.

Концепція дослідження. Необхідність розроблення теоретико-методичних засад формування підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи в закладах вищої освіти зумовлена реаліями сьогодення, пов'язаними з реформуванням і модернізацією системи початкової освіти України в парадигмі Концепції Нової української школи та підвищення вимог до якості початкової освіти. Дослідження відбувалося з урахуванням вітчизняних і світових тенденцій реформування, оновлення і модернізації вищої

педагогічної освіти, зокрема процесу підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи.

У професійно-педагогічній стратегії підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи засновничими виступили об'єктивні взаємозв'язки і взаємозалежності у використанні досвіду трудового навчання учнів у класичній педагогіці та сучасних концептуальних засад застосування новітніх педагогічних технологій продуктивного навчання майбутніх учителів, принципів і методів їх інтеграції в комплексі фахових дисциплін із продуктивних і трудових видів навчання майбутніх учителів початкової школи.

Індикатором формування підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів початкової школи виступили взаємозв'язок теоретичної і практичної підготовки як в аудиторних формах навчання (лекції, практичні заняття, семінари тощо), так і в позааудиторних (тренінги, вебінари, творчі майстерні, круглі столи тощо) та самостійній роботі студентів.

Підготовка майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи є спеціальним, цілеспрямованим, керованим і вимірюваним процесом, ґрунтується на методологічному, теоретичному та методичному (технологічному) концептах.

Методологічний концепт дослідження охоплює науково-філософські детермінанти (методологічні закони, закономірності, принципи, підходи) щодо теорії наукового пізнання; вчення про працю як провідну форму функціонування суспільства, вихідну умову життя людини, що визначає її ставлення до світу, а отже, є важливим складником освітнього процесу та педагогічно організованого середовища; філософські ідеї про взаємозв'язок і взаємозумовленість явищ суспільного життя й освітнього процесу. Дослідження виконано з дотриманням методологічних принципів гуманності, науковості, природовідповідності, об'єктивності, історизму, зв'язку із

життям, єдності теорії і практики та методологічних підходів: особистісно-діяльнісного, системного, контекстного і технологічного.

Особистісно-діяльнісний підхід зумовлений тим, що тільки в процесі активної трудової діяльності особистість здобуває необхідні знання й оволодіває продуктивними і творчими вміннями та навичками майбутньої професійної діяльності, зокрема з організації трудової діяльності учнів початкової школи; характеризує кожного студента як джерело власної індивідуальної активності; зумовлює аналіз особистості майбутнього вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності, з індивідуальними пізнавальними та професійними мотивами й потребами, когнітивними стратегіями (аналітичні, просторово-синтетичні, вербальні), особливостями педагогічної діяльності (Б. Ананьєв, Г. Балл, І. Іллясов, А. Кузьмінський, О. Леонтьєв, В. Моляко, І. Підласий, В. Рибалка та ін.).

Системний підхід у дослідженні забезпечує формування у майбутніх учителів початкової школи цілісного знання про організацію трудового навчання учнів початкової школи як відкритої динамічної педагогічної системи із відповідними підсистемами (змістом, формами, методами, засобами), спрямованими на досягнення заздалегідь запланованого продуктивного результату (А. Авер'янов, С. Архангельський, Л. Берталанфі, І. Блауберг, В. Луговий, В. Огнев'юк, М. Сагатовський, В. Садовський, Е. Юдін та ін.).

Контекстний підхід сприяє максимальному наближенню процесу підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів початкової школи; забезпечує формування особистості майбутнього вчителя в контексті її психологічної, особистісної, соціальної, інтелектуальної підготовленості до майбутньої трудової і професійної діяльності в початковій школі (Ю. Бабанський, А. Богущ, В. Бондар, А. Вербицький, Д. Ельконін, Н. Яковлева та ін.).

Технологічний підхід є домінуючою характеристикою діяльності майбутнього вчителя початкової школи, який забезпечує перехід на якісно новий ступінь ефективності навчання учнів і вчить оперативно реагувати на

інноваційні освітні процеси в початковій школі; забезпечує майбутніх учителів сукупністю всіх наявних у конкретній педагогічній системі технологій, методів, засобів і форм навчання (Л. Занков); розгортає послідовність педагогічних процесів, що дозволяють одержати запланований результат (М. Кларін); пропонує організаційно-методичний інструментарій освітнього процесу (Б. Ліхачов), що сприяє оновленню процесу навчання, підвищенню його результативності, інструментальності, інтенсивності (А. Алексюк, В. Андрущенко, В. Безпалько, С. Гончаренко, І. Підласий, Г. Селевко, С. Сисоєва та ін.).

Теоретичний концепт розкриває систему вихідних параметрів, дефініцій, що відображають сутність професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання молодших школярів, її специфічних функцій і характеристик; пропонує для засвоєння провідні ідеї щодо організації трудового навчання школярів (О. Захаренко, А. Макаренко, В. Сухомлинський, І. Ткаченко, С. Шацький та ін.); наукові узагальнення поєднання навчання з продуктивною працею як підґрунтя організації трудового навчання школярів (П. Атутов, С. Батищев, В. Мадзігон, Л. Оршанський, Л. Семеновська, В. Сидоренко, Д. Тхоржевський та ін.); теоретичні положення і висновки про особливості трудової підготовки учнів (А. Вихрущ, С. Дем'янчук, В. Макаручук, Н. Слюсаренко, Т. Сорока та ін.); оновлення змісту й наступності початкової і дошкільної ланок освіти (Л. Артемова, Н. Бібік, А. Богуш, В. Бондар, М. Вашуленко, О. Савченко та ін.); розв'язання проблем професіографії педагогічної праці (О. Абдуліна, Є. Барбіна, В. Гриньова, В. Загвязинський, В. Кан-Калик, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, О. Щербаков та ін.) і професійної підготовки педагогів (А. Алексюк, А. Бойко, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Н. Кічук, В. Козаков, М. Лещенко, С. Литвиненко, М. Марусинець, О. Мороз, О. Рудницька, В. Семиченко, С. Сисоєва, Р. Хмелюк, Т. Яценко та ін.), підвищення їхнього теоретичного рівня, забезпечення особистісно зорієнтованого змісту національного виховання й освіти (Г. Балл, І. Бех,

С. Гончаренко, О. Киричук, В. Лозова, Н. Ничкало, В. Рибалка, О. Сухомлинська, М. Шкіль та ін.).

Методичний (технологічний) концепт репрезентує особистісно зорієнтовану методику підготовки майбутніх учителів початкової школи в закладах вищої освіти до організації трудового навчання молодших школярів, що передбачає розроблення методичного супроводу, змісту, форм і методів професійної підготовки майбутніх учителів засобами спеціально дібраних інформаційних, діагностувальних, тренувальних програм, індивідуалізації та персоналізації завдань для підвищення результатів базової професійної підготовки (Т. Башинська, Б. Вульфсон, М. Дункан, Дж. Дьюї, Й. Зільберфарб, Є. Кагаров, Т. Капелюшна, І. Кліпакова, У. Кіпатрик, М. Кнолл, В. Коваленко, Е. Коллінгз, М. Пелагейченко, Є. Пеньковських, Н. Попова, Н. Прокоп'єва, В. Стернберг, І. Трояновський, С. Тюберт, С. Шацький, Є. Янжул та ін.).

У процесі дослідження використано комплекс **експериментальних методів**. Теоретичні – аналіз (ретроспективний, порівняльний) психолого-педагогічної літератури, узагальнення і класифікації наукових даних у філософських, психолого-педагогічних, навчально-методичних та інструктивних джерелах для з'ясування стану й теоретичного обґрунтування ключових понять і категорій дослідження, педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи.

Емпіричні – для вивчення стану підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання застосовано діагностувальні (анкетування, опитування, тестування), обсерваційні (цілеспрямоване спостереження за професійно-педагогічною діяльністю вчителів) методи, аналіз навчальних планів та освітніх програм; для з'ясування ефективності педагогічних умов і методики підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання – педагогічний експеримент (розвідувально-пошуковий, констатувальний, формувальний, прикінцевий етапи), аналіз продуктів діяльності студентів;

кількісний та якісний аналіз емпіричних даних.

Статистичні – для узагальнення емпіричних даних, перевірки робочих гіпотез і достовірності результатів експерименту, окреслення тенденцій та закономірностей їх зміни використано методи математичної статистики (λ -критерій Колмогорова-Смирнова).

Експериментальна база дослідження. Експериментальне дослідження проведено на базі Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди упродовж 2015–2020 років.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше: обґрунтовано теоретико-методологічні концепти професійної підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи як цілісної педагогічної системи, що охоплює методологічні підходи (особистісно-діяльнісний, системний, контекстний, технологічний) та систему методологічних і педагогічних принципів навчання; розкрито сутність і структуру феномена «підготовленість майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи» (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісно-творчий, рефлексійно-оцінний компоненти); розроблено критерії із відповідними показниками: настановний (наявність інтересу і потреби в організації трудового навчання молодших школярів, ціннісне ставлення майбутніх учителів початкової школи до результатів трудової діяльності учнів, спрямованість студентів на трудове навчання в майбутній професійній діяльності), знанневий (обізнаність із ключовими поняттями трудового навчання, із видами та продуктами трудового навчання учнів у початковій школі, з технологіями трудового навчання), поведінковий (наявність організаційних умінь, умінь емоційної саморегуляції та творчого потенціалу в майбутніх учителів), аналітичний (наявність аналітичних, рефлексійних, оцінювальних умінь у майбутніх учителів) для визначення

рівнів підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи. Визначено і схарактеризовано рівні (високий, достатній, задовільний і низький) підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи.

Визначено й обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи: усвідомлення майбутніми вчителями початкової школи необхідності організації трудового навчання молодших школярів у вимірі сучасних концептуальних вимог Нової української школи; забезпечення інтеграції фахових дисциплін у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання учнів; взаємозв'язок аудиторних занять із позааудиторною трудовою діяльністю майбутніх учителів початкової школи.

Розроблено модель підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи (цільовий, змістовий, результативний блоки): цільовий блок моделі передбачає єдність мети та завдань, комплексне вирішення яких забезпечить процес підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому середовищі початкової школи; змістовий – презентує інтерактивні технології підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання учнів; результативний – студіює результативність та якість підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи.

Удосконалено змістові характеристики поняттєво-категоріального апарату дослідження; уточнено сутність понять «трудове навчання», «трудове виховання», «праця учнів», «підготовка», «професійно-педагогічна підготовка», «підготовленість», «професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи».

Набули подальшого розвитку зміст і методика підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи у вимірі Концепції нової української школи.

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробленні й апробації діагностувальної та експериментальної методик підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи; елективних курсів «Трудове навчання з практикумом», «Художня праця» (для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти) та їх методичного забезпечення; збагачено зміст навчальних дисциплін («Педагогіка», «Психологія загальна та вікова», «Історія української культури») додатковими темами, що сприяють підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи; започатковано педагогічний гурток «Педагогічна майстерня вчителя початкової школи»; розроблено диспути, дискусії, прес-конференції («Чи потрібні уроки праці в початковій школі?», «Погляд у минуле» тощо), конкурси («Знавці трудового навчання», «Казки Шахерезади»), майстер-класи («Солоне тісто», «Українська народна вишивка та сорочка», «Художній розпис тканин», «Клаптиковий крій», «Традиційна кераміка», «Народна лялька», «Декоративний розпис», «Писанкарство», «Пап'є-маше», «Клуб акварелістів»), професійно спрямовані рольові та ділові ігри і вправи («Влови настрої», «Список емоцій», «Передавання почуттів», «Кінопроба» тощо), комплекс педагогічних ситуацій і задач, спрямованих на підготовку майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи.

Матеріали дослідження можуть бути використані в процесі розроблення нових освітніх програм зі спеціальності «Початкова освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти із дисциплін педагогічного циклу, фахових методик, навчально-методичних посібників і рекомендацій; для оновлення змісту лекційних курсів та завдань педагогічної практики, обґрунтування нових методик їх викладання у ЗВО й у системі підвищення

кваліфікації учителів початкової школи у вимірі НУШ.

Упровадження результатів дослідження. Концептуальні положення роботи впроваджено в практику діяльності Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (довідка про впровадження № 688/30-1 від 28.05.2020 р.), Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (довідка про впровадження № 01/10-210 від 16.06.2020 р.), ДВНЗ «Криворізький державний педагогічний університет» (довідка про впровадження № 09/1-206/3 від 26.03.2021 р.), Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (довідка про впровадження № 775 від 16.12.2020 р.), Ізмаїльського державного гуманітарного університету (довідка про впровадження № 1-7/687 від 29.12.2020 р.).

Особистий внесок здобувача в праці у співавторстві: у колективній монографії (№ 2) автору належить підрозділ «Історичний аналіз основ теорії продуктивної діяльності»; у праці № 47 автором розроблено програми практики для студентів зі спеціальності 013 «Початкова освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти.

Апробація результатів дослідження. Засадничі положення дисертації апробовано під час проведення педагогічного експерименту, а також шляхом оприлюднення теоретичних і практичних висновків й узагальнень на міжнародних: «Інноваційні вектори сучасної початкової освіти» (Одеса, 2013), «Теорія та практика управління педагогічним процесом» (Одеса, 2014), «Problemy miejscowego nowoczesne przedszkole i szkolnictwa wyzszege» (Warszawa, 2014), «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін» (Суми, 2015), «Problems and Prospects of Territories Socio-Economic Development» (Opole, 2016), «Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі» (Одеса, 2017), «Проблеми якості дошкільної освіти і професійної підготовки майбутніх педагогів у вищій школі» (Одеса, 2017), «Science and life» (Karlovy Vary, 2017),

«Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації» (Переяслав-Хмельницький, 2017), «Modern scientific research» (Morrisville, 2018), «Science and Society» (Гамільтон, Канада, 2018); «Модернізація підготовки фахівців професійно-педагогічного напрямку в умовах освітнього простору» (Кривий Ріг, 2019), «Світоглядні горизонти місії вчителя нової української школи» (Одеса, 2019), «Педагогічні читання з нагоди 90-річчя Криворізького державного педагогічного університету та вшанування пам'яті професорів П. І. Шевченка та В. С. Пікельної» (Кривий Ріг, 2020), «Organization of educational process in the field of pedagogy and psychology in Ukraine and EU countries» (Lublin, 2020); усеукраїнських: «Підвищення якості освіти в професійній підготовці майбутніх вчителів» (Кривий Ріг, 2014), «Підготовка майбутніх педагогів у контексті стандартизації початкової освіти» (Бердянськ, 2017), «Підвищення якості освіти: стан, проблеми, перспективи» (Кривий Ріг, 2017), «Теоретико-методологічні основи розвитку освіти та управління навчальними закладами» (Херсон, 2017), «Особистісно-професійний розвиток вчителя в умовах реалізації концепції нової української школи» (Мелітополь, 2018) науково-практичних конференціях.

Публікації. Основні результати дослідження опубліковано у 47 працях автора, із них: 2 монографії (1 – колективна); 1 стаття у журналі, що входить до Web of Science, 15 статей у фахових виданнях України, 8 статей – у наукових періодичних виданнях інших країн (Болгарія, Ізраїль, Канада, Китай, Польща, Румунія); 20 – апробаційного характеру; 1 – навчально-методичний посібник (у співавторстві).

Кандидатську дисертацію з теми «Підготовка майбутніх учителів до організації самостійної навчальної роботи молодших школярів у закладах інтернатного типу» захищено в Державному закладі «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» у 2012 році. Матеріали кандидатської дисертації в тексті докторської дисертації не використано.

Структура та обсяг роботи. Дисертація складається зі вступу,

чотирьох розділів, висновків, списку використаних джерел (485 найменувань, із них 17 – іноземною мовою) і 23 додатків, поданих на 84 сторінках. Повний обсяг дисертації становить 519 сторінок, основний зміст викладено на 384 сторінках. Робота містить 37 таблиць, 10 рисунків, що обіймають 1 самостійну сторінку.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

1.1. Трансформація змісту трудового навчання учнів початкової школи в педагогічному вимірі: історичний екскурс

1.1.1. Феменологія поняття «праця» в історико-педагогічних дослідженнях.

Будь-яке наукове педагогічне поняття має історію його виникнення, розвитку, трансформації у часовому вимірі. Має свою історію і ключове поняття дослідження «трудова навчання». Насамперед зазначимо, що стрижневим і похідним для всіх номінацій, пов'язаних із терміносполученнями зі словом «трудова» є феномен «праця», історія виникнення якого вимагає докладного висвітлення, що дає можливість простежити місце і роль праці у вихованні і розвитку дітей в історії педагогіки.

Зазначимо, що світова педагогічна практика акумулює варіативні виховні системи минулих століть щодо залучення учнів до різних видів праці як самоцінного джерела їх розвитку в царині сучасної педагогічної науки і практики.

Проблема організації праці дітей в освітніх закладах різного типу досліджувалась як зарубіжними (Дж. Дьюї, Г. Кершенштейн та ін.), так і вітчизняними вченими (С. Ананьїн, П. Блонський, Б. Грінченко, О. Духнович, М. Корф, Т. Лубенець, Я. Новицький, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський, І. Франко, Я. Чепіга та ін.).

Звернімося передовсім до зарубіжної історичної спадщини, зокрема до вчення Дж. Дьюї. Праця, за Дж. Дьюї, була центром, навколо якого будувалися освітньо-виховні заняття, спільне життя дітей, зв'язок виховання

з докiллям. Продуктивна праця у розумiннi педагога не є виконавською роботою за зразком, вона обов'язково передбачає можливiсть прояву iндивiдуальностi, самостiйностi, допущення власних помилок та пошук шляхiв iх подолання.

На думку вченого, дитяча праця – це метод життя та навчання (учiння), ми повиннi знати її соцiальне значення як типи процесiв, що пiдтримують розвиток суспiльства; як засiб виховання у дитини найпростiших звичок суспiльного життя; шлях досягнення поєднання потреб та винахiдливостi людей; зняряддя, за допомогою якого школа стає дiєвою формою активного громадського життя, а не особливим куточком шкiльного життя [49, с. 15-16].

В експериментальнiй школi американського педагога трудовi заняття складались iз: занять, якi забезпечували тiсний зв'язок дитини з довколишнiм свiтом; працi, за допомогою якої видобувалася та вироблялася їжа; працi, за результатами якої людина забезпечувалася житлом та одягом; занять, якi створювали «духовний свiт людини», формували та розвивали творчi iнтереси особистостi [49, с. 43].

Дж. Дьюї наполягав на тому, що кожна дитина повинна брати активну участь у процесi навчання, i що «засвоєння знань» для учнiв є засобами заучування, а передавання вчителями готових знань дiтям є неправильним та неефективним процесом. Педагог пiдкреслював, що праця дiтей виражається в жестах, iграх, фантазiях, дiях, мисленнi тощо [49, с. 47-48].

Однiєю з головних умов органiзацiї освiтнього процесу в школi Дж. Дьюї вважав постiйний зв'язок iз життям. Знання, якi отримують дiти, на його переконання, мають бути значущими для них, а процес засвоєння знань вiдбуватися в реальному життi: «Наука повинна бути засвоєна не тiльки як сума знань, а як органiчна частина потреб i завдань дитини у певний час, якi, у свою чергу, є соцiальними» [49, с. 97].

Отже, на думку Дж. Дьюї, головним завданням школи є, насамперед, дати можливiсть дитинi бути активним у навчаннi, творчостi, спiлкуваннi та практичнiй роботi, а також не втратити свою моральну та iнтелектуальну

індивідуальність у широкому практичному досвіді інших людей; по-друге, спрямування опосередкованого досвіду дитини на відчуття потреби у традиційних соціальних засобах, яка, на думку автора, є мотивом будь-якої діяльності, що є однією з найважливіших проблем сьогодення [49, с. 110-111].

Особливий інтерес для дослідження в системі трудового виховання Дж. Дьюї становить розвиток «вольової уваги», який започатковується в молодшому шкільному віці і передбачає наявність уміння передбачати результат будь-якої діяльності у формі проблеми або запитання, вирішення яких учень прагне знайти самостійно. Розвиток волі або уваги учнів передбачає вміння розуміти, усвідомлювати, визначати конкретну мету, вміння аналізувати, думати, знаходити шляхи розв'язання проблеми, вміння управляти власними діями і досягати результатів. «Особу, яка набула здатності до уваги і роздуму, здатності ставити перед своїм розумом проблеми, запитання, які потребують вирішення, – можна назвати на кшталт інтелекту освіченою: вона володіє дисципліною розуму – вміє управляти здатністю свого розуму. Без цього розуму людина живе милістю традицій та чужих підказок» [49, с. 149].

Заслуговують на увагу погляди на працю у педагогічній системі Г. Кершенштейнера, який розумів її здебільшого як фізичну, пов'язану з надбанням конкретних трудових навичок, чітким виконанням певних трудових операцій. На наш погляд, такий підхід до розуміння праці більше стосується трудового навчання, хоча сумісна робота в колективі, на думку вченого, супроводжується загальними радощами та розчаруваннями, допомогою слабким друзям, вихованням почуття солідарності, відповідальності. Таким чином, до праці залучаються ще більші фізичні, інтелектуальні та духовні сили учнів, і саме тут таїться «приманка», на яку ловляться слабкі душі та характери. На основі колективної праці учні привчаються підпорядковуватись колективу, «розуміти, що власні інтереси можуть і повинні «розчинятися» в інтересах спільноти» [64, с. 112].

Г. Кершенштейнер розробив теорію трудової школи відповідно до тогочасних економічних, соціально-політичних та культурних умов Німеччини кінця XIX початку XX ст. На його думку, трудова школа повинна озброювати учнів методами і прийомами роботи, які характерні для конкретної галузі науки або практичної діяльності. У цих школах педагог уважав за потрібне широко впроваджувати різні види ремісничої діяльності, систематично проводити лабораторні роботи, практичні заняття, застосовувати ручну працю на уроках загальноосвітніх дисциплін тощо.

Г. Кершенштейнер схарактеризував сутність і виховне значення продуктивної праці у трудових школах. «Духовна продуктивна праця, зазначав учений, є прекрасним виховним засобом... Необхідністю до невтомної і безперервно прогресуючої діяльності праця примушує людину до постійної напруги, вправління своїх сил і тим самим розвиває елементарні чесноти – старанність, терпіння, відданість, сумлінність, які можна виховати зовнішніми засобами» [63, с. 70]. Завдання трудових шкіл учений убачав здебільшого не в навчанні спеціальних прийомів роботи, не в ознайомленні її вихованців із виробничими процесами, механізмами і матеріалами, а насамперед у «привчанні» їх до чесних методів праці, до все більшого пробудження справжньої радості від праці. «Продуктивна праця, – писав учений, – зігриває всю нашу істоту, вона стає джерелом заповзятливості, сміливості, самостійності, натхнення і невичерпної творчої радості. У цьому і полягає головне значення продуктивної праці у вихованні» [63, с. 71].

Для успішної роботи трудових шкіл педагог уважав за необхідне наявність досконалої системи освіти вчителів ручної праці. Вчителеві учений відводив головне і визначальне місце в освітньому процесі саме трудової школи, акцентуючи на тому, що особистісні якості вчителя, його ставлення до учнів, до людей, які їх оточують, до роботи повинні бути прикладом для його вихованців. Отже, розроблена і впроваджена в життя Г. Кершенштейнером система трудового виховання, була побудована на засадах наближення школи до завдань практичного життя, була новим

поглядом на завдання освітніх закладів кінця ХІХ - початку ХХ століття.

Важливість праці в житті людини, її духовному розвитку, самореалізації, самозбереженні розкрито в працях одного з найвидатніших українських мислителів Г. Сковороди, який у своїх поглядах орієнтувався на народну педагогіку. Г. Сковорода виступив з концепцією природовідповідного виховання, яка отримала соціальне схвалення і сьогодні знаходить відгук у сучасній педагогічній думці (як екологічна освіта, екологічна свідомість тощо). Філософ-просвітитель вимагав, щоб людей призначали на той чи той вид діяльності у відповідності з їхніми здібностями й інтересами, а не в залежності від їхнього соціального статусу та походження. Його педагогічні погляди відображено в таких творах, як «Басня о котах», «Вдячний Єродій», «Жаби». Центрованість педагогічної теорії вченого базувалась на взаємозв'язку виховання з «природою» дитини, її «натурою»: «Природа благая есть всему начало» [138, с. 15]. Виховання, за Г. Сковородою, повинно здійснюватися насамперед засобами праці, яку мислитель уважав основою суспільного життя, як «початок» і «вінець» щастя, як сенс життя людини. Отже, Г. Сковорода піднісся до філософського осмислення праці, розумів її внутрішню потребу для людини, вбачав у ній красу, розвивав думки про «сродну працю» (термінологія Г. Сковороди), тобто про природжену здатність кожної людини до того чи того виду діяльності. Зауважимо, що такі погляди притаманні здебільшого народному світогляду, та Г. Сковорода по-своєму інтерпретував їх і літературно оформив. Найбільш глибокою тезою у визначенні щастя філософ-просвітитель визначає власне сутність «чесного життя» і «чистої совісті». Виявляється ця сутність, за його словами, в трудовій діяльності людини. Саме тому вчений уважав, що наявність у дитини вроджених здібностей – запорука успіху в навчанні та вихованні: «Буде хто чего хоцет научитися, к сему подобает ему родитися» [138, с. 34].

Знаючи свою «природу», здібності та бажання, можна прийти до «сродної праці», яка буде запорукою людського щастя. На думку філософа,

праця, що відповідає нахилам і вподобанням людини, стає не лише засобом існування людини, але й джерелом її інтелектуального та морального розвитку [138].

Таким чином, прославляючи працю як джерело радості й задоволення, щастя людини, Г. Сковорода наголошував на тому, що для щастя людині потрібно, щоб праця її була вільною. Г. Сковорода вважав, що будь-яка праця принесе щастя, якщо вона – «сродна», аби людина любила її і вклала у неї всю душу.

З'ясуємо сутність концепції розуміння праці у житті дитини як формування високоморальної особистості у творах письменника, просвітителя, громадського діяча і педагога Олександра Васильовича Духновича (1803–1865). Зазначимо, що вчений розглядав працю не тільки як категорію економічну, а передусім як духовну, вважаючи її підґрунтям моральної доброчесності – працездатності людини, яка формується не тільки у процесі оволодіння знаннями в школі, а й у безпосередній трудовій діяльності. Відповідно до концепції розуміння праці, вчений наполягав, щоб діти вже в дошкільному віці брали участь у посильній роботі – збирали гриби, ягоди, виконували різноманітні городні роботи [48, с. 82]. Підготовку дитини до праці О. Духнович радив здійснювати й у процесі засвоєння змісту навчальних дисциплін, розкриваючи її велич і красу. На його погляд, дітей змалку треба навчати якогось ремесла, а також землеробства, овочивництва, садівництва, бджолярства. Педагог радив, щоб при школі обов'язково закладали сад-город, у якому мають працювати учні разом з учителями. Для цього необхідно виділити місце для зберігання садово-городнього реманенту. За цих умов, діти легше прилучатимуться до праці, а ставши дорослими, зможуть знайти засоби до існування, будуть більш дбайливими, зможуть подолати життєві труднощі [48, с. 89].

Ідеї використання праці як засобу виховання знайшли підтримку і розвиток у педагогічній спадщині одного із засновників педагогічної науки і народної школи в сузір'ї корифеїв світової педагогічної думки

К. Ушинського (1824 – 1871), який був переконаний, що тільки в праці формується і розвивається особистість людини. Підкреслюючи величезну моральну, виховну роль праці у становленні людини як особистості, К. Ушинський писав: «...животворний вплив особиста праця має лише на того, хто працює. Матеріальні плоди праці можна відібрати, успадкувати, купити; але внутрішньої, духовної, животворної сили праці не можна ні відібрати, ні успадкувати, ні купити за все золото Каліфорнії: вона залишається у того, хто працює» [164, с. 107]. Педагог був переконаний, що «без особистої праці людина не може йти вперед, не може залишатися на одному місці, а буде повертатися назад» [164, с. 108].

К. Ушинський приділяв значну увагу ролі школи в організації праці дітей та її ролі у вихованні підростаючого покоління. Педагог підкреслював, що виховання, якщо воно бажає щастя людині, повинно виховувати не для щастя, а готувати до трудового життя.

Виховання допомагає розвивати звичку і любов до праці у дітей; дати їм змогу відшукати для себе працю в житті. У школі, на думку К. Ушинського, діти передусім мають отримати інформацію про трудову діяльність людей. На це були спрямовані його навчальні книги «Рідне слово» («Родное слово» (для дітей молодшого віку) та «Дитячий світ» («Детский мир» (для дітей старшого віку). У своїх книгах, розповідаючи про різні професії, педагог знайомив дітей із видобутком і обробленням на виробництві основних природних матеріалів, із виготовленням необхідних речей і предметів, підкреслюючи, що праця людей є необхідною умовою їхнього життя [164].

К. Ушинський наполягав на введенні ручної праці як навчального предмета і вважав, що в усіх школах потрібно вивчати «технічні основи промисла», у чоловічих – ремесла, а в жіночих – рукоділля, шиття, домоведення. Особливого значення, як важливому виховному чиннику, педагог надавав сільськогосподарській праці, у цьому зв'язку кожна сільська школа, на його думку, повинна мати земельну ділянку, де під керівництвом

учителя діти виконували б такі роботи: живлення землі, обробіток її для польових і городніх культур, вирощування, збір урожаю [164, с. 242]. За К. Ушинським, у школі праця має набувати більш свідомого характеру, оскільки учні застосовуватимуть знання, одержані ними на уроках; працюватимуть спільно, це їх дисциплінуватиме, сприятиме встановленню позитивних взаємин між дітьми.

Грунтовні теоретико-методичні положення щодо ролі і місця фізичної праці дітей у їхньому розвитку та вихованні було сформульовано К. Ушинським у його фундаментальному творі «Праця в її психічному та виховному значенні» («Труд в его психическом и воспитательном значении» (1860 р.), в якому вперше порушується й усебічно обґрунтовується одна з провідних ідей педагога – праця як головний чинник, основний засіб виховання: «праця, як ми її розуміємо, – зазначає вчений, є такою вільною і погодженою із християнською моральністю діяльністю людини, на яку вона наважується з безумовної необхідності її для досягнення тієї чи тієї істотно людської мети в житті» [164, с. 107]. К. Ушинський відзначав, що в дитячі та юнацькі роки навчання і виховання формується головний інтерес до життя людини, натомість для цього необхідно оточити вихованця «доброзичливим середовищем». Учений звертав увагу на те, що будь-який предмет повинен викладатися так, щоб на долю вихованця залишилось рівно стільки праці, скільки можуть подолати його молоді сили. Наставник повинен тільки допомагати вихованцю долати труднощі під час вивчення предмета: не вчити, а тільки допомагати навчатися. Педагог зазначав, що школа, «привчаючи вихованця до розумової праці, привчає і долати важкість такої праці і переживати ту насолоду, яку вона дає», що «розумова праця чи не найважча праця для людини» [164, с. 119].

Зауважимо, що фізична праця в школі вважалася допоміжною і другорядною, розглядалася К. Ушинським як один із видів активного відпочинку після розумової праці. За К. Ушинським, після розумової праці відпочинок «полягає не в байдикуванні, а в зміні роботи: праця фізична є не

тільки приємним, а й корисним відпочинком після праці розумової» [164, с. 119]. Педагог пропонує брати приклад з німецьких шкіл, у яких діти у вільний час від навчання займаються громадськими справами, прибиранням, обробіткою городу або саду, столярною та токарною майстерністю, обляміркою книжок тощо. Аналіз педагогічних праць К. Ушинського дав змогу дійти висновку, що шкільне навчання повинно виховати в дітей невтомне прагнення до праці, любов до праці – як найкращу спадщину, яку можна залишити своїм дітям (і бідним, і багатим).

Педагогічні погляди К. Ушинського мали суттєвий вплив на діяльність відомого земського діяча і засновника земського освітнього руху, педагога-демократа М. Корфа (1834 – 1883). Наслідуючи К. Ушинського, М. Корф обґрунтував на основі ознайомлення з різними теоріями та типами народних шкіл необхідність принципів народності та типи народних шкіл, які потрібні для виховання і навчання селян. Використовуючи прогресивні методи навчання, М. Корф створив спеціальну програму предметів для сільських шкіл, розраховану на три роки. Після закінчення школи дитина вже була обізнана з довіллям, фауною і флорою, була ознайомена із веденням сільського господарства, гігієною, природознавством та елементарним кресленням [74].

У книзі М. Корфа «Педагогічні ремісничі майстерні при елементарній школі» прописано чинники, які зумовлюють об'єктивну потребу організації праці дітей, зокрема навчання ремесла в елементарній школі, а також подано поради щодо організації майстерень та конкретні приклади проведення занять, стану діяльності шкільних майстерень [74, с. 40].

Педагог уважав, що використання запропонованих ним засобів уведення ремісничого навчання у початкових школах та елементарних класах середніх освітніх закладів, не позбавить школу загальноосвітнього характеру. Ремісниче навчання буде корисним доповненням до класних занять із різних предметів, сприятиме розумовому та фізичному розвитку дітей, оволодінню ремеслами, які могли б бути використаними в подальшому житті після

закінчення школи. М. Корф неодноразово звертав увагу на те, що педагогічно-ремісничі майстерні можуть бути введені у двокласні початкові школи з п'ятирічним терміном навчання, натомість їх не можна вводити в однокласні сільські народні школи з трирічним терміном навчання, в яких була вкрай мізерна навчальна програма, введення ремесла у ці школи перетворило б загальноосвітні училища в ремісничі [74, с. 56].

Таким чином, відстоюючи ідею загального обов'язкового навчання, М. Корф стверджував, що метою навчання у школі має бути підготовка дитини до життя, а також її фізичний та розумовий розвиток. Окрім навчання, школа повинна сприяти зміцненню фізичної сили та здоров'я учнів шляхом розвитку у них естетичних почуттів.

Б. Грінченко розглядав працю дітей як необхідну умову повсякденного життя, що забезпечує кращий фізичний розвиток, виробляє спритність і вміння володіти найнеобхіднішими інструментами. Задля цього в Олексіївській школі педагогом було створено майстерні, проводилися уроки ручної праці, оскільки, на його думку, поряд із розумовим та моральним розвитком, вони сприятимуть фізичній досконалості дитини. При цьому Б. Грінченко запозичував досвід учителів зарубіжних країн, зокрема Фінляндії, де вже в 1866 р. ручна праця функціонувала у всіх школах та вчительських семінаріях Фінляндії як рівноправна й обов'язкова дисципліна. «Сучасна школа, – писав Б. Грінченко, – поставила перед собою завдання: поряд з розвитком розумовим та моральним давати і фізичний розвиток. Останній охоплює не тільки простий розвиток фізичних сил людини, а й пристосування її певною мірою до майбутніх потреб практичного життя. Одного фізичного здоров'я замало. Потрібні певні вміння, спритність, технічні знання» [37, с. 41], які можна здобути в процесі праці.

Отже, Б. Грінченко одним із найважливіших завдань школи вважав залучення дітей до праці. Суть народної школи, на думку педагога, полягає у вихованні, розвитку та зміцненні розуму дитини та в тому, щоб зробити дитину придатнішою для подальшої роботи.

Побічником дитячої праці був і відомий письменник і педагог І. Франко, який уважав за необхідне привчати дітей до праці змалку, оскільки: «на перших роках свого життя дитина вчиться за допомогою зору і дотику відрізняти один від одного предмети, що її оточують». Розглядаючи зростання дитини як безперервний процес упродовж періоду навчання, І. Франко зазначав, що ці особливості дитини спрямовуються на гру, яка поступово включає трудові елементи, а далі ручну працю [166, с. 46]. І. Франко у своїх творах розкривав цінні картини трудового життя українських селян та робітників, які сприяють утвердженню переконання в юних душах необхідності праці, гостро критикував стан офіційної школи, її відірваність від життя, пропагував ідею поєднання навчання з продуктивною працею в майбутньому суспільстві [166, с. 36]. Підготовку дітей до праці І. Франко вважав одним із найважливіших завдань народної школи і акцентував на тому, щоб зі школи виходили розумні і розвинені працівники, що наукові знання набувають цінності тільки тоді, коли їх можна застосувати в трудовій діяльності. Він був переконаний у тому, що наука відкриває, а праця перетворює в діло, в життя; прогрес науки можливий тільки в поєднанні її з працею [166, с. 36].

Педагогічні, філософські, соціально-естетичні погляди Лесі Українки (Лариси Петрівни Косач-Квітки) (1871 – 1913) стали значним внеском у царині становлення українського шкільництва, теорії і практики, навчання і виховання учнівської молоді. Залучення молоді до продуктивної праці посідає чільне місце в її діяльності. Вона була сама зразком невтомного трудівника. Долаючи хворобу, до останніх днів не припиняла творчу роботу і все її життя було нескінченною працею і боротьбою. Леся Українка наголошувала, що праця це найбільша окраса людини, вона культивує повагу до праці, любов до людини праці [163, с. 98].

Принципи працьовитості і добропорядності знайшли поетичне втілення в підручнику з історії «Стародавня історія східних народів» (1918): у гімнах індійського Веди, настановах священної книги іранців Зенд-Авести,

моральних догмах маздейської віри, єгипетських поняттях про добре й праведне життя, заповідях Старого і Нового Завіту [163, с. 20].

У переджовтневий період до проблеми обґрунтування змісту і форм трудового виховання й навчання учнів зверталися такі вчені, як С. Ананьїн, Т. Лубенець, В. Немицький, С. Русова, Я. Чепіга. Так, Т. Лубенець пропонував курс ручної праці започатковувати у дитячому садку, з дітьми 4-8 років. Відповідно до програми передбачалося ліплення з глини, обробка паперу, картону. Цю роботу можна було продовжувати у першому класі. Далі йшла обробка деревини та виготовлення з неї різноманітних предметів. Обробку деревини виконували ножем, а пізніше – пилкою, рубанком, свердлом, долотом. Програмою передбачалося творче, самостійне виготовлення корисних виробів [86, с. 24].

Отже, як засвідчив аналіз літератури, саме «праця», її ефективна організація в освітньо-виховній роботі школи з учнями різної вікової категорії та її позитивний вплив на різнобічний розвиток дітей та учнів стали підґрунтям для виокремлення нового напрямку у вихованні дітей та учнів, як-от: «трудове виховання».

Значну увагу трудовому вихованню дітей приділяла С. Русова (1856 – 1940). Оскільки її наукові інтереси і практична робота були пов'язані із вихованням дітей дошкільного віку, то в доробку вченої проблеми трудового виховання висвітлено передусім стосовно дітей цієї вікової групи. Прикладом є такі статті і книги: «Дитячий сад на національному ґрунті», «Націоналізація дошкільного виховання», «Дошкільне виховання», «Нові методи дошкільного виховання» тощо. С. Русова особливу роль у становленні особистості дитини відводила праці і вважала, що трудове виховання доцільно розпочинати в сім'ї. Зразковою педагог вважала сім'ю, у якій батьки в силу життєвих обставин змалку залучають дитину до праці. «Передусім, – зазначала С. Русова, – ми мусимо виховати в дитини нахил до праці, звичку вважати працю найпершим обов'язком. А для цього необхідно спочатку пропонувати лише приємну працю, а потім сформувати у дітей такі

прагнення, завдяки яким будь-яка, навіть тяжка праця, виконуватиметься залюбки, весело, гуртом» [131, с. 67].

Особливого значення у трудовому вихованні С. Русова надавала дитячій ручній праці. У праці «Дошкільне виховання» (1918 р.) авторка зазначає, що ручну працю треба розпочинати з найпростішої, щоб діти відразу могли без сторонньої допомоги виконати за тим зразком, що його подасть керівник школи. Треба дібрати потрібний матеріал і терпляче не перешкоджати дітям самостійно ним оперувати. За С. Русовою, ручна праця може бути або загальнокорисною – витирати меблі, підмітати, чистити яку-небудь річ, плекати рослини, вишивати грубими гачками по картону, в'язати дерев'яними спицями, або може бути естетично-декоративна, ілюстративна, психологічна. «Бо ж усе навколо дитини має бути гарне, школярі повинні прикрашати свої зшитки, оздоблювати їх чи вишиванням, чи малюванням» [131, с. 147-148].

С. Русова сформулювала вимоги до праці, які забезпечують виховний вплив на навчання: робота повинна бути доступною, креативною, веселою, виконуваною, обчислюваною з плином часу, процес праці та отриманий результат мають бути цікавими; діти мусять усвідомлювати трудове завдання та його важливість; завдання повинно бути виконаним якнайкраще і доведеним до кінця, праця повинна бути адаптована до віку та індивідуальних особливостей дітей, а також їхнього фізичного, розумового, естетичного та морального розвитку. Лише за цих обставин праця дітей розвиває волю, наполегливість та заохочує їхню самостійну творчість.

Зазначимо, що на початку ХХ ст. в педагогіці утверджувалася парадигма трудової школи, ідеї якої підтримувала С. Русова. У книзі «Єдина діяльна (трудова) школа», авторка звертала увагу на те, що сучасна школа має відповідати новим вимогам науки і життєдіяльності, а сучасне виховання повинно опиратися на психологію дитини, яка потребує розвитку волі, активності й самодіяльності відповідно до вимог суспільства й держави. Найкращим засобом для досягнення цієї мети, зазначає С. Русова, сучасна

педагогіка вважає створення замість пасивної школи – трудову або, за висловом педагога, діяльну (дієву) школу. Саме цей вираз, на думку вченої, найбільше відповідає сутності нової школи, яка ґрунтується на кращих традиціях ремісничих, трудових шкіл. Педагог наголошувала саме на вживанні терміна «діяльна» школа, а не «трудова», бо трудова викликає в уяві важку ремісничу працю [131, с. 111].

С. Русова звертала увагу на те, що праця є методом виховання, за допомогою якого найкраще розвиваються всі здібності дитини. Завдання діяльної школи педагог вбачала не в тому, щоб «випустити доброго тесляра або слюсаря», а в тому, щоб дати дітям змогу своїми фізичними силами ознайомитися з усіма необхідними в житті знаряддями. Водночас, на її думку, найбільш сприятливою для діяльної школи є сільська місцевість, де учні мають змогу розпочати свою працю в найкращих фізичних умовах – серед природи, поблизу лісу або поля, де можна посадити сад, працювати на городі, пасіці, займатися столярною працею. Вчена радила проводити в теплі пори року більше походів у природу та відвідувати свята, пов'язані з природою (обжинки, свято вишні, свята косовиці), наближаючи тим самим дітей до трудового життя народу [131].

Як бачимо, вчена писала про важливість ручної праці і необхідність розвитку її у дитячих садках та школах для перетворення її на справді живий, корисний та активний метод у вихованні дітей. Софія Федорівна наголошувала на необхідності диференціації змісту трудового виховання у відповідності до територіальних та соціальних і вікових особливостей.

Важливим теоретичним орієнтиром щодо відкриття нової школи можна назвати монографію П. Блонського «Трудова школа» (1919). Згідно концепції трудової школи П. Блонського, передбачалося, що учні повинні здобувати знання не через окремі навчальні дисципліни, а в процесі трудового життя і взаємовідносин людей, а також довколишнього природного світу. За П. Блонським, навчання слід будувати відповідно до різних фаз розвитку дитини. Особливу увагу П. Блонський приділив проблемі розвитку інтелекту

дітей у процесі навчання. Автор критикував як архаїчні питально-відповідальну систему та іспити. За П. Блонським, доцільно тренувати дитину у процесі вирішення різних освітніх і моральних проблем (допомога товаришеві, дорослому, батьку). На думку вченого, найголовнішим завданням школи педагог уважав: навчити дітей жити, оскільки школа не дає дитині необхідні знання для життя, потрібно виробити в учнів уміння і бажання набувати знання впродовж усього життя. Педагог був прихильником активних методів навчання, які базуються на інтересах дітей, на організації їхньої самостійної роботи. З-поміж активних методів навчання основним, за П. Блонським, є «дослідницький метод», який передбачає організацію експерименту з дітьми у процесі систематичних спостережень у довкіллі. У цьому зв'язку П. Блонський рекомендував проводити екскурсії [18].

Відзначимо, що П. Блонський намагався запровадити у школах генетичний метод, оскільки дитина, на його думку, у своєму розвитку повторює історію людства. Дитина генетично відчуває рідну культуру свого народу. Цей метод «дає опору освіченій людині, робить для неї батьківщину батьківщиною і формує повагу до свого народу» [18]. Щодо організації навчання у школі П. Блонський виступив проти методу вивчення учнями різних наук одночасно і запропонував, щоб діти вивчали тільки одну науку в певний відрізок часу за студійною формою навчання. Вчений розширив традиційне розуміння мети трудової школи, яка, на той час, передбачала передусім ручну працю учнів. Замість ручної праці вчений увів у педагогічний обіг більш широке поняття: «соціальна праця». На його думку, школа повинна виховувати «громадського працівника» для життя в соціумі.

Отже, метою трудового виховання, за П. Блонським, є розвиток у дітей «вміння створювати з речей і явищ природи предмети, корисні для людства». У цьому зв'язку П. Блонський відстоював «політехнічну підготовку школярів». Зазначимо, що П. Блонський не оминув увагою і підготовку майбутнього вчителя. До виховання й освіченості вчителя педагог висунув такі важливі вимоги: бути вихованим і освіченим в сучасному розумінні,

бути педагогом в загальному значенні, бути експертом свого предмету і його викладання. Вчений особливо акцентував на вивченні психології, яка повинна передувати вивченню педагогіки. Сам П. Блонський був викладачем педагогіки і психології в Академії соціального виховання, при цьому започаткував викладання з історії педагогіки [18].

Продовжувачем ідей П. Блонського був С. Шацький, який увійшов в історію вітчизняної педагогіки як творець виховних установ новаторського типу [Шацький]. Його педагогічна концепція була звернена до дитини. С. Шацький є одним із засновників соціальної педагогіки, активним будівничим «трудової школи». Осмислення педагогічного процесу в контексті розвитку вітчизняної та зарубіжної школи спонукало С. Шацького до розроблення ідей і принципів, які в системі з цілями склали теоретичний фундамент його концепції: ідея народності та принцип відкритості, ідея трудової школи і її зв'язок із життям, ідея педагогізації довколишнього: школи середовища за принципами школоцентризму і дослідницького та антропологічного підходів. Системоутворювальним компонентом концепції С. Шацького виступають цілі виховання й освіти. Система «мета – ідея – принцип» є теоретичною моделлю його концепції. За своєю сутністю і характеристиками концепція С. Шацького була новаторською (інноваційною) – вона включала елементи системи, які, удосконалюючись і модернізуючись у нових історичних умовах, дозволяли ефективно вирішувати корінні і вічні педагогічні проблеми саморозвитку і самозбереження [176]. Ідея народності природно спонукала С. Шацького до ідеї створення «трудової школи», яка мала принципові відмінності від аналогічних зарубіжних і вітчизняних концепцій. Ідея трудової школи, пов'язаної з ідеєю народності та принципом відкритості, реалізувалася через принцип зв'язку школи із життям, довкіллям [176].

Ідея народності, трудової школи і педагогізації довкілля (середовища) створювали передумови для антропологічного підходу в педагогічному процесі: щоб виховувати дитину у всіх відносинах, її потрібно вивчати в усіх відношеннях (за К. Ушинським). Вивчення дитячого життя С. Шацький,

слідом за К. Ушинським, уважав головним питанням педагогіки, якщо вона хоче бути наукою. Ідея антропологічного підходу в поєднанні з дослідницьким принципом об'єднувала всі попередні ідеї та принципи, синтезувала їх у єдине ціле – ядро педагогічної концепції С. Шацького.

Значний внесок у розробку проблеми трудового навчання і виховання здійснив Я. Чепіга. Так, у низці публікацій періоду, що досліджується, вчений пропагував трудове виховання, працю дітей як ефективні засоби розвитку особистості дитини, наголошуючи, що трудовий метод є основою побудови освітнього процесу. У праці «Проект української школи» (1913) педагог пропонував у перших трьох класах значний час відводити на ліплення і плетіння з ниток, у 4-му класі – на обробку паперу і картону, у 5-му – на роботу в деревообробній майстерні (виготовлення домашніх меблів), у 6-му класі вводити самостійне виготовлення різних побутових речей та практичне ознайомлення із сільськогосподарськими машинами (розбирання і складання їх), проводити екскурсії на завод [173, с. 14].

Я. Чепіга, вивчаючи і оцінюючи позицію А. Макаренка, який розглядав трудове виховання в умовах пенітенціарної системи не тільки з позиції економіки, а в першу чергу з позиції виховання, справедливо вважав, що праця – це найважливіша ознака соціальності людини. Трудове виховання неповнолітнього засудженого в колонії, за А. Макаренком, буде ефективним з використанням засобів праці, тому що праця для нього – не витрачена енергія чи вироблена продукція, а насамперед соціальний процес, у якому формуються соціально прийнятні зв'язки і відносини. Я. Чепіга, слідом за А. Макаренком, уважав, що, беручи участь у трудових заходах, неповнолітній створює внутрішню ресоціалізаційну траєкторію, яка стане ключовою умовою для його майбутньої соціальної реабілітації. Таким чином, в суспільно корисній праці формуються і відновлюються особисті якості, що були втрачені - відданість, колективізм, чесність, повага до власності, дисципліна тощо [173].

На думку Я. Чепіги, ручна праця в школі повинна стати головним

двигуном у розумовому і гармонійному розвитку учнів та трудовому вихованні. «Треба, – зазначав учений, – дбати, щоб ручна праця не обернулася в суто механічну, в якій не стільки творчість і самодіяльність мають місце, скільки копіювання за шаблоном, – у ручній праці повинні культивуватися творчість, фантазія, розум і воля» [173, с. 24]. Ручна праця розглядалася педагогом як засіб ознайомлення учнів із виробничим оточенням (вивчення сільськогосподарської техніки та екскурсії на промислове виробництво) [173, с. 24]. Розкриваючи свої педагогічні позиції щодо трудового навчання, Я. Чепіга вказував на те, що в основу трудового навчання та виховання мають бути покладені активні методи, насамперед – самостійна робота учнів із виконанням завдань практичного характеру: моделювання, конструювання, ліплення, догляд за тваринами та рослинами, ручна праця тощо. Автор наголошує також на розумній зміні видів трудової діяльності з урахуванням потреб та здібностей кожної дитини [173, с. 21].

Аналогічної думки дотримувавсь і С. Ананьїн, який уважав трудове виховання необхідною ланкою загального гармонійного розвитку особистості й зазначав, що фізична праця вже давно визнана істотним чинником тілесного й духовного благополуччя дітей і молоді. Учений підкреслював, що заняття фізичною працею нарівні з оволодінням іншими дисциплінами розширюють сферу пізнання вихованців, залучаючи їх до реального життя. Трудове виховання є могутнім засобом втілення творчих намірів підростаючих поколінь, підготовки їх як здорових і діяльних працівників сучасної дійсності [3, с. 133].

Зазначимо, що до проблеми трудового виховання С. Ананьїн звертався ще на початку своєї педагогічної діяльності в 1905 – 1917 рр. Зокрема, він підтримував уведення ручної праці, сільськогосподарських занять та інших видів трудового навчання не лише в початкових школах, а й у середніх [3, с. 32].

С. Ананьїн систематизував основні течії тогочасної трудової педагогіки, за основу класифікації поклав зміст праці та її види. Окрім того,

докладно розробив та апробував новаторський для того часу екскурсійний метод у трудовому навчанні та вихованні школярів, який мав значний освітній потенціал завдяки максимальній наближеності до реалій життя. В екскурсіях учений убачав особливу й ефективну форму унаочнення, яка швидко активізує сприймання учнів. До того ж цей метод – один із найзручніших засобів подолання вербалізму в навчанні. Ніякий опис, жодна книга і словесне зображення, за С. Ананьїним, не в змозі повноцінно відтворити істинне знання. Тоді як засобом екскурсій можна значно розширити рамки досвіду дітей та поглибити знання різноманітними витворами людської життєдіяльності: архітектурою, різними галузями виробництва, шедеврами мистецтва, мальовничою природою, життям людей тощо. Ученим розроблено рекомендації щодо застосування екскурсійного методу, окреслено етапи його реалізації, кожен з них підлягав науковому обґрунтуванню [3, с. 12].

Отже, проведене дослідження історико-педагогічної літератури дало змогу дійти висновку, що видатні українські педагоги у своїх працях приділяли значну увагу питанням трудового навчання, зокрема довели виховне значення організованої праці, обґрунтували необхідність запровадження праці як навчального предмета в народній школі. Означений період характеризувався також появою громадської думки щодо необхідності та доцільності вивчення необов'язкових предметів: рукоділля, садівництва, городництва, виноградарства, столярного та слюсарного ремесел, ткацтва тощо.

Звернімося до ХХ століття, в якому жив і працював відомий український педагог В. Сухомлинський. У творчій спадщині видатного вченого, педагога, новатора-практика В. Сухомлинського знаходимо актуальні для сьогодення шкільної практики педагогічні напрацювання в напрямку організації продуктивно-трудової праці з учнями.

В. Сухомлинський визначив психолого-педагогічні засади трудового виховання школярів у різних видах трудової діяльності, переконливо довів,

яким чином формується позитивна мотивація до будь-якого виду праці у кожного школяра; розкрив зв'язок між мотивацією і вибором способу дії у конкретних умовах повсякденної праці, яку учні здійснювали послідовно, за певною системою, розробленою педагогічним колективом [151].

Головним у системі трудового виховання, за В. Сухомлинським, є визначені ним принципи трудового виховання, які ґрунтуються на загально-дидактичних принципах трудового навчання та спираються на продуктивну працю учнів. Це поєднання трудового навчання і загального розвитку – фізичного, морального, естетичного, інтелектуального; розкриття, пояснення та розвиток індивідуальності в процесі праці; суспільно-корисний напрям праці, її висока моральність; залучення до продуктивної праці з молодшого дитячого віку; різноманітність видів праці; постійність, безперервність праці; наявність у дитячій праці рис продуктивної праці дорослих; творчий характер праці, поєднання «зусиль розуму та рук»; послідовність змісту трудової діяльності, вмінь та навичок; загальний характер продуктивної праці; відповідність трудової діяльності силам та можливостям дітей; єдність праці та багатогранного духовного життя [151].

Отже, на думку В. Сухомлинського, праця має поєднуватись не тільки з розумовим вихованням, а й сприяти гармонійному розвитку особистості. За словами вченого, праця, відірвана від ідейного, інтелектуального, морального, естетичного, емоційного, фізичного виховання, від творчості, від інтересів і потреб, від багатогранних відносин між вихованцями, стає для вихованців повинністю, яку їм хочеться швидше «відбути» [151].

Як бачимо, В. Сухомлинський відстоював підготовку молоді до виробничої праці, систематичної профорієнтації, осмислення праці як середовища формування високої духовності.

Отже, ознайомлення з історичним вектором дослідження трудового навчання і виховання учнів із початкової школи дає підстави для висновку не тільки переосмислення ідей трудового навчання й виховання учнів з перших днів навчання у школі, а й оновлення системи трудового навчання у школі

першого ступеня відповідно до вимог сьогоденної науки і практики.

1.1.2. Праця у життєдіяльності особистості

Праця у всіх її видах і проявах супроводжує все життя людини, що спонукало вчених (філософів, психологів, педагогів, економістів та ін.) звертатися до феномену «праця» в різних її аспектах (сутність, поняття, її види, специфіка, організація праці тощо).

З'ясуємо насамперед сутність поняття «праця» за термінологічними джерелами, які позиціонують працю як: «діяльність людини; сукупність цілеспрямованих дій, що потребують фізичної або розумової енергії і мають своїм призначенням створення матеріальних та духовних цінностей» [159]; «процес перетворення природних ресурсів у цінності та блага; вияв людської особистості» [73]; «одна з найважливіших здатностей людини, бо лише людина свідомо ставить перед собою мету створення знарядь праці, тобто відповідні речі, за допомогою яких вона впливає на предмети природи» [53]; «доцільна діяльність людини, спрямована на збереження, видозміну, пристосування середовища проживання для задоволення своїх потреб, на виробництво товарів і послуг» [142, с. 522]; «процес доцільної діяльності людей, під час якої вони впливають на предмети природи для створення матеріальних і духовних благ для задоволення особистих, колективних і суспільних потреб» [123, с. 257]; «свідома, цілеспрямована діяльність людини, спрямована на створення суспільно значущих матеріальних і духовних цінностей, необхідних для задоволення потреб особистості й суспільства» [51, с. 707].

Особливістю праці як діяльності є те, що зміст її не визначається повністю потребою, яка її викликала. Щоб праця була успішною, людина має оволодіти способами, цілеспрямованими діями з досягнення поставленої мети. Сама діяльність, у свою чергу, повинна стимулювати й підтримувати активність працівника, яка сама собою негайно не задовольняє наявні потреби. Це означає, що праця неможлива без пізнавальних та вольових

процесів. Отже, процес праці — це фізіологічний процес витрати людської енергії. Психологічний аспект праці пов'язаний з тим, що предметні дії працівника визначаються й регулюються внутрішньою (психічною) діяльністю — пізнавальною, мотиваційною, емоційною. Так, під час праці в людини активізуються такі пізнавальні процеси: відчуття, сприймання, мислення, пам'ять, уява [80].

«Праця», як об'єкт наукового дослідження, по-різному визначалася сучасними вченими (В. Генкін, Н. Гетьманцева, Г. Дворецька, І. Кисельов, Е. Клімов, Я. Крушельницька, А. Маршал, О. Процевський, В. Рибалка, В. Синявський, В. Туземцев та ін.).

За І. Кисельовим, праця як здатність невіддільна від носія цієї здатності, від його особистості, «плоті і крові», або, іншими словами, від фізіології та психології людини, що визначаються біологічними і соціально-психологічними чинниками, від людських (міжособистісних) стосунків у процесі трудової діяльності, а частково і поза виробництвом [66, с. 59].

Людина є носієм своєї здатності до праці. Досить часто в економічній літературі згадується й описується зумовлене протистояння праці і капіталу як причини розвитку інституту соціального партнерства між самою працею і капіталом за активної участі держави. Цілком природно, зазначає О. Процевський, праця і капітал є невід'ємними чинниками існування і розвитку суспільного виробництва [124, с. 254].

Філософи (І. Ільїн, С. Смірнов, А. Спіркін) розрізняють працю розумову і фізичну: чисто розумове рішення якої-небудь проблеми - це праця розумова, а оранка землі - фізична. До розумової праці належить наукова робота, діяльність композитора, поета тощо. Це, звичайно, дуже різні види діяльності. Але при всьому цьому їх відмінність не абсолютна, бо всяка фізична робота містить інтелектуальний складник: без певної «кмітливості» не обходиться ніякої фізична праця. Праця обдарованої людини, справжнього майстра своєї справи характеризується не тільки своєю результативністю, а й естетичним розпочатому: з яким мистецтвом майстер робить свою

справу [147].

Психологи (Є. Клімов, В. Коган, О. Носкова) розглядають працю (зміст, умови, мету), яка повинна сприяти розвитку особистості людини, приносити радість і задоволення досягнутими результатами. У психології є доведеним і набуло чинності аксіоми твердження, «психіка людини проявляється і формується в діяльності. Розвиток особистості... відбувається не в будь-якій діяльності, але нормально напруженої за рахунок ініціативи, активності, мотивів суб'єкта цієї діяльності...» [67].

За В. Дружиніною, праця - це процес реалізації людських ресурсів у галузі психологічних, фізіологічних, професійних та інших функціональних можливостей людини, величина яких неоднакова у різних людей і змінюється в залежності від віку, професійної підготовленості, стану здоров'я тощо [127].

Соціальний характер праці впливає з того, що це праця, яка створила людину і визначила її сенс. Суспільні відносини, які виникають в процесі праці, пов'язані зі ставленням людини до праці, а також із тим, як праця впливає на формування та розвиток особистості. Суб'єктом трудового процесу може бути лише фізична особа, людина, яка його організовує та керує ним.

На думку Г. Дворецької, праця є основною умовою існування суспільства, особистості, яка визначає позицію особистості по відношенню до світу та іншої особистості, особливості будь-яких відносин як в організації, так і в державі загалом [42].

На думку А. Маршалла, праця – це будь-які розумові чи фізичні зусилля, які докладаються частково чи цілком заради досягнення якогось результату, незалежно від задоволення, яке отримує особистість безпосередньо від самого її виконання. А. Маршалл описує роботу лише як потужні зусилля і стверджує, що більшість людей працюють більше, ніж би вони працювали заради задоволення від праці. Вчений уточнює свою думку на наступному прикладі: фермер зазвичай працює в саду, щоб заробляти на

життя, а багатий чоловік, коли робить те саме, хоча він і може пишатися тим, що добре це робить, але він не надто зацікавлений в тому, щоб заощадити гроші на цьому [90, с. 31].

Сучасні вчені часто характеризують працю як обов'язкове заняття. Так, В. Туземцев зазначає, що праця виконується прямою чи опосередкованою дією зовнішньої матеріальної необхідності. Сприйняття праці як складного, обов'язкового заняття значною мірою зумовлене тим, що протягом тисячоліть матеріальні блага створювались зусиллями нижчих класів суспільства (раби, кріпаки, пролетарі) [146].

Імпонує визначення і характеристика поняття праця В. Рибалкою і В. Синявським, які суголосні нашому розумінні. Вчені визначають працю як «свідому, цілеспрямовану діяльність людини, спрямовану на створення суспільно значущих матеріальних і духовних цінностей, необхідних для задоволення потреб особистості і суспільства; є основною формою життєдіяльності як окремої людини, так і суспільства, виступає провідним чинником соціогенезу, є засобом самовираження і самоствердження особистості, організації її інтелектуального та творчого потенціалу, досвіду, почуття моральної гідності» [51, с. 707]. Вчені зазначають, що праця передбачає наявність у людини певних знань, умінь і навичок, які набуваються тільки в процесі навчання, а процес праці охоплює такі її складники: цілеспрямована трудова діяльність, предмет праці, знаряддя праці, умови праці та її результат [51, с. 707]. Учені наголошують, що процес праці (будь якого її виду) потребує спеціального трудового навчання.

Аналізуючи поняття «праця», В. Генкін виділяє два аспекти: зміст праці - розвиток людини і виробництво товарів - і мотивація, що стимулює людину до праці. Автор визначає працю як діяльність, що спрямована на розвиток людини та перетворення природних ресурсів у матеріальні, інтелектуальні та духовні продукти. Ця діяльність може здійснюватися на постійній основі (адміністративна, економічна) або за внутрішнім прагненням [33]. Г. Форд, відомий американський бізнесмен, який цінує

важливість праці в житті людини, стверджує, що праця є запорукою міцного здоров'я, самоповаги та щастя людини [42].

Соціальний та економічний сенс праці подвійний: з одного боку, це джерело багатства та доходу, з іншого боку, це міра людської поведінки, засіб самовизнання, самоствердження як особистості, з одного боку, робота повинна бути стимулюючою, надавати перспективи отримання прибутку, з іншого боку, будь-яка праця крім прибутку приносять задоволення та щастя (з цієї точки зору всі види праці заслуговують на повагу та цінність). Для фізично дієздатної людини ненормальною ситуацією є відсутність можливості працювати.

Отже, працю можна розглядати в широкому та вузькому значенні. У широкому значенні праця – це необхідна, суспільно-корисна, інноваційна, доцільна, цілеспрямована, особиста, вольова, оцінна діяльність, що пов'язана з реалізацією індивідуальних властивостей людини, фізичних та психічних можливостей, її творче та фізичне самоствердження, свідомої і цілеспрямованої зміни довколишнього середовища для створення (нових) матеріальних і духовних цінностей та задоволення потреб і інтересів особистості, суспільства та держави, що створюють особливий вид суспільних відносин, які потребують правового регулювання. У вузькому значенні праця – це цілеспрямована людська діяльність, спрямована на створення матеріальних і духовних благ для задоволення її потреб й інтересів [34].

Праця як специфічна діяльність виступає відносно самостійним її видом, що насамперед пов'язаний одночасно з практичною корисністю (утилітарністю) і необхідністю кінцевого результату як для окремої особистості, так і для суспільства і держави. Дитяча праця важлива для фізичного розвитку: м'язова активність та фізична сила підвищують функціонування всіх систем дитячого організму; у процесі праці посилюється їх координація, узгодженість та автономія.

Праця важлива не тільки тому, що вона створює матеріальні цінності, а

й внутрішньою силою, яка глибоко впливає на психічне життя, фізичний та моральний стан людини. К. Ушинський наголошує на цій внутрішній гідності праці як на «невичерпній силі», яку не можна успадкувати або придбати, оскільки вона виявляє свою щедру силу лише тим, хто працює.

У наш час ніхто не сумнівається, що праця є одним з найважливіших засобів гармонійного розвитку особистості. У праці людина бачить себе ніби в дзеркалі і виражає свою духовну суть, але такою праця стає за умови, якщо людина пізнає всі свої сили, здібності та таланти, а також якщо праця є продуктивною.

Таким чином, ураховуючи результати досліджень учених і практиків, працю учнів визначаємо як систематичну, свідому, творчу, організовану доцільно та відповідно до логіки виробництва урочну й позаурочну діяльність учнів, спрямовану на підготовку до виробничо-економічних відносин, метою якої є всебічний розвиток та моральне становлення особистості, а результатом - суспільно значуща продукція.

Сучасний період розвитку суспільства є періодом становлення і розвитку нової епохи, що відкриває нові інтелектуальні технології, нову мотивацію праці, нові форми і методи організації праці, виробництва і, звісно, нові потреби і цінності, що зумовлює, у свою чергу, відповідні зміни у видах і формах соціально-трудових відносин, суб'єктах, об'єктах тощо. Такі зміни відбуваються і в освітніх процесах.

На заняттях з трудового навчання учні можуть відчувати радість від роботи, внаслідок чого учень відчуватиме повагу до себе і пишатиметься тим, що може подолати труднощі, оскільки вольові зусилля, необхідні для подолання труднощів формуються лише тоді, коли є радість успіху. Народження громадянина починається з того моменту, коли особистість надихається власною роботою і відчуває гордість від того, що він уже чогось навчився, це і є продуктивне трудове навчання і виховання водночас.

Поряд із поняттям «праця», в науковому обігу функціонує поняття «продуктивна праця». Вагомий внесок у дослідження категорії

«продуктивність праці» зробили такі вчені-економісти: О. Амоша, В. Астраускас, І. Багрова, Д. Богиня, І. Бока, Ю. Буц, А. Бушена, В. Варзара, Р. Гаврилов, А. Гастєв, О. Германова, П. Керженцев, К. Маркс, М. Прокопенко, Ю. Рубінський, Г. Слезінгер, А. Сміт, С. Струмиліна, С. Струмлілн, О. Уманський, О. Харченко тощо.

Багатогранна проблема підвищення продуктивності праці стала предметом уваги багатьох зарубіжних дослідників, зокрема – Б. Генкіна, Г. Емерсона, Р. Колосової, Д. Сінка, Ф. Тейлора, Р. Яковлева та ін. Серед українських дослідників істотний внесок у вивчення цієї проблеми належить О. Грішновій, Т. Заяць, А. Колоту, Г. Кулікову, А. Ревенко та ін.

Дослідниками визначено, що продуктивність праці – це її здатність у процесі відтворювання виробляти матеріальні, духовні блага й послуги. Продуктивність праці визначається кількістю продукції, робіт або послуг, вироблених працівником або групою працівників за одиницю робочого часу (годину, зміну, місяць, рік) або кількість робочого часу, витраченого для виробництва одиниці продукції. Продуктивність праці є одним із важливих показників саме рівня розвитку продуктивних сил людини. Його застосування дозволяє оцінити ефективність праці як окремого працівника, так і колективу. Людську працю економісти розглядають як продуктивну – це ефективність використання певних ресурсів (матеріалів, енергії, праці, землі, капіталу, інформації) у процесі виготовлення різних товарів та надання послуг. Вона встановлює взаємозв'язок між кількістю і якістю виготовлених товарів або наданих послуг і ресурсами, котрі було витрачено на їх виготовлення [65]

Продуктивність дає можливість скоректувати виробництво на різних рівнях системи економіки (на рівні актуального індивіда, цеха, підприємства, організації, галузі і держави) з її ресурсами. Продуктивність праці засвідчує співвідношення обсягу створених матеріальних чи нематеріальних благ та обсягу витраченої на це праці. Отже, зростання продуктивності праці співвідноситься зі збільшенням обсягу вироблених благ без збільшення

трудових витрат [50].

Отже, продуктивність – це обсяг конкретної продукції, виробленої одним працівником в одиницю часу. Означений показник застосовується не тільки до працівників, які виконують роботу з виготовлення чого-небудь, а також і до персоналу, який працює у сфері інтелектуальної праці. Продуктивність — це здатність економічної системи виробляти корисну продукцію та міра реалізації цієї здатності. Іншими словами, продуктивність — це показник результативності та ефективності виробництва, що характеризує випуск продукції в розрахунку на одиницю використаних ресурсів та чинників виробництва [98].

Продуктивна праця як цілісна концепція виникла порівняно недавно. Першим освітнім проектом, який пов'язує із терміном «продуктивне навчання», була програма американської «Школи без стін», яка з'явилась на початку 70-их років ХХ століття. Основна мета цього проекту полягала у створенні такої освітньої системи, що забезпечувала б отримання загальної професійної освіти, а також створювала умови для адаптації особистості до нових соціально-економічних умов. За І. Підласим, «продуктивними» можуть бути знання, уміння, спираючись на які випускники школи знаходять міцну опору для свого майбутнього. Продуктивні знання, уміння – необхідні, дієві, міцні, постійно актуальні. Саме такі продукти школи є затребуваними в сучасному житті [117, с. 5].

Отже, продуктивність праці відображає ступінь корисного використання не тільки живої праці, але й засобів виробництва, що приводяться нею в дію, тобто характеризується витратами як живої, так і сукупної (живої й упредметненої) праці. У постіндустріальному, інформаційному суспільстві (друга половина ХХ сторіччя), коли індустріальні технології все більш замінюються інформаційними, а основним джерелом багатства суспільства була не праця, а інформація, підвищення продуктивності праці відбувалося за рахунок економії минулої, упредметненої праці.

В індустріальному суспільстві переважає технократичний підхід, і основна увага приділяється методам максимальної продуктивності фізичної праці; в інформаційному суспільстві – етичний, гуманітарний підхід (гуманізація праці). Набувають поширення у виробничих колективах стосунки співпраці, доброзичливості, терпимості, увага до особи кожного працівника, до прояву його інтелектуальних, творчих здібностей. Працівник проявляє ініціативу, заповзятливість в економії робочого часу, сировини, матеріалів, палива, зниженні собівартості, підвищенні якості товарів і послуг.

Економічно розумні межі зростання продуктивності праці диктуються умовою збільшення маси споживної вартості й підвищення якості продукції. Інакше економія робочого часу втрачає смисл. Відомі випадки, коли прагнення до безмірного зростання продуктивності праці за рахунок скорочення чисельності тих, хто працює, призводило до зменшення обсягу і якості продукції, що випускається. У кожний певний момент часу в конкретному виробництві зростання продуктивності праці має об'єктивну межу – техніко-організаційний рівень виробництва. За цією межею перспективи подальшого зростання продуктивності праці повинні бути пов'язані з реконструкцією, модернізацією виробництва, підвищенням якості продукції. Це означає, що підвищення продуктивності праці є економічною необхідністю для всякої системи господарства, виступає як загальний економічний закон, за яким витрати виробництва постійно зменшуються, а жива праця постійно стає продуктивнішою.

Освітні цілі продуктивної праці учнів у школі – отримання певного конкретного продукту, що створюється в результаті самостійної предметної діяльності учня, відповідно до загальних вимог навчання. Сьогодні учень повинен повертатися з освітнього закладу з певними результатами. Щоб дійсно був ефективний результат, необхідно забезпечити інтеграцію теоретичного навчання з практичним досвідом. Спробою вийти на новий рівень творчо організованої освіти, заснованої на інтересах школяра, який навчається самостійно та взаємодіє з педагогом, стало продуктивне навчання.

(див. параграф 1.4.)

1.2. Проблема професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи в освітньому процесі вищої школи

1.2.1. Сутність понять «підготовка», «професійно-педагогічна підготовка», «підготовленість»

Проблема професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів досліджувалася в різних напрямках: зміст, форми і методи підготовки майбутнього вчителя (О. Баранова, Т. Бережинська, І. Бех, І. Богданова, В. Борисов, В. Давидов, В. Ільман, Н. Кічук, І. Кутнак, Л. Лук'янова, О. Матвієнко, Н. Ничкало, О. Остряньська, Т. Осіпова, Р. Хмелюк, Л. Хомич та ін.); особливості та закономірності формування професійних та особистісних якостей майбутніх учителів (І. Бужина, Б. Гершунський, І. Зязюн, Н. Кузьміна, С. Сисоєва, О. Скоробагата та ін.); формування педагогічної спрямованості особистості майбутнього вчителя та структура педагогічної діяльності (А. Алексюк, В. Бондар, С. Гончаренко, Н. Кузьміна, О. Савченко, В. Сластьоніна та ін.); підвищення педагогічної майстерності, саморегуляції майбутнього вчителя початкової школи (Є. Барбіна, В. Гриньова, І. Зязюн, Л. Кайдалова, В. Кремень, А. Кузьмінський, О. Семенов, М. Солдатенко та ін.); проблема забезпечення міжпредметних зв'язків у процесі викладання у ЗВО (Н. Бойко, І. Воробйова, І. Зверев, І. Козловська, Н. Котелянець, О. Кругляк, В. Максимова, Л. Мороз, І. Філон та ін.).

Різним аспектам підготовки педагогічних кадрів присвячено роботи багатьох дослідників: формування у майбутніх педагогів професійного мислення (Г. Нагорна), особливості формування професійної самосвідомості вчителя (Л. Мітіна), зміст і методика реалізації у процесі підготовки майбутніх учителів концепції цілісності (В. Семиченко), індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя (О. Пехота);

формування педагогічної культури майбутнього педагога (В. Гриньова, І. Пальшкова, О. Рудницька); організація системи модульно-розвивального навчання студентів (А. Алексюк, В. Бондар, А. Фурман).

Аналіз літератури з проблем професійної підготовки майбутніх педагогів у ЗВО уможливорює дійти висновку, що школа ХХІ століття спрямована на реалізацію ідеї особистісно зорієнтованої педагогіки; забезпечення єдності інтелектуального, фізичного, духовного і морального розвитку особистості, її конкурентоздатності на ринку праці.

Професія вчителя початкової школи є унікальною в педагогічному середовищі. Від рівня фахової підготовки першого вчителя, високого професіоналізму майбутніх фахівців, розвитку в них критичного мислення, формування вмінь продукувати індивідуальний стиль педагогічної діяльності, готовності творчо працювати, самовдосконалюватись, упроваджувати нові технології організації та здійснення освітнього процесу в молодших класах залежить ефективність освітньо-виховного процесу в початковій школі. У цьому зв'язку сучасні дослідники приділяють особливу увагу різним аспектам підготовки майбутніх педагогічних кадрів до роботи з молодшими школярами.

Зазначимо, що теоретичні та методологічні засади підготовки майбутніх учителів відображено ще в працях К. Ушинського, О. Духновича, В. Сухомлинського, які вважали, що педагог не повинен обмежуватись виконанням тільки своїх професійних обов'язків, кожен учитель повинен передусім бути справжнім громадянином, патріотом свого краю, тому обов'язком кожного вчителя є здійснення культурно-просвітницької та виховної роботи серед населення.

На сучасному етапі професійна підготовка вчителів початкової школи розглядається в різних аспектах у наукових розвідках та дисертаційних дослідженнях: організація позааудиторної самостійної роботи та організаційної культури майбутніх учителів початкових класів (О. Акімова, В. Борщенко та ін.); формування професійної компетентності

(Г. Воскобойнікова, Я. Гаєвець, Н. Глузман, І. Кара, Л. Хоружа та ін.); виховна діяльність як чинник професійної готовності до роботи в умовах початкової школи (І. Бех, В. Колосовська, Д. Пащенко, П. Щербань та ін.); удосконалення змісту професійної підготовки майбутнього учителя початкової школи (О. Біда, І. Бужина, Н. Гавриш, С. Дубяга, Н. Кічук, К. Косова, А. Кудусова, Є. Лодатко, В. Луговий, С. Мартиненко, О. Мельник, Н. Міщенко, Л. Орел, І. Осадченко та ін.); розвиток здібностей та професійно значущих якостей студентів (А. Лозенко, О. Остряньська, М. Федоренко, Т. Яблонська та ін.).

Спільним у всіх дослідженнях є думка про те, що сучасний розвиток шкільної освіти України, формування нової моделі початкової школи зумовлює потребу в ґрунтовному аналізі й переосмисленні теоретико-методичних і концептуальних засад підготовки майбутнього вчителя початкових класів, забезпечення її відповідності викликам часу.

Як бачимо, в дослідженнях учених так чи так наявні поняття «підготовка», «професійно-педагогічна підготовка», «підготовленість», які подекуди носять дискусійний характер. Не порушуючи логіки викладу матеріалу, з'ясуємо насамперед поняття «підготовка», яке є стрижнем будь-якого освітнього процесу ЗВО. Звернімося до словникових джерел, які розглядають «підготовку» як: «запас знань, навичок, досвід і т. ін., набуті у процесі навчання, практичної діяльності» [29, с. 76]; «формування та збагачення настанов, знань і вмінь, які необхідні індивіду для адекватного виконання специфічних завдань» [160].

Поняття «підготовка» практично не зустрічається в самостійному значенні, а тлумачиться в контексті певної професійної діяльності.

У дослідженнях учених також по-різному визначено поняття «підготовка» залежно від проблеми дослідження. Так, учені (Ф. Гоноболін, Л. Кондрашова, С. Сисоєва, В. Сластьонін та ін.) визначають об'єкт професійної підготовки як процес формування професійних якостей учителя, становлення його педагогічних здібностей та майстерності. Відповідно її

результатом є сукупність професійних особистісних якостей, що забезпечують результативність педагогічної діяльності та є підґрунтям для педагогічної майстерності і професіоналізму вчителя [139].

Аналізуючи наукові праці з педагогіки 60-70-х рр. ХХ ст. учені (М. Болдирев, Н. Гончаров, Б. Єсіпов, Ф. Корольов, Г. Щукіна) акцентують здебільшого на описі теорії навчання і виховання. Підготовка вчителя, зводиться до переліку особистісних якостей: учитель повинен бути політично підготовленим, ідейно вихованим, всебічно освіченим, володіти широким педагогічним світоглядом, любити школу й учнів, мати педагогічний такт, бути уважним і чутливим, організованим і вимогливим, гуманним і справедливим, талановитим і виявляти педагогічну майстерність [54].

В. Семиченко тлумачить поняття «підготовка» у двох значеннях: 1) як цілеспрямований процес формування готовності особистості до виконання визначених завдань; 2) як готовність, що базується на знаннях, уміннях, навичках, життєвих компетенціях особистості, необхідних їй для виконання сукупності визначених завдань [136].

Наукові розвідки І. Зайцевої дозволили з'ясувати, що підготовка вчителів у системі післядипломної освіти спрямована на формування в них соціальної та цілісної орієнтації і переконань, які відповідають завданням оновлення школи, яка складається з таких складників:

- загальнокультурного (полягає в розширенні світогляду вчителів, оволодіння ними духовними досягненнями суспільства, а також орієнтування щодо основних досягнень інноваційних технологічних перетворень);

- виховного (спрямована на реалізацію системного підходу до виховання учнів, вибір продуктивних варіантів педагогічного впливу для формування морального, творчого та рефлексивного ставлення особистості до власного життя);

- психологічного (знання особливостей психофізіологічного та фізичного розвитку школярів, а також знань із загальної, педагогічної, вікової та соціальної педагогіки, фізіології дітей та підлітків);

- етичного (оволодіння принципами педагогічної етики);
- дидактичного (вивчення важливих дидактичних концепцій та ідей, педагогічного доробку вчених й учителів-практиків та екстраполяція їх досвіду на особисту професійну діяльність);
- технічного (використання сучасних можливостей інформаційно-комунікаційних технологій в освіті) [57].

У дослідженні О. Пехоти запропоновано концепцію індивідуалізації навчання у вищій школі з позицій гуманістичної парадигми освіти. На її думку, особливої уваги заслуговує фундамент, на якому базуються розроблені основи теорії індивідуалізації навчання в системі вищої освіти, – суб'єкт-суб'єктні стосунки викладача і студента. Дослідниця розглядає індивідуалізацію навчання як засіб самовиховання і саморозвитку майбутнього фахівця [116].

У контексті сучасних вимірів якості підготовки фахівців до професійної діяльності актуальним є визначення В. Сластьоніна, який розглядає єдність теоретичної і практичної підготовки педагога до здійснення педагогічної діяльності як професійну компетентність, яка характеризує його професіоналізм [139].

Підсумовуючи, зазначаємо, що підготовка майбутніх учителів початкової ланки до організації трудового навчання молодших школярів має відбуватися здебільшого під час їхнього навчання у вищій школі, де вони повинні оволодіти основами професійної майстерності, що надасть їм змогу виконувати свою діяльність на високому професійному рівні на користь суспільству.

Отже, підготовку майбутніх учителів початкової школи студіюємо як цілісний освітньо-педагогічний процес, спрямований на формування у студентів системи необхідних знань, умінь і навичок, озброєння їх методами і прийомами, формування професійно спрямованої творчої особистості майбутнього педагога.

Дотично теми дослідження виникає необхідність схарактеризувати

поняття «професійно-педагогічна підготовка».

Проблема професійної підготовки майбутніх педагогів у вищій школі завжди перебувала в центрі педагогічної науки, зокрема вчені намагалися насамперед з'ясувати ключові поняття проблеми, як-от: «професійна підготовка», «педагогічна підготовка», «професійно-педагогічна підготовка», «підготовленість».

Питання професійної підготовки майбутніх учителів були предметом пошуку багатьох вітчизняних і зарубіжних учених (О. Абдуліна, Ю. Бабанський, Є. Барбіна, В. Беспалько, В. Бондар, О. Гонєєв, О. Дубасенюк, К. Дурай-Новакова, О. Заболотська, І. Зязюн, Е. Карпова, Н. Кузьміна, А. Линенко, О. Новіков, О. Орлов, Л. Петухова, І. Підласий, О. Пометун, В. Сластьонін, Л. Спирін, Р. Хмельюк, О. Цокур та ін.)

З'ясуємо насамперед сутність поняття «професійна підготовка». У словникових джерелах професійна підготовка трактується як: «сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду та норм поведінки, що забезпечують можливість успішної праці за обраною професією; процес повідомлення відповідних знань і вмінь» [51, с. 390]; «система професійного навчання, метою якого є прискорення людиною, яка навчається, навичок, необхідних для виконання певної роботи, групи робіт» [123, с. 84], «запас знань, навичок, досвід тощо, набутий у процесі навчання, практичної діяльності» [29, с. 84].

У дослідженнях учених професійна підготовка розглядається як процес формування фахівця для однієї із галузей трудової діяльності, пов'язаної з оволодінням певним родом занять, професією [110]. Професійна підготовка не тотожна професійній освіті, не є синонімом професійного становлення та професійної адаптації, хоча ці процеси є взаємопов'язаними в розвитку особистості фахівця. Вона є сукупністю спеціальних знань, навичок і вмінь, якостей, норм поведінки, практичного досвіду, які повинні забезпечити можливість успішної професійної роботи, а також є процесом повідомлення відповідних знань [108, с. 12-13].

Стосовно ж підготовки майбутнього вчителя, поняття має певну специфіку, що зумовлюється структурою професійної педагогічної діяльності як сукупності взаємопов'язаних гностичного, комунікативного, організаційного, конструктивного компонентів, її багаторолевым характером (О. Абдуліна, І. Зязюн, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, О. Щербаков та ін.).

На думку М. Бубнової, професійну підготовку досить часто дослідники розглядають як процес, або ж як результат навчання. Визначається вона «сукупністю вимог, які ставляться до певного фахівця». Під професійною підготовкою дослідниця розуміє «сукупність уже здобутих людиною спеціальних знань, умінь та навичок, особистісних якостей, власного досвіду роботи та усвідомлених норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії, або процес їх формування» [26, с. 18].

О. Савченко вважає, що ядром професійної підготовки є її зміст, фундаментальність якого має забезпечити випереджувальну підготовку майбутнього спеціаліста. Сучасному вчителю необхідно організувати повноцінний освітній процес з оновленим змістом та методичною підготовкою вчителів за принципом цілісності, системності й інтеграції [134].

У дослідженні Л. Хомич наголошено, що підвищення рівня професійної підготовки майбутнього вчителя, подолання типових ускладнень, які виникають у його практичній діяльності, пов'язані з формуванням у майбутнього спеціаліста цілісного сприймання окремих компонентів педагогічного процесу. Визначальною умовою формування цілісного сприймання педагогічного процесу як об'єкта діяльності вчителя, на її думку, є системність знань [168, с. 45].

Окремі науковці (О. Абдуліна, Н. Кузьміна, Н. Тализіна та ін.) зазначають, що професійна підготовка майбутніх учителів є процесом формування і набуття знань та вмінь, настанов, що необхідні спеціалісту для виконання на належному рівні спеціальних завдань освітнього процесу. Аналогічної думки й інші науковці (Л. Ахмедзянова, І. Богданова, І. Зязюн, Е. Карпова, Н. Кузьміна, З. Курлянд, Р. Хмелюк, О. Цокур та ін.), які

вважають, що професійна підготовка майбутніх учителів – це цілісний процес засвоєння та закріплення загальнопедагогічних та соціальних знань, умінь і навичок.

Отже, зміст професійної підготовки майбутніх учителів повинен забезпечувати професійне становлення особистості, що передбачає не тільки вдосконалення трудових навичок, але й самовдосконалення особистості, особистісного становлення людини в аспекті її професійної діяльності. З-поміж показників професійного становлення майбутнього вчителя виокремлюють формальні (дипломи, сертифікати, посада тощо), так і неформальні, які включають певні особистісні характеристики (професійне мислення, професійна компетентність, специфічні професійні уміння тощо).

У процесі професійного становлення Г. Матукова виокремлює кілька етапів:

- попередній етап, на якому людина отримує загальне уявлення про професію, усвідомлює власні потреби й здатності. На цьому етапі здійснюється професійний вибір;
- підготовчий етап – період професійного навчання: майбутній фахівець здобуває необхідні знання, уміння, навички та випробовує себе в ролі стажера чи практиканта;
- етап адаптації – початок професійної діяльності;
- етап професіоналізації – етап «перетворення» фахівця в професіонала, процес удосконалення й саморозкриття суб'єкта трудової діяльності [91].

Натепер зміст професійної підготовки, на думку В. Андрущенко та І. Табачек, повинен орієнтуватись на розуміння необхідності формування «вчителя-європейця» як людини, яка, по-перше, відкрита для світу, з повагою ставиться до культури різних народів та спрямована на діалог із культурами інших країн; по-друге, мобільна у своєму розвитку та праці, тобто здатна до змін, до сприйняття нового, системного критичного мислення, розуміння взаємозв'язків і взаємозалежностей у загальному суспільному розвитку; по-

третє, є професіоналом своєї справи, якому притаманні особистісна відповідальність за свій неперервний професійний розвиток, наукова обґрунтованість та творчий характер практичної діяльності, неперервна й системна освіта та професійна підготовка [4].

Учені (Ф. Гоноболін, Л. Кондрашова, С. Сисоєва, В. Сластьонін та ін.) вважають об'єктом професійної підготовки процес формування професійних якостей учителя, становлення його педагогічних здібностей та майстерності. Відповідно її результатом є сукупність професійних особистісних якостей, що забезпечують результативність педагогічної діяльності та є підґрунтям для педагогічної майстерності й професіоналізму вчителя [71; 139].

Погоджуємося з О. Лаврентьевою, яка професійну підготовку майбутнього вчителя розглядає як поліфункціональну відкриту систему, що потребує її вивчення та дослідження на підставах, окреслених педагогічною наукою і практикою методологічних орієнтирів. Професійна підготовка не є самоціллю, зазначає авторка, а є одним із складників вищої освіти, що, зберігаючи інваріантне ядро, набуває своєрідності, залежно від напрямку і спеціалізації майбутнього фахівця, зокрема для вчителя природничих дисциплін [83].

Сучасна система професійної підготовки майбутніх педагогів, на думку О. Кучерявого, є цілісною педагогічною системою, метою якої є підготовка професіоналів і яка виконує суспільне замовлення з підготовки компетентних фахівців та враховує потреби студентів щодо їхнього особистісного і професійного становлення [82].

Цілком слушним видається узагальнене тлумачення Н. Якси стосовно того, що професійна підготовка майбутнього вчителя є складною поліфункціональною відкритою педагогічною системою, спрямованою на формування особистості фахівця (його знань, умінь, навичок, особистісних якостей), готового до професійної діяльності в полікультурному освітньому просторі на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, діалогу культур та особистої моральної відповідальності у полікультурному суспільстві [178, с. 25].

На сучасному етапі ключовим у навчанні студентів педагогічних ЗВО є професійно-педагогічна підготовка як цілеспрямовано організований освітній процес залучення студентів до майбутньої професії.

Проблеми професійно-педагогічної підготовки та формування особистості сучасного вчителя досліджували такі науковці (О. Абдуліна, І. Богданової, А. Богуш, Л. Боднар, О. Гонєєв, Р. Гуревич, П. Джуринський, О. Дубасенюк, К. Дурай-Новакова, І. Зязюн, Е. Карпова, Н. Кузьміна, З. Курлянд, А. Маркова, В. Нестеренко, О. Павлик, В. Сластьонін, Л. Спирін, Р. Хмелюк, О. Цокур та ін.).

За О. Павлик, професійно-педагогічна підготовка – це організований, систематичний та цілеспрямований процес формування професійно-педагогічних знань, умінь і навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності [112].

Зазначимо, що О. Кузьмін більш широко трактує означене поняття: як цілеспрямований, особистісно й соціально значущий процес, у ході якого студенти навчаються прогнозувати дії та задуми один одного, інтерпретувати різні елементи ситуацій взаємодії, оволодівати рефлексивними методами і вміннями коректувати свою діяльність та діяльність партнерів, що дозволяє ефективно вирішувати поставлені завдання й установлювати більш тісні ділові контакти [81].

У дослідженні І. Богданової йдеться про фундаменталізацію професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, яка передбачає: впровадження блоків різноманітних педагогічних дисциплін як єдиного комплексу наук про освіту, навчання та виховання людини, які дають змогу вчителю в умовах різнорівневої освіти задовольняти потреби суспільства у висококваліфікованих фахівцях; багатоступеневість освітньої та професійної підготовки; підвищення академічного, наукового рівня педагогічних програм з урахуванням їх випереджувального характеру стосовно суспільного життя; інтеграцію педагогічної освіти в міжнародний освітній простір [19].

У дослідженні О. Абдуліної йдеться про загальнопедагогічну

підготовку, що розуміється як гармонійне поєднання загального, індивідуального та особливого, тобто про взаємозв'язок загального (ядра), особливого (додаток з урахуванням специфіки факультету) та індивідуального (диференціація та індивідуалізація навчання і виховання).

Авторка зазначає, що першим компонентом змісту є його ядро – фундаментальні знання з педагогіки, що набуваються у процесі вивчення нормативних, обов'язкових педагогічних дисциплін.

Другий компонент змісту – дисципліни за вибором, факультативи з урахуванням специфіки факультетів. Вчена стверджує, що процес навчання у ЗВО тільки тоді буде сприяти підвищенню рівня розвитку творчості майбутніх учителів, якщо їм буде запропонована широка можливість самостійного вибору альтернативних елективних курсів, різних варіантів профільних дисциплін.

Третій компонент змісту, за О. Абдуліною, – самостійна робота студентів за інтересами, спрямована на розвиток індивідуальних творчих здібностей, індивідуального стилю діяльності. Саме можливість вільного вибору диференційованих завдань найбільш відповідає індивідуальним особливостям студентів [1].

Не можна не погодитись із концепцією Н. Боритко, який позиціонує характеристику процесу загальної професійної підготовки майбутніх фахівців. Учений розглядає його як ступінчастий процес. На його думку, ступінчастість педагогічної освіти зумовлюється його відносно дискретними етапами, як послідовними якісними перебудовами у професійній свідомості і діяльності майбутніх педагогів, в образі «Я»-професійного, в рефлексії та технології використання функцій. Автор виокремлює три основних ступеня безперервної освіти педагога [25].

Перший ступінь – орієнтація особистості у світі професій, переважання освітньої роботи в якості професійної (у період допрофесійної освіти), розвиток мотиваційної, психологічної та процесуальної складників педагогічної діяльності, співвіднесення соціальної ролі вчителя з певною

предметною галуззю науки, культури (етап початкової професійної підготовки). Результатом цього ступеня безперервної освіти є осмислення педагогічної діяльності, спрямованої на якісні зміни в дитині, на «формування людського в людині».

Другий ступінь - це самовизначення в професії, оволодіння основними механізмами навчальної діяльності, готовність до зміни соціального та культурного досвіду, наукові дослідження (у студентських дослідженнях) та утвердження педагогічного стилю особистості, усвідомлення виховання як перетворювального сприяння (післядипломна освіта). Підсумок цього ступеня – концептуальна позиція педагога-вихователя, визначення системи принципів своєї майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

Третій ступінь – професійний саморозвиток: авторська концепція педагога реалізується у системі педагогічної діяльності, його авторському досвіді, освітніх програмах, проєктах, які координують систему педагогічних чинників. Процеси осмислення й усвідомлення професійно-педагогічної діяльності відбуваються одночасно, тому професійно-особистісна позиція педагога у процесі ціннісно-сміслової освіти стає не тільки підґрунтям, а й джерелом саморозвитку педагога, затвердження професійної свободи та гідності [25].

Отже, професійно-педагогічну підготовку майбутнього вчителя початкової ланки визначаємо як відкриту систему, що потребує свого вивчення та дослідження на підставах вироблених педагогічною наукою й практикою методологічних концептів. Професійна підготовка є одним із складників вищої освіти, набуває своєрідності, залежно від напрямку і спеціалізації майбутнього фахівця, зокрема для вчителя початкової школи.

У дослідженні кінцевим результатом підготовки майбутнього вчителя визначено «підготовленість». З'ясуємо сутність поняття «підготовленість».

За тлумачними джерелами термін «підготовленість» трактується як «наявність підготовки або властивість, стан підготовленого» [115]; «психічний стан, що виникає як прояв якісного новоутворення у структурі

особистості на певному етапі її розвитку» [126]; «стан за значенням підготовлений» [142, с. 418]; «наявність запасу необхідних знань, навичок, досвіду в якій-небудь сфері, отриманих шляхом систематичного навчання чому-небудь або вивчення чого-небудь» [141]; «наявність підготовки до якої-небудь справи, роботи» [160]; «стан, у якому людина готова до чогось» [184, с. 1110]; «готовність до якої-небудь діяльності, здатність до неї» [106, с. 452]; «сукупність спеціальних знань, умінь, навичок, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, що уможливають успішність реалізації праці за обраною професією» [35, с. 32]; «властивість людини, що визначається сукупністю спеціальних знань, умінь та навичок, зумовлених її здатністю виконувати певну діяльність з тією чи тією якістю» [125, с. 284].

Звернімося до поглядів учених щодо їхнього розуміння поняття «підготовленість».

О. Абрамов вважає, що під підготовленістю слід розуміти наявність у вихованців особистісних якостей, теоретичних знань, практичних навичок і вмінь, які дозволяють успішно виконувати поставлені завдання та свої функціональні обов'язки. Дослідник зазначає, що підготовленість це накопичений соціальний досвід, необхідний для успішного виконання діяльності [2, с. 74]. Для отримання й накопичення такого досвіду особі потрібно пройти певний процес підготовки. Так, О. Царькова звертає увагу на те, що підготовленість – це результат освітнього процесу, який відбиває здатність особистості оперувати знаннями і вміннями при розв'язанні певного типу теоретичних і практичних задач і досягати запланованого результату діяльності [170].

М. Данилко під підготовленістю розуміє «процес і результат діяльності», спрямованої на оволодіння певними професійними знаннями, вміннями та навичками, а також особистими якостями, необхідними для успішного здійснення професійної роботи, тобто професійними навичками, компетентністю спеціаліста; комплексний та інтегративний стан, що поєднує теоретичну та практичну підготовку майбутніх фахівців [41, с. 23].

За Ю. Бузовською, підготовленість це результат скерованої цілеспрямованої підготовки, однорідне поєднання особистісних якостей, сукупності вмінь, навичок, знань, що робить можливим та заохочує до досягнення професійних завдань та цілей. Набути сформовану підготовленість до виконання завдання означає мати певні мотиви та наміри, розуміти мету завдання, бажати досягти успішного результату, бути готовим до відповідальності за власні дії чи бездіяльність, за прийняті рішення та їх реалізацію [27, с. 87].

Під підготовленістю майбутніх фахівців до професійної діяльності М. Рогачко розуміє складну багатофакторну інтегровану якість особистості, що передбачає наявність системи фахових знань, умінь і навичок, набутих у процесі підготовки відповідно до нормативних вимог і державних стандартів, сформованої професійної компетентності та готовності до ефективної професійної діяльності [130, с. 107].

Щоб бути готовими до професійно-педагогічної діяльності, студенти повинні пройти необхідну загальнопедагогічну підготовку, а також професійну підготовку із спеціальності. О. Абдуліна вважає, що загальнопедагогічна підготовка учителів - це процес навчання студентів у галузі освіти з педагогічних дисциплін і педагогічної практики, а також характеризується певним рівнем розвитку особистості та формуванням загальнопедагогічних знань, умінь та здібностей. Система загальнопедагогічних знань, умінь та навичок є загальною і єдиною потрібною кожному вчителю незалежно від спеціальності (вчителю історії і математики, фізики і хімії тощо) для виконання соціально-професійних завдань. Весь комплекс педагогічних дисциплін, за словами О. Абдуліної, визначає «професійну спрямованість педагогічного інституту, складає ядро професійної підготовки студентів педвишів» [1].

В. Бодров розрізняє загальну і професійну підготовленість як попередні (для опанування професії) та кваліфікаційні (з урахуванням рівня професіоналізації) знання, навички й уміння, необхідні для виконання різних

трудових завдань [21, с. 17]. Л. Боднар вважає, що результатом професійної підготовки фахівців є формування підготовленості до професійної діяльності. На її думку, підготовленість до професійної діяльності має нестійкий характер. Ця якість під впливом певних педагогічних умов більш об'єктивно показує рівні підготовки фахівців і проявляється в здатності виконувати певні дії та операції. З одного боку, підготовленість фахівців до професійної діяльності – це продукт їхньої підготовки, що проявляється в системі мотивів, знань, досвіду, які є необхідними і достатніми для виконання професійних функцій. З іншого боку, підготовленість до професійної діяльності фахівців повинна бути сформована таким чином, щоб випускник умів розв'язувати задачі в тих ситуаціях, які сприяють удосконаленню прояву професійних та специфічних умінь майбутнього фахівця [20].

На думку О. Чусової, високий рівень сформованості підготовленості допомагає виконувати свої професійні обов'язки, обґрунтовано застосовувати знання, використовувати досвід, перебудовувати професійні дії у відповідності з життєвими ситуаціями. Її можливо трактувати і як результат, і як мету професійної вишівської підготовки, як наявну передумову цілеспрямованої діяльності студентів та її ефективності, наявність певних здібностей у студентів або якостей особистості майбутніх спеціалістів. При успішному процесі підготовки до майбутньої діяльності та виконанні конкретної діяльності у життєвому просторі підготовленість може трансформуватися в прикінцевий результат усього попереднього професійного розвитку людини (готовність до будь-якого напрямку роботи). Вчена наголошує, що поняття «готовність» і «підготовленість» взаємопов'язані, однак являють собою характеристику одного і того самого явища (підготовки до професійної діяльності) з різних поглядів [175, с. 199].

Л. Карамушка диференціює поняття «підготовленість» і «психологічна готовність» за хронологічним принципом відносно готовності до діяльності. На її думку, психологічна готовність – це тимчасова готовність, а підготовленість – це довготривала готовність [61, с. 145].

Науковці (В. Бодров, А. Деркач, К. Дурай-Новакова, М. Дьяченко, Л. Кандибович, Н. Левітов та ін.) «професійну підготовленість» визначають як наявність у людини особистих якостей, теоретичних знань, умінь та практичних навичок, які дозволяють їй успішно вирішувати поточні завдання та виконувати службові обов'язки в будь-який час.

Підготовленість майбутніх учителів як педагогів-організаторів Т. Осипова розглядає як полікомпонентне особистісне утворення, що характеризується розвиненістю особистісних якостей (лідерство, емоційна зрілість, творчий потенціал), наявністю необхідних теоретичних знань щодо сутності і варіативності позакласної діяльності, роботи органів студентського самоврядування і сформованістю практичних умінь її організації [111].

За О. Ребровою, підготовленість майбутнього вчителя музики це цілісний результат підготовки, складно-структуроване якісне утворення особистості вчителя, що є конгломератом фахових та особистісних компетентностей, розвинених здібностей та здатності застосовувати їх в освітньому процесі зі школярами [129, с. 69].

Підготовленість майбутніх учителів до педагогічної діагностики, за Л. Савченко, це складне особистісне утворення, що визначає результативність професійної діяльності майбутнього вчителя й охоплює знання з педагогічної діагностики, вміння розв'язувати діагностичні завдання, оцінювати результати роботи, контролювати якість діяльності учнів, прогнозувати та проєктувати результати власної професійної діяльності та інших учителів [132].

Л. Іщенко досліджувала підготовленість студентів до формування творчої індивідуальності дітей дошкільного віку і зазначила, що підготовленість є результатом підготовки і полягає у здобутті студентами знань і умінь, необхідних для організації освітньо-виховного процесу ЗДО. Авторка визначила такі показники підготовленості студентів до формування творчої індивідуальності дітей старшого дошкільного віку: обізнаність із ключовими поняттями із формування творчої індивідуальності дітей

дошкільного віку; обізнаність з методами та формами організації освітнього процесу формування творчої індивідуальності дітей дошкільного віку; вміння діагностувати прояви властивостей творчої індивідуальності дітей дошкільного віку; вміння проєктувати творче розвивальне середовище в групі дошкільного навчального закладу [60].

П. Джуринський під підготовленістю майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної професійної діяльності розуміє цілісну систему професійно-педагогічної підготовки як процес і її результат, спрямовану на формування у майбутніх педагогів фізичної культури професійних знань, умінь і навичок щодо здоров'язбережувальної діяльності з учнями в галузі фізичної культури, стимулювання їх до зміцнення, розвитку та збереження свого здоров'я, дотримання здорового способу життя; прищеплення особистісних якостей педагогу щодо власної здоров'язбережувальної діяльності як взірця для учнів [44, с. 23].

Підготовленість майбутніх учителів до економічного виховання учнів розглядається М. Свіржевським як інтегральна якість, яка ґрунтується на усвідомленні ними соціальної важливості такої роботи у підготовці учнів до ринкових умов, знань з економіки та методів економічного виховання, практичні навички їх використання у освітньо-виховній діяльності зі свого фаху [135, с. 14–15]. На думку В. Терехової, підготовленість майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування у освітньо-виховному середовищі педагогічного університету виникає у результаті їхньої підготовки до такого спілкування [152, с. 91].

Професійна підготовленість майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін профільної школи, на думку О. Ордановської, визначається як сформованість комплексу набутих і розвинених професійних знань, умінь та навичок, якостей знаннево-технологічної, мотиваційної і рефлексійно-оцінної сфер особистості, який є необхідним для успішного виконання професійних функцій [107, с. 8].

Аналогічний підхід до проблеми підготовленості майбутніх фахівців

пропонує М. Волошенко, яка трактує підготовленість майбутніх соціальних працівників до профілактично-корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки як таку їхню інтегративну характеристику, що базується на комплексі здобутих у процесі професійної підготовки знань, умінь, навичок, якостей і передбачає їхню придатність і здатність до виправлення та попередження відхилень у поведінці підлітка, переорієнтації його системи цінностей, розширення соціальних зв'язків, формування позитивного соціального досвіду, залучення до виконання соціальних вимог, запобігання перетворенню девіантної поведінки у злочинну. [31, с. 7].

Вивчаючи теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання, В. Нестеренко наголошувала на тому, що підготовленість до цієї діяльності є узагальнювальним показником, у якому збігаються функції ефективності й результативності підготовки. Підготовленість характеризує відповідність наявного у студентів потенціалу для оволодіння певними знаннями, вміннями, навичками, подальший розвиток і вдосконалення, стає вирішальним показником подальшої успішної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання до освоєння професійної діяльності. Підготовленість трактується як «здатність майбутніх фахівців дошкільної освіти до самостійного опрацювання навчальної інформації й організації пізнавальної діяльності, необхідних для підготовки до професійної діяльності і її здійснення» [103, с. 205].

Дослідження з проблеми професійної підготовленості правоохоронців висвітлено В. Бондаренко у п'яти основних блоках. Перший блок стосується проблем професійної компетентності (теоретичної підготовленості).. Другий блок – проблеми психологічної підготовленості працівників до службової діяльності. Результатом професійного навчання фахівців має бути сформована психологічна готовність до ефективного здійснення професійної діяльності. Третій блок – фізична підготовленість працівників патрульної поліції. Достатній рівень сформованості спеціальних умінь та

навичок у застосуванні заходів поліцейського примусу. Четвертий блок становить тактична підготовленість працівників патрульної поліції, яку розглядають як сформованість спеціальних рухових умінь та навичок, спрямованих на забезпечення особистої безпеки під час виконання службових обов'язків, пов'язаних з контактом із правопорушником. П'ятий блок – проблеми стрілецької підготовленості [23].

Отже, вченими підготовленість розглядається здебільшого як стан готовності до виконання професійної діяльності, як інтегрована якість особистості, що віддзеркалює результат підготовки майбутніх фахівців, як сформована компетентність.

Підготовленість майбутніх учителів початкової школи до навчання учнів розуміємо як результат систематичної цілісної підготовки студентів у процесі навчання у вищому педагогічному закладі, які оволоділи змістом освітньо-професійних програм за компетентнісним підходом.

1.2.2. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів початкової школи в сучасній педагогіці

Проблема професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи досліджувалась у таких напрямках: теорія та методологія підготовки майбутніх учителів початкової школи (А. Алексюк, Н. Бібік, В. Бондар, С. Лисенкова, С. Литвиненко, Н. Ничкало, О. Савченко, Ю. Соловйов, Л. Хомич, Л. Хоружа та ін.); методика організації освітнього процесу в початковій школі (Н. Бібік, О. Біда, О. Волошина, М. Гайдур, Н. Глузман та ін.); трудове виховання учнів початкової школи (І. Волощук, Л. Гуцан, Г. Левченко, О. Морін, З. Охріменко та ін.); підготовка майбутніх учителів початкової школи до трудового навчання (Г. Бучківська, Я. Дробчак, Н. Колесник, В. Тягур, В. Шутяк); підготовка майбутніх учителів технологій (А. Вихрущ, Р. Гуревич, О. Коберник, М. Корець, М. Курач, В. Мадзігон, Л. Оршанський, Л. Савченко, В. Сидоренко, В. Стешенко, Г. Терещук, В. Титаренко, Д. Тхоржевський та ін.).

Зарубіжний досвід у напрямі формування різних аспектів педагогічної майстерності щодо підготовки сучасного вчителя початкових класів розкрито вітчизняними і зарубіжними дослідниками: Великої Британії (О. Волошина, Л. Поліщук), Польщі (С. Фрейман, М. Фрейман), Угорщини (М. Леврінц), Греції (Ю. Короткова), Німеччини (А. Турчин, Н. Удовиченко), Італії (А. Степанюк), Франції (О. Пермякова), Австрії (Л. Загорулько), Бельгії (О. Фучила), Китаю (К. Олійникова, Лу Шаньшань).

У нових соціально-економічних умовах реформування вищої педагогічної освіти України виникає необхідність урахування світових тенденцій та потреб сучасного освітнього простору.

На думку О. Мороза, О. Падалки, В. Юрченка, пріоритетом в реформуванні вищої освіти в Україні слід віддати підготовці нового покоління вчених та освітян з національної еліти, які можуть змінити нову освітню та ідеологічну систему, модель побудови національної держави, гуманістичної самоцінної особистості вихованця [96].

Динамізм сучасного розвитку суспільства спричинив рішучі трансформаційні процеси в системі освіти, що підтверджується інноваційним характером низки освітніх законодавчих актів (Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про загальну середню освіту» та ін.), які надають закладам освіти свободу вибору траєкторії освітньої діяльності, педагогічних систем, проєктів, методик, технологій.

Така «свобода вибору» пов'язана, з одного боку, зміною суспільних вимог і ціннісних орієнтацій учителів, інноваційним характером професійно-педагогічної діяльності за концепцією Нової української школи, а з іншого – зумовлена високим рівнем відповідальності за її кінцеві результати – формування випускника школи як цілісної особистості, різнобічно розвиненої, здатної до критичного мислення; патріота, який займає активну позицію, діє відповідно до морально-етичних принципів, приймає відповідальні рішення, поважає гідність та права людини; інноватора, здатного змінювати довколишній світ та розвивати економіку на принципах

сталого розвитку та конкуренції на ринку праці, вчитися впродовж життя [118].

У зв'язку з цим актуальною постає проблема формування підготовленості педагогів до роботи в сучасних умовах інноваційності, різноманітності та варіативності системи освіти, а також підвищення рівня професійної компетентності педагогічних працівників, зокрема, вчителів початкової школи.

На підставі аналізу професійної діяльності вчителів початкових класів Л. Хомич доходить висновку, що вчителі не завжди підготовлені до творчого розв'язання освітньо-виховних завдань, що недостатньо сприяє розвитку індивідуальності кожного молодшого школяра. На її думку, значною мірою це зумовлено тим, що професійно-педагогічні знання, яких набувають майбутні вчителі під час навчання у вищій школі, не становлять цілісної системи, що функціонує в реальній практичній діяльності вчителя. Авторка зазначає також, що студенти факультетів початкової освіти «недостатньо усвідомлюють значення провідних ідей і тенденцій передової педагогічної науки і практики, не завжди обізнані з напрямками використання педагогічної теорії на практиці» [168].

Н. Колмакова доводить, що професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів початкових класів є сукупністю взаємопов'язаних елементів, які виконують певну роль і відображаються у відповідних блоках, визначених у державному стандарті вищої педагогічної освіти. Зазначені елементи на підставі інтеграції складають цілісну систему, метою якої є забезпечення якісної підготовки педагога як спеціаліста [70].

Перспективні напрями сучасної підготовки майбутніх учителів початкової школи визначено О. Савченко. Звертаючи увагу саме на формування змісту підготовки, вчена водночас констатує, що необхідно аргументовано зважити наповнюваність навчальних планів, в яких основними недоліками освітньо-виховного процесу є: по-перше, невиправдано великий перелік дисциплін у чинних навчальних планах, у

проєктах Державних стандартів, і водночас неповне відображення нових предметів шкільного змісту; по-друге, недооцінка необхідності педагогічних і психологічних знань; по-третє, відсутність професійної спрямованості у змісті предметів, які входять до циклу гуманітарної і соціально-економічної підготовки [134, с. 3].

Розглядаючи особливості особистісних рис майбутнього вчителя початкових класів, Н. Ігнатенко підкреслює, що у процесі професійної підготовки студентів педагогічних спеціальностей перевагу слід надавати таким: раціоналізм і прагматизм; високий рівень професіоналізму; активність, діловитість, мобільність; почуття відповідальності, вміння працювати; вміння швидко орієнтуватися у ситуації, приймати рішення; повагу до праці, потребу підвищувати рівень знань; наявність культури, ділової етики і спілкування [59, с.10]. На думку Т. Завгородньої, найбільш ефективними формами роботи в підготовці майбутніх учителів початкової школи є: творчі проєкти, спільні проєкти, синтез ідей, тренінг, майстер-класи, віртуальний мікрофон, модельне навчання, «мозкова атака», ситуаційне навчання, рольові ігри, групові обговорення, обмін досвідом, навчання за комп'ютером, самонавчання, використання аудіо-візуальних засобів, взаємонавчання, інформація і запитання та відповіді на них, технопарк для вчителів, індивідуальні завдання та поради, відвідування уроків, опитування, модель організаційного розвитку, модель корекції помилок [56]. На нашу думку, запропоновані форми роботи є ефективними і в процесі підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів початкової школи.

Дослідженню особливостей підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів присвячено наукові доробки Н. Колесник. Ученою запропоновано модель підготовки студентів до організації художньо-технічної творчості учнів, обґрунтовано феноменологічний, креативний та технологічний напрями організації художньо-технічної творчості в початковій школі [69].

Проблема підготовки майбутніх учителів 1-4 класів до розвитку творчих здібностей молодших школярів знайшла відображення у дослідженні І. Габеркорн. Вченою визначено й теоретично обґрунтовано сутність та структуру підготовленості студентів до розвитку творчих здібностей учнів початкової школи; розроблено дидактичну модель системи підготовки майбутніх учителів до розвитку творчих здібностей школярів, а також теоретично обґрунтовано педагогічні умови її ефективної реалізації, як-от: забезпечення психологічно сприятливої атмосфери для творчої діяльності учнів; застосування спеціальних творчих завдань і задач; системне використання вчителем інтерактивних методів навчання; комбінування на уроках різних форм роботи з учнями [32]. У свою чергу, проблема формування готовності майбутнього вчителя до розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів знайшла висвітлення у дослідженні Ю. Криворучко. Зокрема, теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено ефективність системи формування готовності майбутнього вчителя до розвитку художньо-творчих здібностей учнів молодших класів, а також виявлено компоненти і показники сформованості цієї готовності [79].

Психолого-педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкових класів до керівництва творчою проектною діяльністю учнів розглядалися Т. Бацаєвою. У дослідженні системно розкрито, обґрунтовано й експериментально перевірено ефективність дидактичних основ підготовки студентів педагогічних закладів вищої освіти до навчання молодших школярів творчому проектуванню та керівництва творчими проектами в процесі вивчення освітньої галузі «Технології». Заслуговує уваги авторська модель підготовки майбутніх учителів до керівництва творчою проектною діяльністю учнів 1–4 класів, а також методичний комплекс навчання студентів художньо-технічної грамотності [17].

Розв'язання проблеми підготовки вчителів початкових класів до естетичного виховання молодших школярів на засадах народного декоративно-ужиткового мистецтва розкрито в дисертаційній роботі

С. Соколової. Дослідниця акцентує на педагогічних умовах, дотримання яких уможлиблює ефективність підготовки майбутніх учителів до естетичного виховання учнів початкових класів. Виокремлено такі педагогічні умови: раціональне поєднання традиційних та інноваційних форм, методів і засобів фахової підготовки студентів; створення сприятливого морально-психологічного середовища в студентському колективі; підвищення мотивації студентів до освітньої діяльності; забезпечення належної матеріально-технічної бази професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів [145].

Окремі аспекти підготовки вчителів початкових класів до здійснення освітньо-виховної роботи засобами народного декоративно-ужиткового мистецтва стали предметом наукового дослідження Г. Поровської. Так, науковець пропонує запровадити систему художньо-естетичного виховання молодших школярів, компонентами якої є: сукупність естетичних і художньо-практичних знань; способи художньо-творчої діяльності; практика художньотворчої діяльності; досвід емоційно-ціннісного ставлення до дійсності та мистецтва. У процесі дослідження авторкою виявлено й обґрунтовано педагогічні умови ефективної реалізації системи професійної підготовки вчителів початкових класів до викладання образотворчого мистецтва засобами народної декоративно-ужиткової творчості, найбільш важливою з яких постає професійно-педагогічна спрямованість змісту естетичного навчання і виховання студентів [119]. Не можна не погодитись із ефективністю впровадження запропонованих вченими педагогічних умов, які будуть доречними і в процесі підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів початкової школи.

Основними тенденціями вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів на засадах народного декоративно-ужиткового мистецтва на сучасному етапі реформування вітчизняної педагогічної освіти Г. Бучківська вважає: неперервність і наступність професійно-педагогічної підготовки студентів на різних освітніх рівнях і

ступенях; інтегративність, багатоаспектність та наукова значущість змісту професійно зорієнтованих навчальних дисциплін; поглиблення та розширення практико зорієнтованого складника професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів; підвищення ролі самостійної освітньо-пізнавальної діяльності студентів; розробка індивідуальних програм особистісно-професійного зростання майбутніх педагогів; гармонійне поєднання традиційних та інноваційних форм, методів і засобів освітньої діяльності студентів; спрямованість професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів на розвиток якостей творчої особистості, зокрема шляхом прилучення до творчої художньо-трудової діяльності на засадах народного декоративно-ужиткового мистецтва. Практична реалізація означених шляхів удосконалення професійної підготовки вчителів початкових класів, підвищення їхньої професійної компетентності відповідно до актуальних вимог і запитів суспільства, на її думку, можлива за наявності раціонального підходу до планування та відбору змісту навчального матеріалу; гнучкості управління освітнім процесом з акцентом на самостійність набуття знань практичного характеру; зростання мотивації студентів до навчання і майбутньої педагогічної професії; підвищення культури педагогічної діяльності та навичок самоосвіти тощо [28].

Вважаємо необхідним також розглянути деякі аспекти підготовки майбутніх учителів технологічної освіти та трудового навчання. Серед публікацій, присвячених підготовці майбутніх учителів технологій, відзначимо праці О. Коберника, Д. Лазаренка, Л. Оршанського, Л. Савченко, В. Сидоренка, В. Стешенка, С. Ткачука, Д. Тхоржевського та ін.

Так, Д. Тхоржевський розглядав професійну діяльність учителя трудового навчання з позицій системного підходу. На його думку, ця діяльність включає: навчальну, методичну, виховну та педагогічну дослідницьку роботу. Спеціальну підготовку вчителя Д. Тхоржевський визначав з огляду на специфічність його діяльності. Учений обґрунтовував

структуру спеціальної підготовки майбутнього вчителя праці, яка охоплює загальнонауковий, загальнотехнічний, теоретичний та практичний складники [162], саме ці аспекти повинні використати викладачі ЗВО у підготовці майбутніх учителів трудового навчання.

На думку Л. Оршанського, підготовка вчителів трудового навчання ґрунтується на концепції технологічної освіти школярів, у межах якої трудове навчання є рівноправним загальноосвітнім предметом та може забезпечувати допрофесійне навчання учнів [109, с. 36]. Розглядаючи особливості художньо-трудової підготовки студентів, дослідник визначав її як «процес, що ґрунтується на гуманітарній, психолого-педагогічній, мистецтвознавчій і технологічній освіті, забезпечує майбутньому вчителю трудового навчання не лише відповідний обсяг професійних знань і вмінь, а й мистецьку та технічну освіченість, що створює умови для творчого розвитку та формування національної самосвідомості, підвищує його конкурентоспроможність у соціальній і виробничій сферах» [109, с. 37]. Не можна не погодитись із думкою вченого.

Вивчаючи професійну підготовку майбутніх учителів до навчання учнів народних художніх ремесел, С. Ткачук визначив змістові дидактичні умови формування такої готовності: відбір та організація навчальних матеріалів, створення середовища для розробки курсів, мотиваційний та процесуальний супровід, психічні процеси, пов'язані з мисленням [158, с. 58]. Підсумовуючи, зауважимо, що зміст професійної підготовки автор визначив через спрямованість особистості, її досвід і сформованість психологічних процесів, яке потрібно взяти на озброєння кожному досліднику.

За В. Стешенко, необхідно здійснювати підготовку такого вчителя, який би володів ґрунтовними основами фахової підготовки за різноманітними профілями трудового навчання в старших класах, що може забезпечити його мобільність у процесі організації освітнього процесу у школах із різноманітними профілями [150, с. 193]. Це означає, що фахова

підготовка вчителя трудового навчання повинна мати широкий профіль і передбачає нову орієнтацію у предметі професійної діяльності – системну, а також виховання в нього політехнічного способу мислення. І з цим не можна не погодитись.

Однією з характерних рис сучасної трудової підготовки дослідник називає орієнтацію освітнього процесу на функціонування малих форм господарювання, адже їх доступність для учнів зумовлена доступністю технологій, що застосовуються, та близьким розташуванням від школи, тобто промисловим оточенням школи [150]. Як зазначав В. Стешенко, малі підприємства:

- не лише відкривають усім членам суспільства простір для вияву ініціативи, підприємливості, нового ставлення до праці, але й викликають безробіття, створюють нову кон'юнктуру ринку праці;
- є ніби перспективною моделлю виробництва, що суттєво впливає на ефективне функціонування великих підприємств;
- відіграють значну роль у регулюванні ринку зайнятості населення: забезпечують не лише підвищення національного виробництва, збільшення випуску товарів народного споживання, використання місцевих сировинних ресурсів та швидке освоєння технічних й організаційних нововведень, але й розв'язують проблему зайнятості населення.

Зазначимо, що такий підхід може забезпечити в подальшому дульгу освіти щодо набуття учнями трудових навичок і вмінь.

Н. Борисенко під професійною підготовкою майбутніх учителів технологій розуміє деякий спеціально організований процес професійного розвитку фахівця, що надає базові знання, навички, компетенції, практичний досвід та норми поведінки, які уможливають можливість успішну роботу з певної професії, і його результат – сформовану готовність до виконання майбутніх професійних завдань [24, с. 297]. Вчена зазначає, що у новій ситуації освіти повинні змінитися функції вчителів технологій і, відповідно, їхня підготовка. Натепер вони повинні бути спеціалістами високого рівня

професіоналізму, надзвичайно широкої ерудиції й такими, що володіють майстерністю перетворювальної діяльності. Особливо гострим сьогодні постало питання про формування нового типу мислення вчителя – так званого, проєктного, розвиток його проєктивних здібностей, активне включення у проєктну діяльність. Такі якості є дблизькими до кваліфікаційних вимог художника-конструктора, тобто дизайнера. Зазначимо, що така позиція вченої слугує на увагу в підготовці майбутніх учителів трудового навчання у початковій школі.

А. Цина, обґрунтовуючи властивості професійної підготовки майбутніх учителів технологій із погляду системного аналізу, відзначив, що кожен із властивостей поняття «підготовка» може бути визначено, зважаючи на критерії усталеності її вияву. Цей критерій розрізнення особливостей та характеристик професійної підготовки посиляється на поняття «підготовка» та висвітлює усталеність їх вияву і збігається з розрізненням трьох загальних (родових) її структурних складників: змістового, процесуального та результативного [172, с. 127]. Змістовий аспект пов'язаний із розробленням на основі визначених державними освітніми стандартами освітньо-кваліфікаційних характеристик, освітніх та професійних програм, навчальними планами, підручниками та посібниками із професійно-зорієнтованих дисциплін. Процесуальний аспект передбачає оптимізацію методів й організаційних форм навчання. Результативний характеризується певним ступенем розвитку особистості вчителя та формуванням її складників.

П. Дмитренко, аналізуючи зміст професійної підготовки майбутніх учителів трудового навчання, наголошує на таких її важливих аспектах: підготовка до формування в учнів технічних понять; інтеграція змісту фахових дисциплін; формування практичних умінь і навичок з обробки матеріалів; здійснення трудового та економічного виховання на уроках трудового навчання; формування в майбутніх учителів творчого ставлення до праці; профорієнтаційна підготовка студентів; методична підготовка

майбутніх педагогів [45, с. 103]. Означені підходи вчених стосуються і підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання учнів.

Питання розподілу загального, особливого і специфічного складників при розробці стандартів професійної підготовки вчителів початкових класів залишається відкритим.

Здійснений теоретичний аналіз досліджень переконує, що в цілому питання розроблення підготовки майбутніх учителів початкових класів, які працюють у дошкільній та початковій освіті, слід розглядати в більш широкому контексті, щоб створити умови для розповсюдження безперервності освітньої діяльності, враховуючи загальні цілі та тривалість роботи з розвитку дитини. Це передбачає опору на гармонійне використання таких критеріїв класифікації освітніх навичок, які прописували науковці – природу педагогічної діяльності та потреби особистості і суспільства.

Для фахівців, які за фахом діяльності зобов'язані конструктивно взаємодіяти з людьми (педагоги, психологи та ін.), прояв міжособистісної толерантності є не тільки особистісною необхідністю, а й нормою професійної діяльності, це стосується і вчителя початкової школи.

Аналіз досліджень засвідчує, що натепер сформована потужна інформаційна база про сутність, зміст підготовки майбутніх учителів початкової школи. Водночас низка питань, які стосуються підготовки майбутніх педагогів до організації трудового навчання молодших школярів, не має переконливого й аргументованого розв'язання, хоча потребу в цьому все більше усвідомлюють у теорії й на практиці.

Професійно-педагогічну підготовку майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи визначаємо як процес, зорієнтований на формування особистості вчителя, який розуміє цілі і зміст такого виду професійної діяльності, володіє операційною структурою її здійснення на підставі інтеграції загальнонаукових, психолого-педагогічних, фахових і методичних знань, умінь і навичок.

Підготовленість майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи розуміємо як результат опанування студентами цілісної системи знань, сформованістю в них трудових умінь і навичок засобами новітніх технологій; здатністю до саморозвитку, наявністю таких особистісних якостей, як самооцінювання, самоствалення, креативність, ініціативність в організації трудового навчання учнів.

1.3. Трудове виховання, його сутність і характеристика

Проблема трудового виховання учнів і молоді досліджувалась у педагогіці в таких напрямках: теоретичні основи трудового виховання (А. Бойко, О. Будник, С. Букреєв, Ю. Гапон, І. Сватковський, М. Ярмаченко та ін.); трудове виховання молоді в трудових об'єднаннях (О. Данилевська, В. Домбровська, І. Зверєва та ін.); вікові та психологічні особливості організації трудового виховання дітей різного віку (В. Чебишева, В. Марущак та ін.); виховання культури праці (О. Алексєєв, Д. Алфімов, Ю. Бабанський, С. Зембицький, М. Струманський та ін.); методика організації позаурочної роботи з трудового виховання (К. Блажко, І. Бех, І. Веремійчик, А. Глущенко, І. Міщенко, В. Шутяк та ін.); зміст і завдання трудового виховання (В. Афанасьєв, О. Богданова, Д. Закатнов, О. Захаренко, І. Жерноклеєв, О. Коберник, М. Коган, В. Мадзігон, О. Мельник, Е. Мосонзон, В. Сидоренко, В. Тименко, І. Ткаченко, Д. Тхоржевський, М. Янцур та ін.).

З'ясуємо насамперед сутність поняття «трудове виховання» за термінологічними джерелами, які розглядають термін «труд» як «працю людини, що вимагає великої затрати фізичної чи розумової енергії; сили на якусь роботу» [106, с. 579]. Трудове виховання трактується як: «складник загальної системи підростаючого покоління, система педагогічного впливу, спрямованого на формування в учнів позитивного ставлення до праці» [115, с. 451]; «система виховних впливів, яка передбачає залучення дітей і юнацтва

для їхнього загального розвитку до трудової діяльності, яке здійснюється у процесі вивчення загальноосвітніх предметів гуманітарного і природничо-математичного циклів, на уроках трудового навчання, у процесі самообслуговування, у позакласній і позашкільній роботі в родині» [35, с. 465]; «цілеспрямований, організований і планомірний педагогічний процес, спрямований на формування позитивного ставлення до праці; розуміння соціальної і суспільної значущості праці; виховання психологічних якостей, необхідних для трудової діяльності» [46, с. 330].

Складником трудового виховання є «трудова діяльність» як «сукупність дій учнів, спрямованих на закріплення здобутих знань на практиці, що завершується створенням суспільно корисної продукції, реалізацією їхніх творчих задумів» [115, с. 451].

З'ясуємо розуміння вченими сутності поняття «трудове виховання».

Так, за І. Харламовим, «трудове виховання є процесом організації і стимулювання різноманітної трудової діяльності учнів, формування у них відповідального ставлення до роботи, що виконується, прояву ініціативи, творчості, прагнення досягти більш високих результатів» [167, с. 359]. Зрозуміло, що формування відповідального ставлення до праці не можна здійснювати без відповідного навчання трудових умінь та навичок. Учений зазначає, що трудове виховання передбачає наявність певного виду праці, трудової діяльності (чи будь-яку практичну, виробничу діяльність), яка позитивно впливає на фізичний розвиток людини і виховує її розумові здібності, її кмітливість, творчість; сприяє моральному розвитку особистості; формує в учнів товариські взаємовідносини, колективізм, взаємну вимогливість; праця є результатом закріплення життєвої вправності, зміцнення характеру та громадянських почуттів; як чинник виховання сприяє життєвому самовизначенню та правильному вибору професії [167, с. 357-358].

На відміну від І. Харламова, дослідник Н. Котряхов стверджує, що термін «трудове виховання» передбачає весь комплекс духовно-моральних

якостей особистості, а також «знань, умінь і навичок, необхідних у різноманітних видах трудової діяльності» [78, с. 2], із яким можна погодитись. Учений звертає увагу на високий рівень культури трудової діяльності, припускає оволодіння загальними основами наукової організації праці, як-от: чітко визначити мету і завдання своєї діяльності; розробити реальний план досягнення мети; забезпечити трудовий процес необхідними матеріальними засобами; організувати робоче місце; раціонально розподілити сили і засоби для досягнення бажаного результату; аналізувати процес і результати власних трудових зусиль, вносити необхідні корективи [78].

Зазначимо, що і сьогодні тривають дискусії щодо трудового виховання підростаючого покоління. На перший погляд – це позитивний факт. Вільний обмін думками, неоднозначні висновки, протилежні позиції стимулюють пошук аргументів. Водночас А. Вихрущ застерігає, що не може не хвилювати очевидний факт: тоді як провідні вчені відстоюють визнання трудового виховання як повноцінного компонента національної системи освіти, відбувається «згортання державної програми допрофесійної підготовки» [30, с. 28].

А. Журкіна розглядає поняття «трудового виховання» подвійно: у його широкому та вузькому розумінні. У широкому розумінні, за її словами, трудове виховання – це розвиток особистості у процесі праці. До змісту трудового виховання підключається та йому підпорядковується трудова підготовка і професійна орієнтація учнів. У вузькому розумінні – трудове виховання – це «складник трудової підготовки молодого покоління», яке забезпечує реалізацію загальної мети виховання особистості [55, с. 6]. За А. Журкіною, метою трудового виховання в сучасних умовах є підготовка молоді до діяльності на користь для суспільства, формування у молоді ставлення до праці як до потреби. Зміст праці, на думку авторки, дозволяє розширити загальнотрудові та спеціальні знання, вміння і навички тих, хто навчається, виховувати моральну, естетичну, екологічну культуру

особистості, розвивати потребу у творчості та здібності до неї, довести, що в праці на громадську користь людина знаходить щастя, це є її активною життєвою позицією; виховання працелюбності, дисциплінованості, суспільно-трудової активності, відповідальності, творчого ставлення до праці; допомогти у виборі професії у відповідності зі здібностями учнів, їхніми нахилами і потребами суспільства [55].

М. Фіцула визначає більш широкі завдання трудового виховання, як-от: прагнення і бажання сумлінно працювати; усвідомлення соціальної значущості праці як необхідного обов'язку і життєвої потреби; виховання основ культури праці; готовність до вибору професії [165, с. 61]. І з такими аргументами не можна не погодитись.

За Б. Ліхачовим, трудове виховання є «процесом залучення учнів до різноманітних педагогічно організованих видів суспільно корисної праці для передання їм мінімуму виробничого досвіду, трудових умінь і навичок, розвитку в них творчого, практичного мислення, працелюбності» [85, с. 250]. Учений стверджує, що змістом трудового виховання є професійні знання, вміння і навички; виробничий досвід.

Б. Ліхачов визначив педагогічні умови успішного трудового виховання учнів, як-от: зацікавленість і завзятість; відповідальне ставлення до результатів праці; активне і творче ставлення до праці; емоційне і моральне естетичне ставлення до праці [85]. Дійсно, трудове виховання пов'язане із формуванням насамперед відповідального ставлення до трудової діяльності, що веде до вдосконалення у майбутньому професійно-трудовак якостей особистості.

Відзначимо, що важко собі уявити сучасну виховану людину (будь-якого фахівця), яка не вмє багато і плідно працювати, у якій відсутні знання про довколишнє виробництво, виробничі відносини і процеси. За словами І. Підласого, «трудова начало виховання – важливий, перевірений віками принцип формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості» [117, с. 141]. Саме трудове виховання і охоплює ті аспекти виховного процесу, в

яких формуються трудові процедури, формуються продуктивні взаємовідносини, вивчаються інструменти, знаряддя праці та методи їх застосування.

Водночас слід зауважити, що з організацією продуктивної праці виникають певні труднощі у зв'язку з переходом суспільства на нові умови господарювання та ринкові відносини. У зв'язку з цим реформування і модернізація початкової школи, за Концепцією НУШ, потребує ефективного вирішення і завдань трудового виховання, оскільки саме трудове виховання, праця в школі, в тому числі і пізнавальна, повинна бути організованою «цілеспрямованою, осмисленою, різноманітною діяльністю, що має особистісну і соціальну спрямованість, урахуваючи вікові та психолого-фізіологічні особливості учнів» [117, с. 142].

Натомість натеper в освітньо-виховній діяльності закладів освіти спостерігається таке:

- відмова від продуктивної і навіть навчальної праці школярів;
- організація шкільних кооперативів, бізнес-структур як госпрозрахункових підприємств, що діють за всіма законами ринкових відносин;
- здійснення диференційованого трудового виховання і навчання для покращення матеріальної бази, запровадження нових навчальних курсів [117].

Описуючи шляхи трудового виховання, І. Підласий також зауважує, що праця в процесі трудового виховання виступає як провідний чинник розвитку особистості, спосіб творчого освоєння світу, набуття досвіду в різних сферах трудової діяльності. Водночас праця є невід'ємним компонентом загальної освіти. Вчений зауважує, що виховуючий вплив здійснює не будь-яка, а лише продуктивна праця, в процесі якої створюються матеріальні цінності. Проте продуктивна праця характеризується певними чинниками: матеріальними результатами; організацією; залученням до системи трудових відносин усього суспільства; матеріальною винагородою [117, с. 141].

На сучасному етапі розвитку суспільства і розбудови нашої держави особливо актуальною стає проблема трудового виховання у вимірі Концепції НУШ, визначення його мети, конкретизації завдань. Так, Н. Мойсеюк підкреслює, що «сучасна мета виховання – це насамперед визначені результати в розвитку і формуванні особистості, яких намагаються досягти в процесі виховної роботи» [94, с. 52]. Знання мети виховання дає вчителю чітке уявлення про те, якою людиною повинен бути його вихованець і, звичайно, надає цій роботі спрямованості і осмислення. З огляду на це, Н. Мойсеюк стверджує: «Трудове виховання формує працелюбну особистість, яка свідомо і творчо ставиться до праці як життєвої потреби, вищої цінності людини і суспільства» [94, с. 60]. Відповідно до мети вчена вбачає такі завдання трудового виховання: виховання відповідального ставлення до праці як найвищої цінності людини і суспільства; формування трудових умінь та навичок; формування уміння самостійно й ефективно працювати; розвиток потреби у творчій праці; виховання діловитості, підприємливості; виховання почуття господаря й господарської відповідальності; формування готовності до праці в умовах ринкової економіки [94, с. 264-265].

За Н. Котряховим, найголовнішими завданнями трудового виховання в сучасній школі та уроків трудового навчання є такі: працелюбність; формування системи взаємовідносин: позитивне ставлення до чесної праці, повага до людей праці, бережливе ставлення до об'єктів праці і засобів, до довкілля; розвиток творчої і трудової активності; оволодіння системою знань, необхідних для подальшої трудової діяльності [78, с. 3]. Учений стверджує, що виховання відповідальності – це одне з найважливіших завдань трудового виховання молоді, яке входить до комплексу духовно-моральних якостей особистості. Трудове виховання органічно пов'язане з навчанням, і передбачає оволодіння системою «знань, умінь та навичок, необхідних для різноманітних видів трудової діяльності» [78, с. 2]. Дослідник звертає увагу на необхідність виховання високого рівня культури трудової діяльності,

стверджує необхідність оволодіння загальними основами наукової організації праці, тобто необхідність формування умінь в учнів: чітко визначити мету і завдання своєї діяльності; розробляти реальний план роботи з досягнення мети; забезпечувати трудовий процес необхідними матеріалами та інструментами; організувати робоче місце; раціонально розподіляти сили і засоби для досягнення бажаного результату; аналізувати процес і результати власних трудових зусиль, вносити необхідні корективи.

В якості основних стимулів праці виступає прагнення до особистого успіху, почуття обов'язку, відповідальності перед колективом і самим собою. Проте, зазначимо, що не завжди і не будь-яка праця сприяє фізичному і духовному розвитку особистості. Лише при дотриманні певних педагогічних умов дитяча праця виявляє свої виховні якості. На думку І. Ткаченка, трудове виховання здійснює практичну підготовку молодих поколінь до участі в суспільному виробництві, водночас і найважливішим компонентом морального, інтелектуального та естетичного виховання. Учений підкреслює, що він бачить «своє виховне завдання у тому, щоб праця увійшла в духовний світ кожного вихованця і в життя колективу» [157, с. 48]. Учений виокремив низку принципів трудового виховання молоді, як-от:

- єдність трудового виховання та інтелектуального, естетичного і фізичного розвитку;
- розкриття, виявлення, розвиток особистості у процесі трудової діяльності;
- моральність праці, її значущість та суспільно корисна спрямованість;
- поступове планомірне включення учнів у продуктивну працю відповідно до традицій і їхньої теоретичної підготовленості;
- різноманітність видів праці й постійна участь у ній;
- творчий характер праці;
- посиленість трудової діяльності;

- наукова організація праці [157, с. 49].

Розглядаючи проблему трудового виховання учнів на уроках обслуговуючої праці, З. Прокоп'єва підкреслює, що завдання трудового виховання і навчання молоді нерозривно пов'язані з розвитком пізнавального інтересу, який використовується «як засіб формування особистості, умова ефективності здійснення освітнього і виховного процесів» [122, с. 31].

За Ю. Бабанським, трудове виховання, це насамперед «виховання любові до праці та поваги до людей праці; ознайомлення молоді з основами сучасного виробництва; формування у процесі праці трудових умінь і навичок; виховання відповідального і творчого ставлення до праці; підготовка до виконання необхідних і доступних видів професійної діяльності» [114, с. 182]. Загальну мету трудового виховання Ю. Бабанський конкретизує такими завданнями: формування працелюбності; глибокої поваги до людей праці; відповідального і творчого ставлення до праці; підготовка до виконання необхідних і доступних видів професійної діяльності [114].

Л. Гуцан стверджує, що трудове виховання виступає провідним складником у формуванні особистості, воно має визначати зміст освітньо-виховного процесу сучасної школи, особливо для молодших школярів. Водночас очевидно, що трудове виховання дітей неможливе без усвідомлення цінності праці, що потребує розуміння праці як важливої умови для подолання перешкод у навчальній чи іншій роботі, або для формування внутрішньої мотивації, наполегливості, працелюбності, відповідальності та цілеспрямованості особистості [39, с. 66].

Вчений зазначає, що зміст трудового виховання для учнів початкових класів повинен забезпечувати залучення учнів до різноманітних освітніх заходів: практичної і предметно-перетворювальної діяльності, а також керований виховний вплив вчителів, батьків, психологічних та освітніх служб та інших інститутів соціалізації дитини, а сам зміст трудового виховання, відповідно до положень концепції Нової української школи,

повинен ґрунтуватися на розвивальній цінності кожної предметної галузі, із використанням засобів і методів педагогічного і сімейного виховання, спрямованих на розвиток основних навичок учня та їх приведення до загальнолюдських цінностей [39, с. 63-64].

Метою трудового виховання молодших школярів в процесі вивчення навчальних предметів О. Морін вважає поєднання знань, умінь та загальнолюдських цінностей, що визначають здатність учнів до успіху у межах своїх вікових особливостей, їх динамічний розвиток та здатність вирішення практичних життєвих проблем [95]. В умовах реформування початкової освіти, розгортання практичної реалізації концепції Нової української школи, ефективність трудового виховання молодших школярів, як зазначає вчений, залежить від створення сприятливих умов із формування в них основних ключових компетентностей, у тому числі і трудової, як динамічної комбінації знань, умінь, цінностей та формування на їх основі ставлень, що складають основу успішної майбутньої професійної діяльності, є запорукою успіху у вирішенні соціальних проблем людини [95].

Отже, аналіз наукового фонду з проблеми трудового виховання учнів засвідчив однозначні погляди науковців щодо мети, завдань і способів трудового виховання учнів у сучасних загальноосвітніх закладах від першого до випускного класу.

Трудове виховання підростаючого покоління є одним із головних складників у формуванні особистості нової людини. Особистість всебічно розвивається тільки завдяки праці як розумовій, так і фізичній, без праці вона деградує. Під час фізичної праці в учнів відбувається розвиток координації рухів тіла, зграбність, сила, витривалість. Участь учнів у різноманітних трудових процесах позитивно впливає на їхню поведінку, дисциплінує. Важливим аспектом підготовки учнів до праці є формування у них почуття самовідповідальності, вміння самому піклуватися про себе.

Раннє залучення учнівської молоді від першого класу початкової школи до систематичної суспільно корисної та продуктивної праці є

свідченням якісно нового підходу до трудового виховання та трудової діяльності, вимог свідомої дисципліни і високої організованості праці. Зрозуміло, що здатність людини до високопродуктивної праці, рівень її зрілості залежить від рівня і якості загальної трудової та професійної підготовки у школі, економічної й технологічної культури праці.

Статистика свідчить, що останнім часом в Україні зростає частка молоді серед безробітних. При цьому більшість молодих людей виявляє бажання працювати в ринкових сферах, мріє мати свою справу. Саме тому метою трудового виховання в сучасних умовах має бути: підготовка учнів до трудової діяльності на загальну користь, формування в них ставлення до праці як до потреби, конкурентоспроможності на ринку праці.

Особливе місце в сучасній концепції трудового виховання відводиться оволодінню учнями інформаційними технологіями, оскільки в умовах ринкової економіки, жорсткої конкуренції вміння швидко отримати чи передати необхідну інформацію – головна умова успіху трудової діяльності.

Розвиток національної системи суспільного виховання вимагає швидкого переходу від систематизованої моделі освіти до особистісно-зорієнтованої моделі побудови освітнього процесу. Відповідно, були розроблені принципи реструктуризації трудового виховання в сучасних школах, а саме: зміна ціннісно-трудова орієнтацій учнів у контексті ринкових відносин; організація продуктивної роботи як основи трудового виховання людей; новітні форми та методи залучення учнів до продуктивної праці; оновлення виховних концепцій кар'єрного самовизначення хлопчиків та дівчаток; підготовка учнів до підприємництва та сільського господарства як виховна проблема; зміст, методи та засоби виявлення обдарованих дітей та розвитку соціально важливих якостей [10, с. 9].

Отже, «трудове виховання учнів початкової школи» розуміємо як компонент загальної системи всебічного розвитку особистості учнів, яке передбачає насамперед виховання любові до праці, поваги до людей праці; ознайомлення учнів з основами сучасного виробництва; формування у них у

процесі праці трудових умінь і навичок, покликання до свідомого вибору професії в майбутньому.

1.4. Трудове навчання у педагогічному вимірі

Трудове навчання як педагогічна проблема досліджувалась у таких напрямках: продуктивне навчання (О. Авраменко, В. Андріяшин, І. Андрощук, О. Гервас, В. Гетта, Й. Гушулей, С. Лісова, Л. Луткова, О. Малишевський, О. Морев, О. Осипов, С. Павх, В. Перегудова, О. Пінаєва, А. Руденченко, В. Савченко, Д. Сігнаєвський, І. Смолюк, Г. Терещук, О. Торубара, І. Цідило, Л. Шпак та ін.); проблеми становлення і розвитку в школах України трудової підготовки учнів (Л. Березівський, В. Бондар, А. Вихрущ, Г. Емельова, В. Гайдукевич, С. Дем'янчук, О. Захаренко, А. Іванко, Н. Калініченко, М. Карелін, С. Карпенчук, Г. Ковальчук, С. Крисюк, В. Кухарський, М. Левківський, В. Мадзігон, С. Мазуренко, О. Максимчук, О. Мельникова, В. Нечипорук, Н. Носовець, В. Рак, Н. Слюсаренко, Т. Сорока, Б. Струганець, І. Ткаченко, Т. Токарєва, Д. Тхоржевський, А. Федорович, М. Хитарян, М. Чепіль, І. Шиманович та ін.); трудова підготовка учнів у системі загальноосвітніх закладів зарубіжних країн (О. Гедвілло, І. Жерноклоєв, І. Козловська, Я. Собко, С. Ящук та ін.); проблеми підготовки вчителя трудового навчання до професійної діяльності у ЗВО України (Н. Знамеровська, А. Іванчук, М. Корець, Є. Кулик, І. Левицька-Сосімович, В. Мадзігон, Г. Мамус, Н. Манойленко, І. Неговський, Л. Оршанський, Л. Савченко, В. Титаренко, С. Ткачук, Л. Хоменко та ін.); проблеми трудового навчання у сучасних ЗНЗ України (В. Булах, В. Бучківська, Н. Дічек, Л. Казачок, Т. Кравченко, З. Кучер, А. Педорович, Л. Савка та ін.).

Зазначимо, що поняттю «трудове навчання» в історично-часовому вимірі передує більш широке поняття «продуктивне навчання».

Так, у словникових джерелах «продуктивне навчання» розглядається як: «процес, що спрямований на успішність у діяльності, зорієнтований на

продукт, та осмислення цієї діяльності в групі учнів за підтримки педагогів у реальній життєвій ситуації. Продуктивне навчання відрізняється від відомих методів і форм навчання тим, що до процесу освітньо-пізнавальної діяльності додаються завдання, що потребують від учнів створення власного значимого продукту на підставі знань, якими вони володіють» [52, с. 64]; «це педагогічна система, метою якої є допомога молодій людині в її професійному становленні, особистісному самовизначенні і впевненому входженні в соціум за допомогою реалізації її індивідуального освітнього маршруту, який включає його продуктивну діяльність на різних робочих місцях і забезпечує всебічне розкриття її творчого потенціалу» [123, с. 381].

Результатом продуктивного навчання є його продуктивність як «характеристика діяльності, яка засвідчує співвідношення між корисністю одержаних результатів у співвідношенні із витраченими зусиллями» [46, с. 253]. За І. Малафійком, продуктивне навчання спрямоване на організацію навчальних занять, які сприяють створенню під керівництвом учителя проблемних ситуацій, й активну самостійну діяльність учнів із їх вирішення, у результаті чого відбувається розвиток розумових здібностей особистості та творче оволодіння знаннями, навичками, вміннями [89].

Продуктивне навчання, на відміну від шкільного вивчення предметів, І. Підласий розуміє як таке, що забезпечує реальний зв'язок освіти із життям, таке, що відкриває перспективу молодим людям за допомогою своїх знань і вмінь знайти роботу, домогтися успіху в житті [117].

В основі продуктивного навчання лежать інтерактивні технології. Саме вони допомагають дитині реалізувати свій потенціал, дають можливість працювати відповідно до своїх здібностей, в оптимальному темпі, сприяють виявленню індивідуальності, розвитку самосвідомості, підвищенню самооцінки та самоствердженню, що є важливим як для талановитого, так і для слабких учнів [117, с. 71]. У процесі продуктивного навчання учень набуває прикладного досвіду практичної діяльності, сприймає систему освіти з практичної точки зору, за допомогою нової практики визначає та

підтверджує мету поведінки та діяльності, що ведуть до підвищення продуктивності праці.

Продуктивна організація освіти дозволяє учням пізнати довкілля (когнітивні методи), створити освітню продукцію (креативні методи). Саме креативні методи навчання зорієнтовані на створення учнями власних освітніх продуктів.

Продуктивне навчання, зазначає О. Горбенко, спрямоване на організацію навчальних занять, які сприяють створенню під керівництвом учителя проблемних ситуацій й активну самостійну діяльність учнів щодо їх вирішення, у результаті чого відбувається розвиток розумових здібностей учнів, творче оволодіння знаннями. Пізнавальна самостійність учнів у навчанні визначається готовністю особистості до оволодіння знаннями своїми силами. Пізнавальна активність полягає в тому, що учень, аналізуючи, порівнюючи, синтезуючи, узагальнюючи та конкретизуючи фактичний матеріал, сам шукає та одержує нову інформацію, новий результат [36].

Учитель у системі продуктивного навчання виступає компетентним консультантом, наставником, науковим керівником індивідуального проєкту. Учень і вчитель у співпраці створюють особистісну освітню продукцію: індивідуальні освітні програми, дослідження, проєкти, комп'ютерні програми, науково-дослідницькі роботи, картини, вироби з різних матеріалів, вірші тощо. Продуктивність передбачає забезпечення чіткої націленості на реальний, конкретний, кінцевий продукт, створений учнем у рамках освітньо-пізнавальної діяльності у процесі опанування предмета.

Зазначені підходи до навчання не є абсолютно новими для української школи. Частково вони використовувалися в практиці української школи у 20-ті роки ХХ ст. А. Рівінім, С. Смирновим. Подальшу розробку елементів інтерактивного навчання знаходимо в працях В. Сухомлинського, вчителів-новаторів 70-80-х рр. ХХ ст. (Ш. Амонашвілі, Є. Ільїна, С. Лисенкової, В. Шаталова та ін.), теорії розвивального навчання. Групові форми освітньої діяльності учнів активно розвивались і вдосконалювались у Західній Європі

та США, і в результаті досліджень була створена відома всім «піраміда навчання» (Д. Джонсон, Р. Джонсон та К. Сміт), визначено основні напрями організації сучасного освітнього процесу:

- посилення практичного напрямку змісту шкільних курсів;
- практичне вивчення об'єктів, явищ та процесів, які оточують учнів у їхньому повсякденному житті;
- перенесення акцентів на інтелектуальний розвиток дітей за рахунок зменшення частки репродуктивної діяльності;
- урахування знань, яких набувають учні поза школою з різних джерел.

Метою продуктивного навчання є створення найбільш оптимальних умов для розвитку особистості учня, створення цілісної системи знань, умінь та навичок у навчанні та створення певного конкретного продукту в результаті самостійної предметної роботи. Основні завдання учня в системі продуктивного навчання: дослідник, рецензент, проєктувальник свого життя.

Таким чином, продуктивне навчання – це набуття життєвих умінь, що ініціюють особистісне зростання та індивідуальний розвиток, взаємодію та зв'язок освіти із життям, продуктивно зорієнтовану діяльність у життєві ситуації.

Встановлено, що теоретико-педагогічне розроблення проблеми продуктивного навчання учнів охоплює: виникнення та розвиток ідеї щодо необхідності організації продуктивного навчання в роботах класиків зарубіжної педагогічної думки (Т. Компанелла, Д. Локк, Т. Мор, І. Песталоцці, Ж. Руссо, Ш. Фур'є та ін.); визначення продуктивного навчання методом підготовки дітей до життя, що сприяє розвитку розумових здібностей, вітчизняними педагогами (О. Духнович, М. Пирогов, Г. Сковорода, К. Ушинський та ін.); використання продуктивного навчання з підготовки до майбутньої трудової та професійної діяльності (Д. Дьюї, Г. Кершенштейнер, Р. Оуен та ін.); наукове обґрунтування організації продуктивної праці, яке супроводжувалося тенденцією переходу від

традиційної «школи навчання» до «трудової школи» (С. Ананьєв, П. Блонський, І. Гессен, А. Макаренко, С. Русова, С. Шацький та ін.); визначення продуктивності праці необхідним складником освітнього процесу педагогами-новаторами (О. Захаренко, В. Сухомлинський, І. Ткаченко).

Характерними ознаками продуктивного навчання учнів є: виробництво матеріальних цінностей; залучення учнів до суспільних виробничих відносин; об'єкти праці, які відповідають віку й завданням навчання та виховання, мають суспільну значущість; необхідність ознайомлення учнів з технологіями виконання професійних функцій на виробництві; формування економічних знань і матеріальна винагорода за виконану роботу. Водночас, урахувавши особливості психологічного розвитку молодших школярів, акцентовано на тому, що специфіка організації їхнього продуктивного навчання полягає в появі здатності пов'язувати трудову діяльність із винахідництвом та планувати її, готовності розв'язувати організаційно-економічні питання тощо.

Спостереження за генезою поглядів дослідників на проблему організації продуктивного навчання дозволило встановити, що в її основу було покладено принцип поєднання навчання із продуктивною працею. Особливістю ж принципу поєднання навчання з продуктивною працею є його двобічний характер: з одного боку – це залучення учнів до праці передбачає застосування одержаних раніше знань і вмінь на практиці, з іншого – у процесі праці здійснюється подальше наукове узагальнення практичного трудового досвіду учнів. У зв'язку з цим реалізація принципу поєднання навчання з продуктивною працею залежить як від набутих знань і сформованих умінь учнів у процесі трудового навчання, так і від довколишнього освітнього середовища, що забезпечує реалізацію принципу поєднання навчання з продуктивною працею.

Окремі історико-педагогічні дослідження присвячено виокремленню компонентів трудової підготовки: технічній творчості, економічному вихованню, продуктивному навчанню та праці тощо. Це роботи

О. Белошицького, І. Ковальнової, О. Колодійчука, В. Мадзігона, В. Макарчук та ін. Автори акцентують на важливих особливостях, провідних тенденціях та напрямках розвитку технічної творчості дітей та молоді в освітніх закладах України, розкривають зміст і специфіку організації позакласної та позашкільної роботи із техніки, описують досвід організації трудового навчання і виховання у школах України різних історичних періодів тощо.

Відзначимо, що трудове навчання молодших школярів є складником продуктивного навчання, оскільки його результатом є не тільки здобуття учнями технологічних знань, а й трудових умінь і навичок, а також і певних річкових (предметних) результатів як продуктів трудового навчання.

Проблема організації трудового навчання у початковій школі має глибокі історичні і соціальні корені, розглянемо їх.

Так, з історії педагогіки відомо, що ідеї трудового навчання дітей та молоді пропагувались відомими вченими і педагогами, починаючи з XV століття (Т.Кампанелла, Т.Мор, Я.Коменський, Ж.Руссо, К.Ушинський та ін.). Багато з них надавали перевагу ремісницькій праці.

Бурхливий розвиток капіталізму XIX століття вимагав масової підготовки робітників, які могли б опанувати автоматичні способи виробництва. Р. Оуен запропонував поєднувати навчання дітей з роботою на виробництві. Фінляндія вважається батьківщиною ручної праці як навчального предмета, оскільки в 1866 році вона була запроваджена У. Цигнеусом у всіх початкових школах та вчительських семінаріях. Така тенденція поширилася на Європу та США. У Швеції в 1874 р. була відкрита школа для вчителів ручної праці, яка пізніше стала міжнародним центром, де понад 5000 вчителів з різних країн за 10 років ознайомились з організацією трудового навчання. Тут був розроблений методика навчання ручної праці, яку назвали «шведською системою». У 1882 р. Французький парламент запровадив ручну працю як обов'язковий предмет у державні школи. У школи Німеччини праця запроваджується у з 1881 року, «Головне німецьке товариство ручної праці» відіграло важливу роль у її поширенні.

У 20-х роках ХХ ст. на теренах колишньої Радянської держави було введено проєктну систему навчання, яка полягала в тому, що було витіснене предметне навчання, а елементи знань з фізики, біології, математики та інших навчальних предметів були згруповані навколо трудових завдань учням. Це заважало не тільки здобуттю фундаментальних знань з основ наук, але і виробленню у дітей трудових умінь і навичок. Трудове навчання відбувалося на випадкових завданнях та безсистемно.

Пізніше, на початку 30-х років ХХ ст. було відновлено викладання основ наук, а проєктна система навчання піддалась різкій критиці, до навчального плану школи, як самостійний предмет, було включено трудове навчання. Однак, замість його перебудови основна увага приділялася загальноосвітнім дисциплінам. Отже, відсутність належної матеріальної бази, кваліфікованих учителів трудового навчання призвело до виключення з навчального плану школи праці як навчального предмета у 1937 році.

Це тривало до 1954 року, з якого до навчального плану початкової школи було знову введено новий предмет – ручна праця, метою якого було прищеплення основних трудових навичок учням початкових класів та навчання їх любові та інтересу до праці (один урок на тиждень).

На початку 60-х років ХХ ст. програма докорінно змінилася і отримала назву «Трудове навчання і суспільно корисна праця». Основним її завданням була підготовка учнів до життя та до самостійної роботи (два уроки на тиждень). Згодом, у 1969 р. була створена нова програма для початкової школи – «Трудове навчання».

Кардинальні зміни у соціально-економічному житті в умовах незалежної Української держави призвели до необхідності зміни змісту трудового навчання учнів, розроблення нових концептуальних положень. Умовою для переходу до ринкових відносин став пошук нових підходів. Трудове виховання вважалось цілісним процесом, спрямованим на підготовку соціально-активної та творчої особистості, яка здатна примножувати матеріальні та духовні цінності суспільства. Основною

частиною системи трудового навчання, поряд з базовими навчальними предметами, суспільно-корисною, продуктивною працею та позакласною роботою, стало «Трудове навчання» – система теоретичного та практичного ознайомлення дітей з виробництвом, технологіями, організаціями та економікою.

Ознайомлення з трудовим навчанням у 1-4 класах передбачало три основні види діяльності: освітню, ігрову та самообслуговування. Припускалася можливість інтеграції трудового навчання з елементами природознавства, естетики тощо. Пріоритет надавався ознайомленню молодших школярів з історією розвитку народних ремесел, вивчення їх технологій для формування національної самосвідомості, відродження трудових традицій народу. У відповідь на потреби розвитку постіндустріального суспільства система освіти в Україні радикально модернізувалася; було затверджено Державні стандарти початкової та загальної середньої освіти. До Базового навчального плану середньої загальноосвітньої школи включено освітню галузь «Технологія», яка посідала пріоритетне місце у вирішенні завдань трудової підготовки молоді. Досягнення мети загальноосвітньої підготовки – розвитку особистості дитини – здійснюється з опорою на культурно-історичний досвід людства, що відображено в одному з найпотужніших пластів цивілізації – виробництві.

Зазначимо, що звернення до термінологічних словників засвідчило, що термінологічні джерела здебільшого пов'язують «трудове навчання» з аналогічним предметом «трудове навчання», який викладається в загальноосвітній школі, зокрема: «загальноосвітній предмет, який становить основу предметного наповнення технологічної освітньої галузі. Головна мета трудового навчання – формування технологічно грамотної особистості, підготовленої до життя і активної трудової діяльності в умовах сучасного високотехнологічного, інформаційного суспільства» [161, с. 54]; «у процесі навчання учні вчать виконання різних видів технологій: обробка

конструкційних матеріалів, інформаційних технологій, графічна і дизайнерська робота, технологія ремонтно-оздоблювальних робіт, електроніка, технологія сільського господарства і міського озеленення, домашня економіка, підприємництво, народні ремесла тощо (за С. Сіващенком)» [137]; «важливий складник виховання дітей, підготовки їх до життя, самостійної продуктивної праці. Основна мета трудового навчання - виробити в учнів психологічну готовність до праці» [123]; «навчальний предмет загальноосвітніх спеціальних шкіл, який виступає одним із найважливіших складників системи політехнічної освіти трудового виховання учнів. Зміст, форми й методи трудового навчання спрямовані на ознайомлення учнів з науковими, основами техніки, технології, організації та економіки виробництва. Завданням трудового навчання є забезпечення учнів системою знань, умінь і навичок, розвиток технічної творчості і сільськогосподарського дослідництва, формування культури школярів» [123].

Аналогічної думки дотримується Н. Котелянець, який розглядає трудове навчання як загальноосвітній предмет, який є основою змісту технологічної освіти. Метою освітньої галузі «Технології» є створення та розвиток технологічних, інформаційних та комунікативних навичок учнів для реалізації їхнього творчого потенціалу в суспільстві. Технології у початкових школах є одним із складників неперервної технологічної освіти, яка логічно продовжується після дошкільної освіти та забезпечує основу для успішного засвоєння учнями технологій основної школи та професійної освіти [77, с. 163].

І. Назімов трудове навчання трактує як «систему розширення й поглиблення політехнічних знань і навичок; необхідний складник загальної освітньої роботи, що здійснюється загальноосвітньою школою, середніми професійно-технічними освітніми закладами і виробничими колективами, а також дитячими позашкільними закладами» [99].

За І. Харламовим, трудове навчання «це спеціально організований

педагогічний процес, спрямований на оволодіння практичними прийомами праці, формування та вдосконалення трудових умінь і навичок» [167, с. 359]. У свою чергу, професійна орієнтація є одним із завдань трудового виховання – підготовка учнів до свідомого вибору професії відповідно до їхніх нахилів та здібностей, суспільних та особистих інтересів [167].

Відомий український учений, педагог і практик Д. Тхоржевський розглядав предмет «Трудове навчання» як один із основних предметів загальноосвітньої підготовки учнів. При визначенні його змісту вчений виходив із таких загальноосвітніх завдань школи: ознайомлення учнів з довкіллям і людською діяльністю; формування якостей особистості учнів у руслі вимог суспільства; використання індивідуального підходу для розвитку здібностей учнів [162, с. 29]. Сутність психологічної теорії діяльності Д. Тхоржевський убачав у реалізації тісного поєднання навчання з продуктивною працею. Учений підкреслював, що всі знання, які здобувають учні, відразу ж мають знаходити застосування, а вся практична діяльність є суспільно корисною. Тобто праця учнів мала бути також суспільно корисною. Сутність психологічної теорії перенесення знань і вмінь учений вбачав у тому, що учні мають одержувати знання не тільки про конкретний матеріал, який входить до освітніх програм, а й усвідомлювали його зв'язок з іншими виробничими об'єктами та процесами, котрі залишилися поза межами програми [162, с. 28]. Реалізацію психолого-педагогічної теорії гармонійного розвитку особистості в трудовому навчанні вчений розглядав через такі ґрунтовні його принципи, як політехнічна освіта, поєднання навчання з продуктивною працею, професійне самовизначення учнів і розвиток у них технічної творчості [162].

Отже, Д. Тхоржевський у якості методологічних засад трудового навчання вбачав психолого-педагогічну теорію гармонійного розвитку особистості та психологічні теорії діяльності й перенесення знань і вмінь; ґрунтовні принципи трудового навчання (політехнічну освіту, поєднання навчання з продуктивною працею, професійно-орієнтаційну роботу та формування в

учнів творчого ставлення до праці).

Аналіз дослідження феномена «трудове навчання» дав можливість визначити історичні етапи його трансформації у ХХ ст. Дослідженням доведено, що процес організації праці учнів відбувався впродовж чотирьох етапів, які було визначено нами за такими критеріями:

- особливості соціально-економічного розвитку;
- нормативно-правове забезпечення трудової підготовки та організації продуктивної праці;
- зміни в системі трудового навчання.

Схарактеризуємо їх.

I етап (1952-1966 рр.) – становлення організації дитячої праці у школі за двома підетапами: а) 1952-1958 рр. – прийняття державних документів, які передбачали необхідність відродження трудового навчання у школі, поширення загальної політехнічної підготовки шляхом залучення школярів до суспільно корисної, продуктивної праці. б) 1958-1966 рр. – зумовлений затвердженням закону «Про зміцнення зв'язку школи із життям та про подальший розвиток системи народної освіти СРСР» і організацією продуктивної праці учнів старших класів у формі обов'язкового виробничого навчання.

II етап (1966-1984 рр.) розвитку організації продуктивної праці характеризується розв'язанням питань на політехнічній основі; здійсненням обов'язкової професійної підготовки старшокласників лише в тих школах, які мають відповідні умови; пошуком ефективних шляхів залучення молоді до праці та прийняттям низки нормативних документів, що привело до появи нової форми реалізації завдань продуктивної праці старшокласників – міжшкільних навчально-виробничих комбінатів.

III етап (1984-1991 рр.) – інноваційні підходи у вирішенні питань організації продуктивної праці, містить два підетапи: а) 1984-1988 рр. – пов'язані з реформами, які повинні були покращити трудове виховання, професійну орієнтацію учнів, удосконалити організацію їхньої продуктивної

праці засобами загального професійного навчання старшокласників; б) 1988-1991 рр. – характеризується появою кооперативів та новим баченням завдань залучення старшокласників до продуктивної праці, які мали сприяти включенню в систему суспільно-трудових відносин, що б задовольняло потреби родини і суспільства.

IV етап (1991-1999 рр.) – пошуковий, зумовлений запровадженням ефективних форм залучення старшокласників до праці в умовах становлення національної системи освіти, які відображають концептуальні підходи до завдань трудової підготовки, основою яких особистісно-соціальна, гуманістична парадигма трудового навчання і виховання.

Трудове навчання тісно пов'язане з політехнічної підготовкою школярів, яка дає знання основ сучасної техніки, її технологій та знайомить з організацією виробництва. У процесі трудового навчання школярі здобувають знання, трудові вміння і навички, вчаться творчо ставитись до праці та у виборі професії.

Отже, трудове навчання розглядається у двох площинах: як загальноосвітній предмет, який становить основу предметного наповнення технологічної освітньої галузі; та як засвоєння знань, набуття практичних умінь, навичок, і створенням матеріальних цінностей; з-поміж джерел знань акцентується на інструментах та предметах праці, трудових та технологічних процесах.

Таким чином, трудове виховання підростаючого покоління є однією із основних складників формування людської особистості, оскільки вона духовно і фізично розвивається лише у процесі роботи, а без праці деградує. Під час фізичних навантажень в учнів поліпшується координація, збільшується фізична активність, розвивається сила та витривалість, відбувається розумовий розвиток. Діти, які беруть участь у різних видах трудової діяльності, розумніші і талановитіші, оскільки різні трудові процеси дисциплінують їх та позитивно впливають на їхню поведінку.

Трудове навчання розглядаємо як процес систематичної, організованої

діяльності, який сприяє формуванню цілісної системи трудових знань, умінь, навичок школяра, отриманню конкретного продукту, здатності у процесі відтворення виробляти матеріальні, духовні блага й послуги, спрямований на розвиток особистісних і психофізіологічних якостей, соціальних мотивів поведінки, ціннісних орієнтацій особистості, виховання позитивного ставлення до праці.

1.5. Специфіка організації трудового навчання учнів початкової школи

Специфіка організації трудового навчання учнів початкової школи зумовлюється передусім віковими особливостями молодших школярів. Розвиток дітей молодшого шкільного віку здійснюється в умовах переходу від ігрової до освітньої діяльності та перебудови соціальних стосунків.

Нова українська школа націлена на всебічний гармонійний розвиток учня, а основним видом діяльності, особливо для учнів 1–2 класів є навчання через гру. Діти не тільки сидять за партами та сприймають інформацію, а ще й граються, тому навчання через гру є одним із успішних напрямів Нової української школи. В контексті реформи нової української школи освіта вимагає не лише певного обсягу знань, умінь та навичок, а й здатності самостійно здобувати та застосовувати на практиці нові знання, пристосовуватися до нових умов [72].

Державним стандартом початкової освіти передбачено організацію освітнього процесу із застосуванням діяльнісного підходу на інтегровано-предметній основі з переважанням ігрових методів у першому циклі (1-2 класи) та інтегровано-предметній основі у другому циклі (3-4 класи) [104, с. 24]. Фактично, перший цикл початкової освіти офіційно визначається як адаптаційно-ігровий, а його тривалість поширюється на перші два роки навчання. У цьому контексті виникає запитання щодо ролі провідної діяльності в розвитку особистості молодшого школяра, якою має бути

«навчальна», а не «ігрова», що визначає розвиток особистості в дошкільному віці. Методисти акцентують на особливостях пізнавальних психічних процесів та емоційно-вольової сфери молодших школярів, цитують Ш. Амонашвілі, зокрема, думку вченого про те, що «діти прагнуть до шкільного життя зовсім не для того, щоб продовжити там свої ігри, а для того, щоб утвердитися у своєму дорослішанні» [104, с. 43].

У новій українській школі заняття розпочинаються з ранкової зустрічі. Вона допомагає формувати взаємини між дітьми й дорослими, між учителем і учнем. Учитель виступає у ролі помічника, фасилітатора та організатора. Ранкова зустріч мусить бути інтерактивною і невимушеною. Значна частка відповідальності покладається на дітей, учитель надає їм лише допомогу в організаційному плані [104, с. 43]. Ранкова зустріч дає можливість навчити дітей взаємної поваги й позитивного ставлення один до одного, сприяє формуванню цілісного колективу, розвиває вміння говорити і слухати, брати участь у групових дискусіях, а вчителям – моделювати, проєктувати й активно розвивати у дітей уміння й навички живого спілкування, вони вчаться висловлювати свої думки так, щоб їх розуміли; слухати один одного; розв'язувати проблеми за допомогою домовленостей; ділитися своїми думками та ідеями з іншими. Крім уміння спілкуватися, під час ранкових зустрічей формуються соціальні навички, а саме: розвиток емпатії, толерантного ставлення один до одного. В учнів виробляється високий рівень мотивації до навчання, змінюється ставлення до школи, зростає довіра й повага до вчителя, налагоджуються відповідні соціальні відносини й поведінка, поліпшуються навички вирішення конфліктів, поглиблюється почуття власної гідності, відданості демократичним цінностям, турботі про інших [104, с. 43].

В. Шпак наголошує на тому, що динаміка провідної діяльності поступово трансформується від рольової гри з елементами навчання – до навчальної з елементами ігрової. При цьому «спосіб регуляції освітньої діяльності: пізнавальна потреба. Якщо освітня діяльність не буде провідною,

то вона не виконає свого соціального призначення». Суголосні із твердженням автора про те, що «пік інтересу до шкільного навчання припадає на 5-6-й рік життя, після чого настає тривалий спад, який потенційно може тривати впродовж усього періоду навчання в 1-4 класах [177]. Вчений пропонує замислитися над рекомендаціями класиків психологічної науки (Л. Виготський, В. Давидов, Д. Ельконін, О. Леонтьєв), якими достатньо обґрунтована роль освітньої діяльності як показника психологічного віку дитини, зокрема, молодшого школяра.

Нова провідна діяльність сприяє формуванню таких нових видів діяльності, як теоретичне осмислення знань, узагальнені методи розумової праці, рефлексія, писемне мовлення, внутрішній план дій, довільність пізнавальних процесів. У зв'язку з цим значно розширюються можливості дітей.

Водночас виникають і нові труднощі. У молодшому шкільному віці діти потрапляють до спільноти, яка характеризується тотальністю й інтегрованістю. Вони не мають змоги відмовитися від освітньої діяльності взагалі чи на деякий час або спробувати себе реалізувати в якійсь іншій рівноцінній діяльності. Втрачається можливість вільного вибору, яку дошкільники використовували сповна [97].

При переході від дошкільного до молодшого шкільного віку перебудовується система стосунків із дорослими та ровесниками. Категорія «обов'язку» вперше визначає ставлення оточення до дитини [97].

В. Мухіна зазначає, що в цей період діти втрачають звичний для них стиль спілкування з дорослим та не можуть належно задовольнити потребу в емоційних контактах і визнанні. Вчитель обмежує будь-яку активність школярів, яка не відповідає завданням уроку. Схвалення з його боку можна отримати лише завдяки досягненням у навчанні [128]. Вчені (В. Слободчиков, Г. Цукерман) звертають увагу на те, що в молодшому шкільному віці дорослий уперше виступає не в ролі «умільця», як це було на попередніх етапах, а саме в ролі «вчителя», який навчає, вимагає, контролює

та оцінює [140].

Молодші школярі не можуть скористатися досвідом спільної діяльності, якого набули в попередній віковий період. Вони працюють не разом, а поряд та поступово стають один для одного конкурентами. Це провокує образи, гнів, заздрість [93]. У молодшому шкільному віці вплив вікових особливостей на розвиток здібностей простежується на фізіологічному та особистісному рівнях. Незрілість нервової системи молодших школярів, її слабкість, домінування процесів збудження над процесами гальмування та інертності над лабільністю, з одного боку, зумовлюють підвищену чутливість, гостроту й рухливість сприймання, а з іншого, – нестійкість, вразливість, втомлюваність, уповільнення реакцій у незвичних умовах. О. Гусева зазначає, що поєднання слабкості нервової системи з чутливістю як індивідуальною особливістю на початковому етапі навчання сприяє розумовому розвитку школярів, тоді як поєднання інертності нервової системи з інертністю індивідуальною суттєво обмежує можливості дітей досягнути успіху в освітній діяльності [128].

На думку В. Чудновського, вікові особливості дітей тісно взаємопов'язані з індивідуально-типологічними, вони можуть «додаватися», підсилювати один одного і вже в сукупності цілісно визначати характер здібностей [174]. Розвиток здібностей у молодшому шкільному віці тісно пов'язаний з особистісними характеристиками дітей. Молодшим школярам притаманні такі риси, як схильність до наслідування, навіюваність, віра в істинність того, чого навчають. Діти готові до засвоєння нового і швидко звикають до нього. На початковому етапі навчання ці особливості частково компенсують низький рівень довільності, недостатність розвитку мислення і рефлексії та дозволяють школярам досягнути успіху [22].

Окрім згаданих характеристик молодших школярів, які можна розглядати переважно як вікові особливості, на розвиток здібностей впливають спрямованість та інтереси, що більшою мірою відображають специфіку індивідуального розвитку дітей.

У молодшому шкільному віці формуються індивідуальні відмінності в здібностях. І. Дубровіна зазначає, що вже в першому та другому класах майже в усіх дітей виявляється певна оптимальна сфера, в якій вони досягають успіху [47]. На думку Н. Лейтеса, обдаровані молодші школярі вирізняються з-поміж ровесників і відрізняються один від одного саме індивідуальними особливостями мисленнєвої діяльності та працездатності. Індивідуальні особливості не лише зумовлюють успіхи дітей у межах власного вікового періоду, а й суттєво впливають на розвиток їхніх здібностей у дорослому віці [84].

Вікові особливості розвитку особистості пов'язані із соціальною ситуацією розвитку, провідною діяльністю і проявляються у психічних новоутвореннях. Завдяки специфіці провідної діяльності – навчання, у молодших школярів удосконалюються пізнавальні процеси і одним з основних новоутворень є узагальнені способи розумових дій. Навички, які діти отримують у дошкільному закладі, недостатні для адаптації тисяч видів діяльності. Потрібно визначити конкретні навички – знання, які можна буде перенести на інші види діяльності. Г. Костюк дав загальне розуміння взаємозв'язку між вміннями та знаннями – «узагальнені знання стають частиною здібностей та є складниками здатності людини діяти та працювати з вміннями при вирішенні нових проблем» [75, с. 318]. Оволодіння загальними методами розумових дій шляхом відображення об'єктивних дій та операцій є основою для формування загальних здібностей.

Як показують дослідження (З. Карпенко, Н. Непомняща), в учнів початкових класів з'являються такі особистісні новоутворення ціннісного змісту, як ціннісність [102], нормовідповідна поведінка, соціальні настанови та ціннісні орієнтації, часові та смислові цілі загальної життєдіяльності [62].

Спільна освітня діяльність сприяє формуванню у школярів здатності діяти з урахуванням позиції іншого (адресність дії), за допомогою запитань здобувати необхідну інформацію (пізнавальна ініціативність), брати на себе ініціативу при організації спільних дій (ділове лідерство) та переводити

конфліктну ситуацію в логічний план, вирішувати її раціонально [171].

Спільна освітня діяльність молодших школярів є перехідним етапом від роботи під керівництвом учителя до самостійної освітньої діяльності. Організація спільної освітньої діяльності дозволяє школярам вирішити проблему об'єктивації змін, які відбуваються з ними у процесі навчання. Колективний суб'єкт спільної діяльності здатний до зовнішньої визначальної рефлексії. На думку Г. Цукерман, у предметних діях визначальна рефлексія простежується як уміння навчитися нових умінь, у спілкуванні – як уміння побачити різницю поглядів, а в самосвідомості – як інтерес до самозміни [171]. Вчені (А. Захарова, Л. Шакенова) зазначають, що спільна навчальна робота дає школяру можливість перманентного порівняння себе з ровесниками. У таких умовах зміни в самооцінці зумовлюються глибоким розумінням іншої людини – партнера по роботі [58]. В. Степанський вважає, що саме презентація дитини, особливо у порівнянні з іншими дітьми, є головним чинником формування суб'єктності. На початковому етапі презентація є процесом міжіндивідуальним, який поволі інтеріоризується й перетворюється в репрезентацію, що складає найважливіший бік суб'єктності – усвідомлення власного індивідуального психічного світу [149]. Про свою компетентність молодші школярі можуть говорити лише мовою самосвідомості [40].

Натепер, коли у шкільне життя впроваджують нові стандарти початкової освіти, постає необхідність у зміні підходів до організації та здійснення професійно-педагогічної діяльності, зокрема, і в технологічній освітній галузі, у трудовому навчанні учнів. Наголошується у цій сфері на формуванні не виконавця, а цілісної особистості, здатної до творчого, конструктивного перетворення довкілля на засадах гармонії. Це означає насамперед, що діти з допомогою вчителя мають знайти місце для докладання своїх сил, розуму, здібностей, знань і вмінь у найближчому оточенні: в родині, в школі, у дворі чи селі. При цьому вони мають навчитися враховувати і використовувати наявні ресурси у процесі трудового навчання.

Пріоритетними у впровадженні ідей концепції Нової української школи в освітній процес закладів загальної середньої освіти є оновлення навчально-методичного забезпечення, спрямованість результатів навчання на особистісний вимір кожного учня, ідеї дитиноцентризму, розвиток компетентностей та наскрізних умінь [104].

Орієнтація на компетентність як мету освіти визначає можливість пов'язати освітні рівні, логічно побудувати зміст освіти, переглянути організаційні форми трудового навчання в умовах Нової української школи. Форми й методи організації трудового навчання вдосконалюються – приймають діяльнісний характер, передбачають виховання самостійності в застосуванні змісту освіти в соціумі. Широкого впровадження набувають парні, групові форми роботи для формування навичок партнерської взаємодії та співпраці у процесі трудового навчання. Створюються умови для застосування механізмів компетентності – спроможності діяти в певних умовах – і бажання досягати ефективного результату. Цьому сприяє сучасне освітнє середовище, його облаштування, забезпечення дидактичними та методичними засобами трудового навчання [38].

Сучасне освітнє середовище має бути насамперед безпечним місцем для трудової діяльності дітей, де забезпечується можливість дитини робити власний вибір. Місце, де учні не тільки отримують знання, а й розвивають нові та вдосконалюють наявні практичні трудові навички. Воно створюється для дитини й заради дитини, має відображати філософію Концепції Нової української школи. У такому середовищі діти відчують себе захищеними, проявляють себе, розвиваються, спілкуються, взаємодіють. «У правильно створеному освітньому середовищі повинен бути баланс між навчальними видами діяльності, ініційованими учителем, і особисто видами дитячої, зокрема і трудової, діяльності» [72]. Проблема створення освітнього середовища Нової української школи перебуває у центрі уваги сучасної початкової освіти.

Ефективність індивідуалізації освітнього процесу досягається

організацією таких центрів/осередків, які відображають потреби та інтереси дітей, а саме: навчальний, відпочинку, мистецтва, ігровий, бібліотечний (читацький), продуктивний, музичний, інформаційний. Вони створюються для забезпечення дослідницької діяльності учнів, для формування самостійності; організації трудової діяльності індивідуально, у парах, малих групах. У центрах/осередках можна організовувати різні види трудової діяльності, для цього вони повинні містити різноманітні дидактичні засоби та прилади [104]. Згідно з Концепцією Нової української школи та рекомендаціями МОН у класі має бути змінний тематичний осередок. Сама назва свідчить про зручність і гнучкість простору, який варто змінювати відповідно до тематики за допомогою різного виду стендів, дошок і фліпчартів. У цій навчальній комірці можна розмістити й куточок настрою, й «трудова майстерню». Нова українська школа – це не тільки нові програми, а ще й нове освітнє середовище, яке має бути зручним і комфортним для кожного першокласника, який братиме безпосередню участь у його створенні [105].

Не менш важливим є центр художньо-творчої діяльності, який містить великі можливості для формування трудових умінь і навичок продуктивної праці учнів. Це осередок, де зберігається приладдя для творчості: від фарб з альбомами до пластиліну чи полімерної глини. Це місце, де діти виставляють свої роботи назагал. Нова українська школа формує творчий підхід до життя. Тож осередок для таких занять повинен бути обов'язково облаштований з дотриманням принципів зручності в користуванні, дизайнерського підходу тощо. Згідно з рекомендаціями МОН, «у цьому осередку зберігатиметься все необхідне для дитячої творчості, прищеплення їм трудових умінь і навичок. Звісно, для початку треба подбати про зручне та ергономічне розміщення всіх цих речей. Для цього ідеально підійде шафа з відкритими полицями чи стелаж. Якщо не дуже подобаються відкриті полиці, то можна піти на компроміс та обрати частково закриті шафи з шухлядами. Часто вони пофарбовані в яскраві кольори, що додають гарного настрою» [121].

Відповідно до місії початкової школи, у змісті технологічної освітньої галузі пріоритетним є формування компетентностей у галузі техніки і технологій, що забезпечується через організацію предметно-перетворювальної діяльності, складниками якої є сформовані трудові навички й конструктивні вміння здобувачів початкової освіти. Змістове наповнення технологічної освітньої галузі може бути реалізовано через інтегрований курс «Я досліджую світ» (1 година на тиждень у межах курсу) (за програмою Р. Шияна) [154, 156] або окремий навчальний предмет «Дизайн і технології» (за програмою О. Савченко) [154, 155]. Метою навчання дизайну і технології є розвиток основних та об'єктивних технологічних навичок, необхідних для вирішення життєвих проблем у взаємодії з іншими, та розвиток особистості дитини шляхом демонстрації культурної та національної самосвідомості [120].

Як зазначає Т. Мачача, сучасна технологічна освіта, її зміст, процес та результат створення виробничої культури для свого народу, з одного боку, трансформує цінності соціального та культурного досвіду в особистий досвід учнів, з іншого - розвиває креативність у проектно-технологічній діяльності, формує здатність і готовність створювати культуру свого народу та виконує функції передавання знань, розвитку та виховання молодших школярів [120, с. 111].

Зміст технологічної освітньої галузі реалізується у новому інтегрованому курсі «Дизайн і технології», що має логічну послідовність змістових ліній, які відображають зміст технологічної освіти, структуру особистості та культуру сучасного виробництва: «Інформаційно-комунікаційне середовище», «Середовище проектування», «Середовище техніки і технологій», «Середовище соціалізації». Зазначені змістові лінії забезпечують логічний і майже нерозривний зв'язок та інтеграцію з усіма освітніми галузями, відтворення у системі народного і державного, шкільного і природного календарів, наповнює зміст трудового навчання місцевими традиціями і звичаями, максимально наближує його до кожного

учня [120, с. 111].

Т. Мачача зазначає, що основною метою інтегрованого курсу «Дизайн і технології» для 1 класу Нової української школи є: реалізація творчого потенціалу учнів у проєктно-технологічній діяльності; формування ключових і предметної компетентностей; освоєння світу через створення виробів; розвиток сенсорних і психомоторних здібностей; формування трудових умінь і навичок, культури праці тощо; самовираження; кооперування; комунікативність; доброзичливість тощо. А заняття – це міні-проєкти: виявлення проблем; наявність ситуації вибору; дослідження моделей-аналогів; продукування ідей; моделювання; конструювання; експериментування й удосконалення; оцінювання, самооцінювання, презентування; формування портфоліо досягнень, тобто сформованість системи трудових умінь і навичок [92, с. 59].

У програмі не передбачено орієнтовну сітку розподілу навчальних годин за темами програмового матеріалу з трудового навчання, їх учитель може розподіляти самостійно, враховуючи матеріально-технічне забезпечення школи, інтереси учнів, традиції та звичаї регіону. Такий резерв часу можна використовувати для проведення узагальнювальних чи нестандартних уроків з використанням презентацій проєктів і вивчення актуальних тем із трудового навчання. Зміст практичних робіт має визначатися самостійно вчителем в залежності від мети уроку та різновидів робіт, які будуть виконуватися на уроці. Об'єкти для праці з виготовлення виробів учнями на уроках трудового навчання добирає учитель, опираючись на їхні побажання [153].

Учитель початкової школи НУШ має володіти креативно-технологічними знаннями, трудовими вміннями і навичками, здібностями впроваджувати прийоми інструменталізованої діяльності; володіти графічною грамотою, що допоможе вчителю точно побудувати креслення; мати естетичний художній смак; знати альтернативи у виборі матеріалів та інструментів, необхідних для виготовлення виробу; основи здоров'я, охорони

праці та безпеки життєдіяльності для дотримання техніки безпеки під час занять і проведення на належному рівні інструктажів із техніки безпеки учням; знати історію, національну культуру для організації проєктів зі створення виробів українського мистецтва [120, с. 112].

На думку Л. Степанової, програма з трудового навчання орієнтує за конструктивно-технологічним підходом до розв'язання трудових завдань на уроках, що передбачає формування в учнів умінь знаходити необхідну для досягнення мети інформацію, висувати та обґрунтовувати ідеї щодо розробки конструкції і технології виготовлення виробу, обирати найраціональніші з них, планувати та організовувати трудовий процес для виконання задуму, оцінювати результати, коригувати свою діяльність, представляти одержаний результат, з'ясовувати умови вдосконалення та реалізації виробів за призначенням. Усі перелічені аспекти предметно-перетворювальної діяльності мають реалізуватися в сумісній трудовій діяльності учнів, об'єднаних у творчі групи, у яких створюються передумови для виховання почуття відповідальності, підприємливості, культури поведінки і ділового спілкування [148].

Спираючись на нові психолого-педагогічні ідеї (О. Савченко, Ю. Гільбух, С. Коробко та ін.) відносно індивідуального диференційованого підходу до трудового навчання дітей, учителі ставлять у центр своєї уваги особистість учня, його індивідуальність, рівень підготовки, бажання і здатність учитися, характер, життєві прагнення. Це дає змогу організувати працю таким чином, щоб кожен учень заохочувався до творчості не лише за бажанням, але й з урахуванням своїх можливостей.

Специфікою молодшого шкільного віку є те, що потреби, пізнавальна активність, допитливість учнів нерозривно пов'язані з ігровою діяльністю, яка певний час, особливо у 6-річних першокласників, залишається провідною діяльністю і автоматично не заміщується освітньою.

Трудове навчання є важливим інструментом загального розвитку учнів початкової школи, якщо воно ґрунтується на вікових та фізіологічних

особливостях учнів. Експериментальні дослідження лікарів показали, що чередування роботи дітей у класах та творчих майстернях підвищує ефективність навчання учнів початкових класів та позитивно впливає на розвиток їхніх практичних навичок. Під час уроків трудового навчання фізична активність учнів поєднується з розумовою, в ході якої учні мають вирішити ряд творчих питань (дизайн виробу, поетапне застосування технології виробництва тощо). У той же час учні застосовують свої знання з основ науки і техніки, а також здобувають нові знання. Таким чином, трудове навчання поєднується з розумовою діяльністю, що сприяє підвищенню інтелектуальних здатностей молодших школярів.

Особливістю трудового навчання у початковій школі є розвиток основних навичок та вмінь обробляти різні матеріали, вирощувати сільськогосподарські культури, ремонтувати навчальні матеріали, виготовляти іграшки та розробляти різні предмети для школи. Учні знайомляться з різними професіями.

В основі нових вимог до трудового навчання молодших школярів лежить принцип варіативності програм, методів і організаційних форм освіти. Програми трудового навчання мають типовий характер. Акцентується в новій технології трудового навчання на практичному застосуванні школярами теоретичних знань. Змінюється і структура трудового навчання. Вона стає комплексною, включає уявлення про техніку і технології, вміння вирішити практичні завдання, досягати якісних результатів. Важливим є творчий підхід у вирішенні нестандартних завдань, прагненні підвищити техніко-економічні та соціальні показники виробництва. Трудове навчання у початкових класах передбачає три основні види діяльності: освітню, ігрову та самообслуговування. Припускається можлива інтеграція трудового навчання з елементами природознавства, естетики тощо. Пріоритетного значення у трудовому навчанні набуває ознайомлення учнів з історією та розвитком народних ремесел, технологій їх освоєння, їх значенням для формування національної самосвідомості, відродження трудових традицій народу.

Зміст трудового навчання у початковій школі забезпечується роботою з такими матеріалами: папір та картон, природні та штучні матеріали, нитки та волокнисті матеріали, пластилін, дрiт тощо. Зміст програми базується на спіральньо-концентричному принципі. Тобто обсяг знань та вмiнь з певного виду роботи стає більш складним у кожному навчальному році, при цьому забезпечується послiдовність i взаємозв'язок між наступними класами та між різними видами робiт. Політехнічний принцип, який закладено в основу програми, сприяє загальному розвитку особистості дітей. Відповідно до змісту програми учні дізнаються про минуле та сучасне виробництво матеріалів, їхні властивості та практичне використання, а також оволодівають методами роботи з різними ручними інструментами. У процесі засвоєння навчального матеріалу, який визначається програмою з трудового навчання початкової школи, учні набувають відповідних знань та навичок.

Молодші школярі повинні знати: значення трудової діяльності людей, які працюють за найпопулярнішими професіями, трудові традиції українського народу; особливості організації робочого місця та культури праці; назви матеріалів, їх характеристики та умови використання; елементи графічної грамотності; правила нанесення розмітки з використанням лінійки, циркуля, кутника, викрійки; правила безпечного поводження з ручним інструментом та обладнанням; методи поєднання деталей виробів з різних матеріалів та готової продукції; технологію плетіння зі стрічок та текстилю; основні види швів та їх використання; основні поняття політехнічної освіти [155, 156].

Молодші школярі повинні вміти: готувати робочі місця; розпізнавати матеріали, вибирати матеріали, які є необхідними для створення виробу; читати креслення та виконувати розмітку; користуватись лінійкою, кутником, циркулем; дотримуватись масштабу; безпечно користуватись інструментами та обладнанням у процесі виготовлення виробу; якісно створювати та естетично оздоблювати прості дизайнерські вироби з різноманітних матеріалів; контролювати свою роботу та об'єктивно

оцінювати створені вироби; економно та раціонально використовувати матеріали [155, 156].

Зміст сучасної освітньої програми з трудового навчання суттєво переструктурований. В аспекті її практичної орієнтації – формування культури виконання трудових дій. Вироби учнів повинні бути соціально життєздатними та застосовуватися у повсякденному житті. При роботі з різними інструментами особливу увагу слід приділяти безпеці учнів, дотриманню виробничої та особистої гігієни, навчанню їх лише безпечним методам роботи та ознайомленню із заходами запобігання травматизму.

Трудове навчання в початковій школі повинно сприяти розвитку творчого та художнього мислення у дітей, а також розвитку креативності та дизайнерських навичок. Воно включає формування початкових уявлень про освітні цілі професійного навчання, культуру праці та елементи узагальненої техніко-технологічної інформації, а також набуття учнями трудових навичок, які можуть бути використані в різноманітних сферах життєдіяльності дітей [76].

Специфіка технологічної освітньої галузі початкової освіти полягає в тому, що вперше учні в процесі навчання здобувають досвід інтегрованої перетворювальної діяльності, інваріантами якої є: пізнавальний, предметно-практичний (трудовий), проектний, ціннісно-орієнтовний, комунікативний і естетичний складники. У той же час діяльність молодших школярів характеризується деталізованою освітньою діяльністю, яка включає загальнопізнавальну, загальнотрудову, спеціальну розумову та практичну діяльність.

У процесі набуття базового досвіду створення виробу на уроках трудового навчання учні початкових класів навчаються на практиці визначати мету і завдання своєї роботи, планувати навчальну діяльність, вивчати та аналізувати можливі шляхи та засоби досягнення цілей і завдань, оцінювати процес і результат діяльності, працювати в команді, здійснювати самоконтроль і самооцінку, розвивати розумові та фізичні якості. У

початковій школі заняття з трудового навчання дозволяють учням оволодіти основами різних професій: дизайнера, технолога, менеджера, а також деяких робітничих професій, на основі чого формуються професійні інтереси дітей. Крім того, на уроках трудового навчання учні використовують знання, які вони отримують під час вивчення інших предметів шкільного курсу. Це особливо важливо у початковій школі, тому що діти таким чином розуміють важливість теоретичних знань для подальшої практичної роботи, що, в свою чергу, позитивно впливає на розвиток ентузіазму та певних інтелектуальних інтересів [76].

Вищим етапом у цій діяльності є привчання дітей самостійно ставити і виконувати творчі завдання, працювати за власним задумом, створювати і реалізувати свої індивідуальні та групові проєкти. Ефективному формуванню досвіду творчої діяльності учнів на уроках трудового навчання сприяє залучення їх до спільної праці.

Зміст трудового виховання школярів визначається освітньою програмою кожного класу. Особливості його змісту віддзеркалюють поняття «свідома праця», «досвід праці», «активна трудова діяльність». Змінюються поняття індивідуальної праці, ставлення до праці, участь у суспільно-корисній праці, потреба працювати самостійно, потреба в удосконаленні системи освіти, трудових навичок та ролі праці у виборі майбутньої роботи, професії. Досвід роботи означає узагальнення навичок та вмінь послідовної, організованої та суспільно корисної праці у повсякденному житті, об'єктивної оцінки та самооцінки результатів своєї праці та накопиченого досвіду [76].

У молодшому шкільному віці трудове навчання покликане ввести дітей у світ праці, познайомити їх із засобами праці – інструментами, ручними та механізованими знаряддями, які допомагають людині впливати на довколишню природу, світ; із предметами праці – матеріалами, речовинами, видозмінюючи форму, склад яких людина пристосовує їх до задоволення своїх потреб. Найважливішим чинником є цілеспрямована творча трудова

діяльність людини, що постає у єдності інтелектуальних, фізичних та духовних зусиль і здійснюється у взаємодії з іншими учасниками соціальної спільноти. У результаті такої діяльності людиною створюються продукти праці, які характеризують і засвідчують її як творця. У підручниках з трудового навчання представлено такі складники, як «Конструювання картонних та паперових моделей», «Бісероплетіння», «Декоративне панно», «Орігамі», «Художнє оздоблення та дизайн», «Виготовлення штучних квітів», «Фігури з дроту», «Колаж», «Вишивання», «Плетіння», «Робота з пластиліном», «Об'ємна аплікація з тканини та гудзиків», «Робота із сучасними штучними матеріалами», «Пап'є-маше», «Самообслуговування. Одяг і взуття», «Творча майстерня», «Правила техніки безпеки», зміст яких підтверджує узгодженість моделі освітнього процесу початкової школи на уроках трудового навчання.

Отже, є всі підстави розглядати трудове навчання та позаурочну роботу з цього предмета як принциповий елемент гармонійного розвитку дітей. На всіх етапах трудового навчання учні набувають технічні та сільськогосподарські знання, у них формуються трудові навички, поліпшується психологічна та практична підготовка до трудової діяльності й вибору майбутньої професії.

Висновки до розділу 1

У розділі здійснено теоретичний аналіз проблеми, що досліджується, в історичному й науково-педагогічному ракурсах, уточнено зміст ключових понять дослідження, схарактеризовано специфіку організації трудового навчання учнів початкової школи, визначено теоретичні засади й методичні передумови формування підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи.

Ознайомлення з історичним вектором дослідження трудового навчання і виховання засвідчило, що проблема організації праці дітей в освітніх закладах різного типу досліджувалась як зарубіжними (Дж. Дьюї,

Г. Кершенштейн та ін.), так і вітчизняними вченими (С. Ананьїн, П. Блонський, Б. Грінченко, О. Духнович, М. Корф, Т. Лубенець, Я. Новицький, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський, І. Франко, Я. Чепіга та ін.). З'ясовано, що світова педагогічна практика акумулює варіативні виховні системи минулих століть щодо залучення учнів до різних видів праці як самоцінного джерела їхнього розвитку в царині сучасної педагогічної науки і практики.

Виявлено, що праця в усіх її видах і проявах супроводжує все життя людини, це спонукало вчених (філософів, психологів, педагогів, економістів та ін.) розглядати означений феномен в різних аспектах (сутність, поняття, його види, специфіку, організацію праці тощо). За результатами аналізу сучасних наукових досліджень (В. Генкін, Н. Гетьманцева, Г. Дворецька, І. Кисельов, Е. Клімов, Я. Крушельницька, А. Маршал, О. Процевський, В. Рибалка, В. Синявський, В. Туземцев та ін.), працю учнів визначаємо як систематичну, свідому, творчу, організовану доцільно та відповідно до логіки виробництва урочну й позаурочну діяльність учнів, спрямовану на їхню підготовку до виробничо-економічних відносин, метою якої є всебічний розвиток та морально-відповідальне становлення особистості, а результатом – суспільно значуща продукція.

Трудове навчання розглядаємо як процес систематичної, організованої діяльності, який сприяє формуванню цілісної системи трудових знань, умінь, навичок школяра, отриманню конкретного продукту, здатності у процесі відтворення виробляти матеріальні, духовні блага й послуги, спрямований на розвиток особистісних і психофізіологічних якостей, соціальних мотивів поведінки, ціннісних орієнтацій особистості, виховання позитивного ставлення до праці.

Трудове виховання учнів початкової школи розуміємо як компонент загальної системи всебічного розвитку особистості учнів, що передбачає насамперед виховання любові до праці, поваги до людей праці; ознайомлення учнів з основами сучасного виробництва; формування у них у

процесі праці трудових умінь і навичок, покликання до свідомого вибору професії в майбутньому.

Проблему професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів досліджено в різних напрямках: зміст, форми і методи підготовки майбутнього вчителя (І. Бех, І. Богданова, В. Борисов, В. Давидов, Н. Кічук, С. Литвиненко, О. Матвієнко, Н. Ничкало, Л. Оршанський, Т. Осіпова, Л. Хомич та ін.); особливості та закономірності формування професійних та особистісних якостей майбутніх учителів (Б. Гершунський, І. Зязюн, С. Сисоєва, О. Скоробагата та ін.); формування педагогічної спрямованості особистості майбутнього вчителя та структура педагогічної діяльності (А. Алексюк, В. Бондар, С. Гончаренко, Н. Кузьміна, О. Савченко, В. Сластьонін та ін.); підвищення педагогічної культури, майстерності, саморегуляції майбутнього вчителя початкової школи (В. Гриньова, І. Зязюн, В. Кремень, М. Марусинець, І. Пальшкова, О. Семенов та ін.) тощо. Аналіз зазначених досліджень забезпечив можливість схарактеризувати професійно-педагогічну підготовку майбутнього вчителя початкової ланки як відкриту систему, що потребує її докладного вивчення та дослідження з урахуванням вироблених педагогічною наукою і практикою методологічних концептів; студіювати її як цілісний освітній процес, спрямований на формування у студентів системи необхідних знань, умінь і навичок, озброєння їх методами і прийомами, формування професійно спрямованої творчої особистості майбутнього педагога.

Професійно-педагогічну підготовку майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи визначаємо як процес, зорієнтований на формування особистості вчителя, який розуміє цілі та зміст такого виду професійної діяльності, володіє операційною структурою її здійснення на підставі інтеграції загальнонаукових, психолого-педагогічних, фахових і методичних знань, умінь і навичок.

Підготовленість майбутніх учителів початкової школи до навчання учнів розуміємо як результат систематичної цілісної підготовки студентів у

процесі навчання у вищому педагогічному закладі, які оволоділи змістом освітньо-професійних програм за компетентнісним підходом.

Стрижневим поняттям дослідження є «підготовленість майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи», яку розуміємо як результат опанування студентами цілісної системи знань, сформованістю в них трудових умінь і навичок засобами новітніх технологій; здатністю до саморозвитку, наявністю таких особистісних якостей, як самооцінювання, самоствавлення, креативність, ініціативність в організації трудового навчання учнів.

Основні положення першого розділу висвітлено в наукових працях автора [5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 179].

Список використаних джерел до розділу 1

1. Абдулина О. Личность студента в процессе профессиональной подготовки. *Высшее образование в России*. 1993. № 3. С. 165-171
2. Абрамов А. П. Социокультурная трансформация личности в условиях реформирования системы средних специализированных военно-учебных заведений : монография. М. : DirectMEDIA, 2014. 424 с.
3. Ананьїн С. А. Трудове виховання : його минуле й сучасне. Київ : Книгоспілка, 1928. 148 с.
4. Андрущенко В., Табачек І. Формування особистості вчителя в сучасних умовах. *Політ. Менеджмент*. 2005. № 1. С. 58-69.
5. Балакірєва В. А. Дослідження продуктивно-трудової діяльності у початковій школі. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. Черкаси, 2016. Вип. 17. С. 92–98.
6. Балакірєва В. А. З історії розвитку трудового навчання і виховання учнів молодшого шкільного віку та форм організації цього процесу. *Наука і освіта* : науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України. Одеса, 2014. № 7. С. 15–20.
7. Балакірєва В. А. Історико-педагогічний огляд розвитку проблеми трудової підготовки учнів. *Наука і освіта* : науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України. Одеса, 2015. № 8. С. 7–11.
8. Балакірєва В. А. Організація трудової діяльності молодших школярів. *Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі* : матеріали III міжнародного конгресу м.Одеса. 18–21 трав. 2017 р. Одеса : Вид-во ДЗ «ПНПУ імені Ушинського», 2017. С.136–138.
9. Балакірєва В. А. Особливості продуктивного навчання молодших школярів. *Підвищення якості освіти в професійній підготовці майбутніх вчителів* : матеріали Всеукраїнської наукової конференції м. Кривий Ріг 2–3 жовт. 2014 р. Кривий Ріг, 2014. С. 121–123.
10. Балакірєва В. А. Перспективи вдосконалення системи трудової

- підготовки молодших школярів. *Науковий вісник ПНПУ імені К.Д.Ушинського. Серія: Педагогіка*. Одеса, 2017. Вип. 5 (118). С.7–11.
11. Балакірєва В. А. Підготовка майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи : монографія. Одеса : ФОП Бондаренко М. О., 2020. 220 с.
 12. Балакірєва В. А. Продуктивна діяльність школярів в освітньому просторі початкової школи. *Науковий вісник ПНПУ імені К. Д. Ушинського* : зб. наук. праць. Одеса, 2014. Спеціальний випуск : «Актуальні проблеми сучасної дошкільної та вищої освіти».С. 17–23.
 13. Балакірєва В. А. Система трудової підготовки молодших школярів : історичний аспект. *Теорія та практика управління педагогічним процесом* : матеріали Міжнародної науково-методичної конференції м. Одеса. 19–21 черв. 2014 р. Одеса, 2014. С. 9–12.
 14. Балакірєва В. А. Соціальні аспекти організації продуктивної пізнавальної діяльності молодших школярів. *Інноваційні вектори сучасної початкової освіти* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції з проблем вищої освіти і науки м. Одеса.19–20 верес. 2013 р. Одеса, 2013. С. 3–5.
 15. Балакірєва В. А. Специфіка продуктивної освіти молодших школярів. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін* : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції м. Суми 26–27 берез. 2015 р. Суми, 2015. С. 185–186.
 16. Балакірєва В. А. Исторический анализ основ теории продуктивной деятельности. : *Problems of spatial development of socio-economic systems : economics, education, medicine* : Monograph. Opole : The Academy of Management and Administration in Opole, 2015. P.170–177.
 17. Бацаева Т.Е. Психолого-педагогические условия подготовки будущих учителей начальных классов к руководству творческой проектной деятельностью учащихся : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Брянск, 1998. 228 с.

18. Блонский П. П. Избранные педагогические сочинения : В 2-х тт. : Т. 1 / под ред. А. В. Петровского. Москва : Педагогика, 1979. 304 с.
19. Богданова І.М. Аналіз особливостей процесу інноватизації підготовки майбутніх соціальних педагогів. *Наука і освіта*. Одеса: ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2014. № 10. С. 30-33.
20. Боднар Л. В. Професійна підготовка соціальних педагогів із застосуванням електронних засобів навчання: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2006. 191 с.
21. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности : учеб. пособие. М. : ПЕР СЭ, 2001. 511 с.
22. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М. : Просвещение, 1968. 463 с
23. Бондаренко В. В. Проблеми професійної підготовленості працівників підрозділів патрульної поліції. URL: <http://jrn1.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/viewFile/12527/16961>
24. Борисенко Н. Професійна підготовка майбутніх учителів технологій в умовах сучасного освітнього простору. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. № 4 (2). С. 295-301.
25. Борытко Н. М. Становление педагога-воспитателя в системе непрерывного образования. URL: <http://borytko.nm.ru/papers/subject2/borytko3.htm>.
26. Бубнова М. Ю. Готовність майбутніх учителів математики до проблеми підготовки сучасного вчителя до професійної діяльності. *Дидактика математики: проблеми і дослідження* : Міжнародний збірник наукових робіт. Донецьк : Вид-во ДонНУ, 2010. Вип. 33. С. 17–20.
27. Бузовська Ю. Підготовленість майбутніх судноводіїв до міжкультурного спілкування як педагогічна проблема. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Випуск 6 (119). Серія: Педагогіка. Одеса, 2017. С. 84-90

28. Бучківська Г. В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів на засадах народного декоративно-ужиткового мистецтва: монографія / за наук. ред. Г. В. Терещука. Хмельницький: ПП Заколотний М.І., 2019. 420 с.
29. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і доп.) / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ; Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2005. 1728 с.
30. Вихрущ А. В. Інтеграція української освіти в європейській освітній простір. *Педагогіка та психологія*. 2009. Вип 469. с. 22-32.
31. Волошенко М. О. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників до профілактично-корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Рівне, 2016. 24 с.
32. Габеркорн І.І. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до розвитку творчих здібностей молодших школярів у процесі навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Херсон, 2013. 23 с.
33. Генкин Б. М. Экономика и социология труда: учеб. для вузов. 7-е изд., доп. М. : Норма, 2007. 448 с.
34. Гетьманцева Н. Поняття і сутність праці як правової категорії. *Підприємництво, господарство і право*. № 7. 2016. С. 60-65
35. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник: довідкове видання. Київ : Либідь, 1997. 375 с.
36. Горбенко О. Продуктивне навчання. URL: <http://produktivnav.blogspot.com/>
37. Грінченко Б. Д. Народні вчителі і Українська школа. *Дивослово*. 1997. № 4/6. С. 40–41.
38. Гуркова Т. Змістова складова створення сучасного освітнього середовища в НУШ. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. Вип. 4, 2020. с.17-25.
39. Гуцан Л. Трудове виховання молодших школярів в умовах сучасного освітнього середовища. Сучасний виховний процес: сутність та

- інноваційний потенціал: матеріали звіт. наук.-практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України за 2018 рік / За ред. І. Д. Беха, Р. В. Малиношевського. Вип.7. Івано-Франківськ: НАІР, 2019. с.59-66.
40. Давыдов В. В., Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Младший школьник как субъект учебной деятельности. *Вопросы психологии*. 1992. № 3-4. С. 14–19.
 41. Данилко М. П. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх вчителів фізичної культури: автореф. дис... канд. пед. наук: 24.00.02. Луцьк, 2000. 19 с.
 42. Дворецька Г. В. Соціологія. Навчальний посібник. К.: КНЕУ, 2002. 472с.
 43. Державний стандарт освітньої галузі «Технологія». *Трудова підготовка в закладах освіти*. 2003. № 1. С. 3–6
 44. Джуринський П. Б. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язберезувальної професійної діяльності: автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2013. 43 с.
 45. Дмитренко П. В. Підготовка вчителів трудового навчання у вищих педагогічних навчальних закладах. *Український соціум*. 2004. № 3 (5). С. 102-107.
 46. Дошкольное образование. Словарь терминов. / Сост. Виноградова Н. А. и др. М.: Айрис-пресс, 2005.
 47. Дубровина И.В. К вопросу о специфичности способностей младших школьников. *Вопросы психологии способностей*. М. : Педагогика, 1973. С. 60–89.
 48. Духнович А. Народная педагогия в пользу училищ и учителей сельских. Львов, 1857. Ч. 1. 91 с.
 49. Дьюи Д. Школа и общество: руководство. Москва : Государственное издательство, 1924. 174 с.
 50. Економіка підприємства: Навч. посіб. / За ред. А. В. Шегди. К.: Знання, 2005. 431 с.

51. Енциклопедія освіти / голов. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
52. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій /Автор-укладач Н. П. Наволокова. Х.: Основа, 2009. 172 с.
53. Енциклопедичний словник. URL : <https://learthatlook.com/to-understand>
54. Есипов Б.П. (ред.) Основы дидактики. М.: Просвещение, 1967. 472 с.
55. Журкина А.Я. Воспитательный потенциал дополнительного образования. *Дополнительное образование*. 2000. №9. С. 6-9.
56. Завгородня Т. К. Психолого-педагогічна підготовка спеціалістів в Україні: реалії й проблеми. *Наука и образование* : сб. Тр. IV междунар. Науч.-метод. конференции, 23 февраля – 2 марта 2013 г., Гоа (Индия). – Хмельницький : ХНУ, 2013. С. 147–149.
57. Зайцева И. И. Теория и практика работы методического объединения учителей школы. *Русский язык и литература*. Пилотный вып. 2010. С. 3–9.
58. Захарова А.В. Шакенова Л.Х. Учебное сотрудничество как фактор формирования самооценки школьника. *Новые исследования в психологии и возрастной физиологии*. 1990. № 2. С. 41–44.
59. Ігнатенко Н. Новій школі – учитель нового типу. *Рідна школа*. 2002. № 7. С. 10–11.
60. Іщенко Л. Характеристика критеріїв підготовленості майбутніх вихователів до формування творчої індивідуальності дітей старшого дошкільного віку. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. № 11, 2015. С. 172-180.
61. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. К. : Либідь, 2004. 424 с.
62. Карпенко З.С. Аксиологічна психологія особистості. Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. 511 с.
63. Кершенштейнер Г. Продуктивный труд и его воспитательное значение. *Основные вопросы школьной организации* / перевод второго немецкого

- издания Е. Гернье. Москва, 1911. С. 70–71.
64. Кершенштейнер Г. Школа будущего – трудовая школа. *Основные вопросы школьной организации* / перевод второго немецкого издания Е. Гернье. Москва 1911. С. 109–122.
65. Кириленко В.В. Економіка (навчальний посібник) Тернопіль: Економічна думка, 2002. 193с.
66. Киселев И.Я., Лушников А.М. Трудовое право России и зарубежных стран. Международные нормы труда : учебник / под ред. М.В. Лушниковой. М.: Эксмо, 2008. 608 с.
67. Климов Е. А. Психологическое содержание труда и вопросы воспитания. Москва, 1986.
68. Коберник О. Трудова активність учнів як індикатор ефективності трудового виховання в школі. *Трудова підготовка в закладах освіти*. 1999.№ 3. С.41–43.
69. Колесник Н.Є. Система підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів: Монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. 291 с.
70. Колмакова Н.А. Формирование готовности студентов педвуза к развитию логического мышления младших школьников (на примере математических дисциплин): автореф. дисс... канд. пед. наук: 13.00.01. Шадринск, 2000. 20 с.
71. Кондрашова Л. В. Морально-психологічна готовність студентів до вчительської діяльності. Київ : Вища школа, 1987. 56 с.
72. Концепція Нової Української школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
73. Короткий термінологічний словник з педагогіки / укладачі С. Г. Мельничук, О. С. Радул, Т. Я. Довга, С. В. Омеляненко. Кіровоград, 2004. 36 с.
74. Корф. Н. А. Наши педагогические вопросы. Москва : Тип. Тов-ва

И. Д. Сытина, 1882.

75. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / під ред. Л.М. Проколієнко ; упор. В.В. Андрієвська, Г.О. Балл, О.Т. Губко, О.В. Проскура. К. : Рад. шк., 1989. 608 с.
76. Котелянец Н. В. Формирование понятий у учащихся начальных классов на уроках технологи. *Непрерывное технологическое и эстетическое образование: тенденции, достижения, проблемы* : материалы III междунар. науч.-практ. конф. г. Барановичи, 30 сентября 2016 г. Барановичи : Барановичский государственный университет, 2017. С. 90-94.
77. Котелянець Н.В. Зміст і форми підготовки вчителя до реалізації розвивального трудового навчання молодших школярів. *Підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах нової структури і змісту початкової освіти*: матеріали всеукр. наук.-практ. конф., м.Полтава, 23-25 квітня 2001 р. Полтава: ПДПУ, 2001. С. 163-164.
78. Котряхов Н. В. Современные подходы к проблемам трудового воопитания. *Школа и производство*. 1999. № 2. С. 2-3.
79. Криворучко Ю.М. Формування готовності майбутнього вчителя до розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Чернігів, 2010. 21 с.
80. Крушельницька Я. Фізіологія і психологія праці: Підручник. К.: КНЕУ, 2003. 367 с.
81. Кузьмин А.М. Профессиональная подготовка будущих специалистов к согласованному принятию решений: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Саратов, 2007. 158 с.
82. Кучерявий О. Концепція підготовки педагога-дослідника в класичному університеті. *Рідна школа*. 2011. № 4-5. С. 19-26.
83. Лаврентьева О. О. Методологічні вміння майбутнього інженера-педагога: проблема сутності й генезису розвитку. Науковий вісник Льотної академії. Серія : Педагогічні науки. 2017. Вип. 1. С. 76-81.

84. Лейтес Н.С. Способности и одаренность в детские годы. М. : Знание, 1984. 80 с.
85. Лихачев Б. Т. Педагогика : Курс лекцій. Москва: Юрайт, 1998. 464 с.
86. Лубенец Т. О наглядном преподавании. К.: Тип. Т-ва И. Н. Кушнерёв и К. 1911. 26 с.
87. Мадзігон В., Макарчик В. Продуктивна праця в українській школі : історія, перспективи розвитку. Київ : Генеза, 2009. 169 с.
88. Мазуренко С. Трудове виховання та політехнічна освіта в школах України (1917 – 1937). *Шлях освіти*. 2001. № 3. С. 45–49.
89. Малафіїк І.В. Дидактика новітньої школи: Навчальний посібник. К.: Видавничий Дім «Слово», 2015.
90. Маршалл А. Принципы экономической науки. М., 1993. Т. I.
91. Матукова Г.І. Підприємницька компетентність майбутніх фахівців економічного профілю: теорія і практика: монографія. Кривий Ріг : Чернявський Д.О., 2015. 539 с.
92. Мачача Т. Стратегії розвитку технологічної освіти в середній загальноосвітній українській школі: наскрізність змісту і структури. *Український педагогічний журнал*. 2017, № 2. С. 58-68.
93. Миронов А.И. Критические периоды детства. М. : Знание, 1979. 96 с.
94. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка.. Київ : Гранма, 1999. 350 с.
95. Морін О. Особливості трудового виховання учнів початкових класів у процесі урочної діяльності. *Educational space in the context of humanistic paradigm: the psychological priorities of modernit, dedicated to the creative heritage of I.O. Synytsa* (November, 12, 2018) URL: <https://fdotadotr.wordpress.com/educational-space-in-the-context-of-humanistic-paradigm-the-psychological-priorities-of-modernity-dedicated-to-the-creative-heritage-of-i-o-synytsa-november-12-2018/>
96. Мороз О. Г., Падалка О. С., Юрченко В. І. Педагогіка і психологія вищої школи : навч. посіб. / за заг. ред. О. Г. Мороза. К. : НПУ, 2003. 267 с.
97. Музика О. Л., Никончук Н. О. Розвиток здібностей молодших школярів

- засобами усної народної творчості: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. 200 с.
98. Музиченко С.А. Продуктивність праці, соціально-економічна сутність категорії. *Формування ринкових відносин в Україні*. 2008. №6. С. 24–28.
99. Назімов І. М., Тхоржевський Д. О. Трудове виховання і професійна орієнтація школярів. К. : Радянська школа, 1979. 126 с.
100. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25.06.2013 № 344/2013. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
101. Некоторые вопросы подготовки учителей начальных классов. *Учебные записки* / ред. коллегия С. И. Руновский, И. А. Соловков, Н. Н Буханова. Москва, 1970. 173 с.
102. Непомнящая Н.И. Становление личности ребенка 6-7 лет. М. : Педагогика, 1992. 160 с.
103. Нестеренко В.В. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання : монографія. Одеса: Видавництво ТОВ «Лерадрук», 2012. 399 с.
104. Нова українська школа : poradnik dla vchytelja / під заг. ред. Бібік Н. М. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
105. Новий Освітній Простір. Рекомендації. URL: <http://www.dfrf.minregion.gov.ua>
106. Новий тлумачний словник української мови : у 4-х т. / Уклад. : В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. К. : Аконт, 1999. Т. 3. 927 с.
107. Ордановська О. І. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін до роботи у профільній школі: технолого-орієнтований підхід : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2016. 41с.
108. Орлов В. Ф., Фурса О. О., Баніт О.В. Педагогічна майстерність викладача мистецьких дисциплін : наук.-метод. посіб. Київ :

Видавництво ВП «Едельвейс», 2012. 272 с.

109. Оршанський Л. В. Формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі творчої художньо-трудової діяльності : монографія. Дрогобич: РВВ ДДПУ, 2014.
110. Осадча К. П. Формування професійної компетентності майбутніх вчителів інформатики у процесі вивчення фахових дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2010. 20 с.
111. Осипова Т. Ю. Стан підготовленості майбутніх педагогів-організаторів до професійної діяльності в загальноосвітніх закладах: констатувальний етап. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Випуск 1 (126). Серія: Педагогіка. Одеса, 2019.
112. Павлик О.Ю. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх перекладачів до використання офіційно-ділового мовлення : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2004. 19 с.
113. Пальшкова І. О. Формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкової школи : практико-орієнтований підхід: автореф. дис.... д-ра пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2009. 45 с.
114. Педагогіка / под ред. Ю.К.Бабанського. Москва : Просвещение, 1988. 479 с.
115. Педагогічний словник / за ред. дійсного члена АПН України Ярмаченка М. Д. Київ : Пед. думка, 2001. 514 с.
116. Пехота О. М. Особистісно орієнтована педагогіка : концепції, моделі. *Науковий вісник Миколаївського державного педагогічного університету. Сер. Педагогічні науки*. Миколаїв, 2000. Вип. 3, Т. 1. С. 34–43.
117. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології : Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2004. 616 с.
118. Поливана А.С. Формування громадянської культури майбутніх учителів

(60-ті роки ХХ - початок ХХІ століття): автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Вінниця, 2020. 20 с.

119. Поровская Г.А. Народное декоративно-прикладное искусство в системе профессионально-педагогической подготовки учителей начальных классов педагогических факультетов педвузов : дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1990. 196 с.
120. Початкова освіта: метод. рекомендації щодо використання в освітньому процесі типової освітньої програми для 1 класів закладів загальної середньої освіти. К. : УОВЦ «Оріон», 2018. 160 с.
121. Про затвердження Методичних рекомендацій щодо організації освітнього простору Нової української школи: Наказ Міністерства освіти і науки України від 23.03.2018 № 283. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-metodichnih-rekomendacij-shodo-organizaciyi-osvitnogoprostoru-novoyi-ukrayinskoji-shkoli>.
122. Прокопьева З. И. Воспитание учащихся на уроках обслуживающего труда. Москва : Просвещение, 1980. 96 с.
123. Професійна освіта: словник: Навч. Посібн./ Уклад. С. У. Гончаренко та ін.; За ред. Н. Г. Ничкало. К.: Вища шк., 2000. 380 с.
124. Процевський О. Функції трудового права в сучасних умовах господарювання. *Право України*. 2011. № 2. С. 249–257.
125. Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др. М. : Педагогика, 1983. 448 с.
126. Психологічний довідник вчителя. Київ : ГЛАВНИК, 2005.
127. Психологія / Під редакцією В. Н. Дружиніна. Санкт-Петербург, Москва, Харків, Мінськ. 2001. 451 с.
128. Психолого-педагогические проблемы обучения и воспитания детей шестилетнего возраста (круглый стол). *Вопросы психологии*. 1984. № 5. С. 49–86.
129. Реброва О. Є., Пань Сінной. Сутність та структура підготовленості бакалаврів музичного мистецтва до формування аудіальної культури

школярів. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Випуск 4 (123). Серія: Педагогіка. Одеса, 2018. С. 68-73.

130. Рогачко М. До проблеми підготовленості майбутніх фахівців до професійної діяльності. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Випуск 6 (119). Серія: Педагогіка. Одеса, 2017. С. 105-109.
131. Русова С. Вибрані педагогічні твори. К.: Освіта, 1996. 304с.
132. Савченко Л. А. Формирование готовности студентов к организаторской деятельности в учебном процессе педагогических вузов : дис ... канд. пед. наук : 13.00.01. Кривой Рог, 1994. 174 с.
133. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник для студентів пед. ф-ту. Київ: Генеза, 2002. 368 с.
134. Савченко О. Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Початкова школа*. 2001. № 7. С. 1–4.
135. Свіржевський М. П. Підготовка майбутніх учителів трудового навчання до економічного виховання учнів загальноосвітніх шкіл: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2003. 20 с.
136. Семиченко В. А. Психология деятельности. Київ : Магістр-S, 2002. 247 с.
137. Сіващенко С. Освітнє середовище формування культури праці в майбутніх учителів технологій у процесі професійної підготовки. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)*. Бердянськ : БДПУ, 2013. Т. 4. С. 25-31.
138. Сковорода Г. С. Повне зібрання творів : У 2 т. Київ : Наукова думка, 1973. Т. 1. 418 с.
139. Слостенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. Москва: Просвещение, 1976. 160 с.

140. Слободчиков В.И., Цукерман Г. А. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте. *Вопросы психологии*. 1990. №3. С. 25–36.
141. Словарь русского языка : в 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. М. : Русский язык, 1983. 486 с.
142. Словник української мови: в 11 томах. Том 7, 1976.
143. Слюсаренко Н. В. Становлення та розвиток трудової підготовки дівчат у школах України кінця ХІХ–ХХ століття : монографія. Херсон : РПО, 2009. 456 с.
144. Содержание трудового воспитания школьников / под ред. А. Я. Журкиной. Москва: Педагогика, 1989. 144 с.
145. Соколова С.Г. Подготовка учителей начальных классов к эстетическому воспитанию школьников на основе чувашского народного декоративно-прикладного искусства: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Чебоксары, 2002. 241 с.
146. Социологический ежегодник: сб. науч. тр. / Ред. и сост. Н. Е. Покровский, Д.В. Ефременко. М., 2011. 408 с.
147. Спиркин А. Г. Философия в 2 ч. Часть 2 : учебник для вузов. 3-е изд., перераб. и доп. Москва : Издательство Юрайт, 2020. 185 с.
148. Степанова Л. В. Методика трудового навчання в початкових класах : навчально-методичні матеріали для ступеневої підготовки вчителів початкових класів у вищих педагогічних закладах освіти. Методика початкового навчання. Модуль 1. Івано-Франківськ, 2008. 124 с.
149. Степанский В.И. Свойство субъективности как предпосылка личностной формы общения. *Вопросы психологии*. 1991. № 5. С. 98–103.
150. Стешенко В.В. Система компетенцій в освітньо-професійній програмі підготовки вчителя технологій. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 13. Проблеми трудової і професійної підготовки : зб. Наукових праць. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. Вип. 6. С. 190-195.
151. Сухомлинський В. Вибрані твори : в 5 т. Т. ІV. Київ : Радянська школа,

1977.

152. Терехова В. І. Підготовка майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування у навчально-виховному середовищі педагогічного університету: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2013. 170 с.
153. Тимофеева І.Б. Удосконалення рівня професійної компетентності майбутніх вчителів початкових класів. *Нова українська школа в умовах викликів сучасності*: зб. тез доповідей І Всеукраїнської науково-практичної конференції, 11 квітня 2019 року / за заг. ред. Л.В. Задорожної-Княгницької. Маріуполь: МДУ, 2019. С. 230-233.
154. Типові освітні програми для 1-2 класів НУШ. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2019/11/1-2-dodatki.pdf>
155. Типові освітні програми для 3-4 класів НУШ. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2020/11/20/Savchenko.pdf>
156. Типові освітні програми для 3-4 класів НУШ. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2020/11/20/Shiyana.pdf>
157. Ткаченко І. Г. Трудове виховання старшокласників. Київ : Рад. шк., 1971. 144 с.
158. Ткачук С.І. Актуальні проблеми професійної підготовки вчителя трудового навчання у вищих педагогічних навчальних закладах. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Педагогічні науки. Вип. 108.2. 2013. с. 57-59.
159. Тлумачний словник української мови / ред.: Т. В. Ковальова, Л. П. Коврига. Харків : Синтекст, 2002. 672 с.
160. Толковый словарь русского языка : в 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. М. : Гос. ин-т «Сов. энцикл.»; ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1935-1940. 1216 с.
161. Трудове навчання : програма для загальноосвітніх навчальних закладів:

- 1-4 класи. *Початкова школа*. 2012. № 4. С. 54.
162. Тхоржевський Д. О. Методика трудового та професійного навчання : підручник. Частина I. Теорія трудового навчання. Київ : РННЦ «ДІНІТ», 2000. 248 с.
163. Українка Л. Стародавня історія Східних народів. Катеринослав : Друкарня І. Вісман та І. Мордхілевич, Феодосійська 9. 1918.
164. Ушинський К. Д. Праця в її психічному і виховному значенні *К. Д. Ушинський. Вибр. пед. твори : В 2 т.* Київ : Рад. школа., 1983. Т. 1.
165. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. для студентів вищих педагогічних закладів освіти. Київ : Академія, 2003. 310 с.
166. Франко І. Я. Чого хоче «Галицька робітницька громада?». Твори : в 20 т. Київ, 1954. Т. 10.
167. Харламов Н. Ф. Педагогіка : учеб. Пособие. 3-е изд, перераб. и доп. Москва : Юристь, 1997. 512 с.
168. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів. Київ: «Магістр – S», 1998.
169. Хоружа Л. Про доцільність введення у зміст професійно-педагогічної підготовки сучасного учителя дисципліни «Педагогічна деонтологія». *Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія.* Чернівці, 2003. Вип. 178. С. 181–186.
170. Царькова О. В. Формирование готовности будущего техника к решению инновационных производственных задач : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Оренбург, 2009. 36 с.
171. Цукерман Г.А. Елизарова Н. В., Фрумина М. Д., Чудинова Е. В. Обучение учебному сотрудничеству. *Вопросы психологии.* 1993. № 2. С. 35-43.
172. Цына Ю. А. Педагогическое обоснование системы общетрудовых знаний и умений учащихся 4-6 классов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 1987. 208 с.
173. Чепіга Я. Проект української школи. *Світло*. 1913. № 4. С. 12–29.

174. Чудновский В.Э. Нравственная устойчивость личности : Психологическое исследование. М. : Педагогика, 1981. 208 с.
175. Чусова О. М. Діагностика підготовленості майбутніх соціальних педагогів до роботи з молодшими школярами девіантної поведінки. *Наука і освіта*. 2014. № 3. С. 199-204.
176. Шацкий С. Т. Педагогические сочинения : в 4 т. Москва, 1964. Т. 3.
177. Шпак В. Інтегрований підхід до вивчення молодшими школярами програмового матеріалу в контексті вимог Нової української школи. *Вісник Черкаського університету : Серія «Педагогічні науки»*. Черкаси : ЦНТІ ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2018. Вип. № 4. С. 140–148.
178. Якса Н.В. Основы педагогических знаний: Навч. посіб. К., 2007. 358 с.
179. Balakireva V. A. The issue of organization of students` productive activity. *Problems and Prospects of Territories Socio-Economic Development : Conference Proceedings of the 5 th International Scientific Conference April Opole 14–17, 2016. Opole , 2016. P.87–89.*
180. Bogush A. M. Modern approach to the issue of higher education modernization. *Science and education*. 2017. № 5.
181. Dewey J, Dewey E. *The Schools of Tomorrow*. N. Y. : Dutton, 1915. 346 p.
182. Ferguson D. Technology Education in New Zealand. *Teacher Education for School Technology. PATT- 4 conferences repot.* pp. 135-145.
183. Lee L. Four little dragon's technology education. A paper presented at 60 rannual conferences of the International Technology Educátion, Forth Worth, Texas. 1998.
184. Rundell M. *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners*. London: Macmillan Publishers Limited, 2006. 1692 p.
185. Stott L., Assessment of technology in the context of the Victorian curriculum and standards framework. A paper presented at the PATT-8 conference. The Hague, the Netherlands. 1997.

РОЗДІЛ 2.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

2.1. Методологічне підґрунтя педагогічного дослідження

Будь-яке фундаментальне чи прикладне дослідження незалежно від наукової сфери не може бути ефективним без ґрунтовної методологічної основи як вихідного підґрунтя розробки моделі та експериментальної методики. Особливої значущості набувають методологічні підходи в галузі педагогічних наук, оскільки це пов'язане з конкретною особистістю як тих, кого навчають, так і тих, хто навчає.

Розробляючи філософію освіти, особливо в сучасний період становлення національних традицій та досягнень у галузі освіти, науки та культури, детермінуємо її з філософськими та світоглядними проблемами, що передбачають осмислення розуміння людського феномена у макрокосмі.

Зауважимо, що в концептуальних та термінологічних дискурсах категорія «методологія» стосується широкого кола соціальних та наукових проблем у філософії та інших наукових предметах. З одного боку, зустрічаються трактування, у яких наявні як неоднозначність та роздвоєність її предмета, так і його звуженість. Із іншого боку, побутує як повне спростовування її доцільності, так і навпаки, повсюдне її поширення на всі без винятку ступені соціальної дійсності. Саме така ситуація сприяє неоднозначності методологічного культурного змісту в різних дослідженнях. Власне «методологія» (від грецьк. *methodos* – «шлях до чогось» або «шлях дослідження», *logos* – слово, концепція, навчання) в буквальному сенсі означає «вчення про метод».

Це вузьке трактування методології, що виникло на зорі розподілу праці на розумову і фізичну, не вдовольняє сучасних дослідників, адже не

повністю відображає широту теми та питань, що підлягають вирішенню. У загальному розумінні методологія трактується як особлива форма рефлексивного раціонального розуміння, тобто як окремий спосіб представлення об'єктивної реальності, спрямованої на засвоєння, вдосконалення та побудову методів у різних сферах духовної та практичної діяльності [80, с. 153].

Методологія у класичному розумінні є вченням, об'єктом вивчення якого є структура, логічна організація, засоби, методи та процедури наукової діяльності; концептуальний та категоріальний апарат науки; конкретні види та методи досягнення цілей дослідження. Методологія організовує знання про світ та його практичну роботу, визначає світогляд, аналізує знання, пов'язані з предметами та діяльністю, описує процедури, тактики, стратегії, плани та проекти [24, с. 190].

Методологія виходить на перший план там, де є недостатнім методичне забезпечення досліджень, нагальна проблематизація способів і засобів методичної роботи, потрібних для розвитку певного виду діяльності. Саме завдяки методології, наука і практика одержали можливість необмежено розвиватись і зменшувати кількість парадоксів, обґрунтованих на неорганізованому рефлексійно-критичному аналізі її практики.

Думки вчених стосовно місця методології в колі сучасних галузей знань досить розбіжні. Одні ототожнюють методологію із загальнотеоретичними проблемами будь-якої науки, інші – із власне філософією, треті – з діалектикою, четверті вважають, що методологія – це самостійна приватна наука, яка не збігається із філософією [71]. Докладний аналіз зазначених позицій не є предметом започаткованого дослідження. Зазначимо лише те, що кожна з них дотично відображує лише той або той окремо взятий аспект методології, і саме тому жодна з них не розкриває цілісності й універсальності цього своєрідного феномена. Однак вважаємо, оскільки методологічна культура безумовно базується на методологічній грамотності й здатності адекватно обирати інструментарій пізнавальної чи

експериментальної діяльності, майбутній учитель повинен розуміти місце методології у системі наукових галузей знань і не ототожнювати її з будь-якими системними узагальненнями, теоретичними положеннями, а також із набором методів, методикою й технологією. Педагогу, не лише в дослідницькій, а й у «повсякденній» педагогічній діяльності треба розуміти, що «методологія» і «методика» відображають відповідно стратегічний і оперативний рівні наукового пізнання, а «метод» – його тактичний рівень. І саме в методах і конкретизується методологія.

У науковому обігу в наявності кілька підходів до визначення сутності методології. Як результат аналізу таких трактувань, М. Дубовою виокремлено основні складники поняття «методологія», а саме: вчення про логічну організацію, структуру, методи і засоби діяльності; вчення про принципи побудови, форми і способи наукового пізнання; вчення про шляхи наукового пізнання, методи перетворення світу, способи життєдіяльності в ньому [41]. Як бачимо, всі дослідники єдині в тому, що в методології відбивається пізнавальна активність суб'єкта в удосконаленні засобів пізнання, у виборі його орієнтирів; у виявленні основ, принципів цієї сфери знань, розробка системи норм, правил, методів і прийомів пізнання; забезпечується створення нового, шляхом визначення загального напрямку і способів практичної та пізнавальної діяльності [24, с. 77].

Сучасна методологія має коло специфічних проблем, що визначають її предмет. З-поміж них: аналіз принципів, концепцій, теорій, підходів; опрацювання понятійного апарату пізнавального процесу і відповідної термінології, мови досліджень; опис і аналіз дослідницького процесу, його етапів і фаз; вивчення сфер застосовності різних методів, процедур, технологій; розроблення окремих методів (від загальних до часткових) [80].

Функціями методології є пізнавальна, інструментальна, нормувальна, регулювальна, орієнтувальна, проєктувальна, організаційна тощо або критично-аналітична, критично-рефлексійна, проєктно-конструктивна, теоретико-світоглядна тощо, які в цілому дають можливість для

обґрунтування експериментальної, дослідницької діяльності за різними аспектами методологічного аналізу.

Методологічне знання диференціюється залежно від характеру предметної галузі. Відповідно відокремлюються системи методології, що мають характер самостійних методологічних теорій і структурують методологію в горизонтальному і вертикальному зрізах. За вертикаллю вчені (І. Блауберг і Е. Юдін) у свій час виокремили філософську методологію, загальнонаукову, конкретнонаукову і внутрішньо дисциплінарну методологію [19].

Натомість існування методології педагогіки як окремого феномена все ще не є однозначно прийнятним у наукових колах. Зазначимо основні особливості методології педагогіки: наявність специфічного об'єкта, який є одночасно і суб'єктом педагогічної діяльності; зв'язок педагогічних явищ з усіма формами культури, з методологіями інших наук; тісний зв'язок із філософсько-світоглядними, життєвими цінностями людини, з ідеологією.

Методологія педагогіки найчастіше трактується як теорія освітніх методів дослідження, а також як теорія формування освітніх і виховних концепцій і визначається як вчення про вихідні положення й способи наукового пізнання закономірностей розвитку психолого-педагогічної науки, складників явищ педагогічної діяльності, закономірностей розвитку дитини, апіорно-апостеріорних підходів у проведенні науково-дослідних робіт і розвитку конкретних освітніх проблем [80, с. 25].

Стосовно предмета методології педагогіки наявні різні погляди. Так, В. Шубинський вирізняє такі сфери реалізації методології педагогіки: система педагогічних знань, процес наукового пізнання педагогічних явищ, практика як сфера реалізації педагогічних знань [106, с. 79]. Можна стверджувати, що методологія педагогіки – це галузь наукового знання, яка дозволяє з методологічних позицій установити передусім чітку адресну спрямованість конкретного наукового дослідження, виявити специфічні особливості й закономірності педагогічної діяльності (Ю. Кушнер [60]).

Отже, можна дійти висновку про те, що методологія педагогіки є відносно самостійною галуззю знань і діяльності, яка підпорядковується власній логіці розвитку та відбиває етапи еволюції педагогіки. Вона, з одного боку, не пов'язана безпосередньо з ідеологічною або політичною кон'юнктурою, а з іншого – допомагає розібратися в суспільній як освітній ситуації, сприяє руху вперед педагогічної науки, так і практики, протидіє спробам загальмувати цей рух.

Усвідомлення необхідності формування в майбутніх педагогів професійної спрямованості знаходить своє втілення у методологічному принципі професійної спрямованості вищої освіти. Цей принцип регулює зв'язок між загальноосвітніми, загальнотехнічними знаннями та практичним характером знань та вмінь з обраної професії та має на меті визначити професійну спрямованість особистості.

Так, основними умовами реалізації професійної спрямованості педагогічної освіти є: органічне поєднання педагогічних знань і способів пізнавальної діяльності із системою професійно-педагогічних знань і вмінь, що містяться в дисциплінах професійного циклу, а також із виробничою педагогічною практикою; розкриття сутності педагогічних законів, закономірностей, понять, категорій, їх ілюстрація конкретними прикладами використання в обраній спеціалізації; організація професійно-педагогічного навчання таким чином, щоб у структурі освітньо-пізнавальної діяльності студентів урахувалася структура їхньої майбутньої професійно-педагогічної діяльності. Також необхідно відзначити максимально ефективне використання резерву позааудиторного часу підготовки майбутніх педагогів до активної професійно-педагогічної діяльності; ознайомлення студентів із передовим досвідом роботи педагогів-новаторів; упровадження сучасних педагогічних технологій, використання їх для досягнення поставленої мети.

Методологія педагогіки, за С. Гончаренком, це «сукупність прийомів дослідження, що застосовуються в якійсь науці; вчення про методи пізнання та перетворення дійсності. Розрізняють а) часткову методологію —

сукупність методів у кожній конкретній науці; б) загальну методологію — сукупність більш загальних методів (наприклад, методи педагогіки є одночасно її методами і загальною методологією для часткових дидактик, школознавства; в) філософську методологію — систему діалектичних методів, які є найзагальнішими і діють на всьому полі наукового пізнання, конкретизуючись і через загально наукову, і через часткову методологію» [35, с. 207].

Містком, який поєднує теоретичні уявлення з педагогічною практикою, служать методологічно спрямовані педагогічні принципи. Педагогічні принципи розглядаються в сучасній педагогіці як керівні ідеї, нормативні вимоги і рекомендації щодо організації і здійснення освітнього процесу в цілому, як способи досягнення педагогічних цілей із урахуванням закономірностей і умов перебігу освітнього процесу. Поняття «закон» і «закономірність» розуміють у педагогіці як філософські категорії. Освітній процес має свої закони та закономірності, які визначають порядок досягнення цілей і завдань навчання, сприяють ефективному управлінню освітньою діяльністю, надають можливість передбачити результати освітньо-виховної роботи, науково обґрунтувати та оптимізувати зміст, методи і форми навчання учнів на сучасному етапі модернізації національної системи освіти.

Педагогічний закон — це об'єктивно, чинний, постійно дієвий і необхідний взаємозв'язок між предметами, явищами та процесами, що впливає із їх внутрішньої природи, сутності. Законом у дидактиці можна вважати внутрішній істотний зв'язок явищ навчання, який зумовлює їх необхідний вияв і розвиток (І. Лернер) [63].

Одним із найважливіших у дидактиці є закон єдності навчання і виховання. Він виражає ту об'єктивну істину, що навчання завжди, всіма своїми аспектами і елементами - змістом, методами, організацією, закладеною в них ідейною спрямованістю, формує в учнів характер діяльності, ставлення до знань і довколишнього життя і, в решті-решт, ідеали

людини як рушійну силу її самоосвіти. І тут виявляється ще один закон – активності учнів у навчанні і вихованні [43].

Щодо підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи, вважаємо дієвими такі методологічні закони: закон розвитку (єдності і боротьби суперечностей), без врахування якого неможливе будь-яке експериментальне дослідження; закон переходу кількісних змін в якісні засвідчує ефективність кінцевого результату як у трудовому навчанні учнів, так і в підготовленості майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання; закон заперечення заперечень є стимулом до реформування і модернізації вже досягнутого, свідками якого ми є сьогодні, зокрема реалізація Концепції нової української школи.

Багаточисленними були спроби опрацювати систему принципів у працях дослідників нового часу (Ю.Бабанський, С. Гончаренко, В. Загв'язінський, А. Хуторської та інші). Їх аналіз дав можливість виділити засновничі у руслі започаткованого дослідження, як-от:

- принцип поєднання різних методів і засобів підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів початкової школи;
- принцип створення необхідних умов у ЗВО для ефективності підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів початкової школи;
- принцип міцності, усвідомленості і дієвості результатів навчання, виховання і розвитку як у загальноосвітньому закладі початкової школи, так і у ЗВО;
- принцип фундаментальності освіти і її професійного спрямування, який визначає методологічний аспект підготовки майбутніх учителів початкової школи;
- принцип позитивної мотивації і сприятливого емоційного клімату, який повинні забезпечити ті, хто навчає, тим, кого навчають;
- принцип поєднання індивідуальних і колективних форм навчання

у ЗВО у процесі підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів початкової школи;

- принцип особистісного цілевизначення здобувачів освіти;
- принцип вибору індивідуальної освітньої траєкторії у процесі підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів початкової школи;
- принцип продуктивності навчання в організації трудового навчання учнів початкової школи;
- принцип первинності освітньої продукції учнів і вторинності вивчення готових відомих результатів у процесі реалізації трудового навчання учнів початкової школи;
- принцип освітньої рефлексії, який передбачає самооцінку майбутніх учителів початкової школи щодо їх підготовленості до організації трудового навчання учнів;
- принцип поєднання навчання з продуктивною працею, зв'язок теорії і практики як в освітньо-виховному процесі початкової школи, так і ЗВО;
- принцип моделювання майбутньої професійної діяльності вчителя початкової школи в освітньому процесі як ЗВО, так і в початковій школі.

Крім методологічних принципів методологія проектує різні методологічні підходи в залежності від педагогічного напрямку і теми дослідження. З'ясуємо сутність поняття «підхід».

Термін «підхід» уживається як світоглядна категорія, що відображає соціальні настанови суб'єктів навчання як носіїв суспільної свідомості; глобальна й системна організація й самоорганізація освітнього процесу; стратегія навчання, що поєднує в собі методи, форми, прийоми навчання (і таким чином тяжіє до технології чи методики, наприклад – проєктний підхід).

Академічний тлумачний словник української мови розглядає поняття

«підхід», як «сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-, що-небудь, ставлення до кого-, чого-небудь» [95, с.522].

Підхід, на думку вчених (О. Вознюк, О. Дубасенюк), це розглядання педагогічних явищ під певним кутом зору, як стратегія дослідження процесу, – базова ціннісна орієнтація, яка визначає позицію педагога чи дослідника [31].

У всій багатозначності слова «підхід» надаємо перевагу тій позиції, що визначає його як базову, методологічну одиницю. Отже, підхід – це загальна концептуальна позиція, що визначає системну організацію й самоорганізацію освітнього процесу, домінуючу ознаку, роль, статус та особливості взаємодії всіх компонентів його відповідно до конкретних освітніх і виховних цілей.

Аналіз публікацій, у яких розкрито проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання молодших школярів в різноманітні аспекти, дозволяє виокремити найбільш поширені підходи теорії і практики професійної освіти на сучасному етапі.

Дослідження було зорієнтовано на такі методологічні підходи: особистісно-діяльнісний, системний, контекстний і технологічний.

Зміст особистісно-діялісного підходу обіймає соціально значущі мотиви професійної діяльності; педагогічні здібності; повноту, глибину педагогічних, методичних та психологічних знань та вмінь; соціальну активність особистості майбутнього вчителя початкової ланки. Системний підхід розуміємо як комплекс вивчення найбільш суттєвих закономірностей розвитку цього явища як єдиного цілого – системи, де сукупність взаємопов'язаних між собою частин надає їй нових властивостей і якісних ознак.

Реалізація контекстного підходу у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання школярів, допомагає розвинути професійні навички у майбутніх фахівців та допоможе їм об'єктивніше та точніше визначити свою кваліфікацію. Технологічний

підхід – це складна і відкрита система концептуально інтегрованих прийомів і методів, концептуально об'єднаних пріоритетною освітньою метою, які пов'язані між собою завданнями і змістом, формами і методами організації освітньо-виховного процесу, оскільки кожен елемент цієї системи накладає слід на кожен інший елемент.

Наразі ці методи визначають ключові тенденції та принципи побудови змісту і технологій для підготовки вчителів початкових класів, для аналізу теоретичних розробок та практичних питань, які потребують оновлення.

Отже, підготовку майбутнього вчителя початкової ланки до організації трудового навчання учнів розглядаємо як відкриту систему, що потребує свого вивчення та дослідження на підставах вироблених педагогічною наукою й практикою методологічних концептів. Підготовка не є самоціллю, а одним із складників вищої освіти, набуває своєрідності, залежно від напрямку і спеціалізації майбутнього фахівця, зокрема для вчителя початкової школи.

2.2. Особистісно-діяльнісний підхід у векторі підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи

Наукові передумови виникнення особистісно-діяльнісного підходу поступово визначилися в дослідженнях різних аспектів особистості, що були перметом вивчення таких представників класичної психології, як Б. Ананьєв, О. Бодальов, Л. Виготський, У. Джемс, В. Ковальов, Г. Костюк, М. Ланге, О. Леонтєв, Б. Ломов, В. Мерлін, В. М'ясищев, Ж. Піаже, С. Рубінштейн, Б. Теплов, З. Фрейд, В. Штерн, К. Юнг та ін.

У 60-і роки минулого сторіччя ідея особистісно зорієнтованого навчання одержала своє обґрунтування в зарубіжній теорії гуманістичної психології (А. Адлер, А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс, В. Франкл ін.). Представники цього наукового напрямку були переконані в тому, що повноцінне навчання можливе лише за умови перетворення школи в

лабораторію відкриття унікального «Я» кожної людини. Завдання навчання, на їхню думку, повинно полягати в тому, щоб допомогти кожному, хто навчається, в усвідомленні себе особистістю, у виявленні й розкритті власних можливостей, становленні самосвідомості, успішності самовизначення, самореалізації й самоствердження [88].

Розкриття сутності особистісно-діяльнісного підходу знаходимо у роботах К. Роджерса. Дослідник обґрунтував «значуще учіння», як навчання, яке творить людину як особистість. Особистісно зорієнтоване навчання учений розглядав як самостійно ініційоване та осмислене навчання. Важливим складником у структурі особистісно зорієнтованого навчання К. Роджерс уважав засвоєння сенсів як частин особистісного значення. Джерелом активності учнів учений вважав наповненість навчання їхніми життєвими проблемами. При цьому вчений зазначав, що роль педагога у взаємодії з учнями повинна бути збалансованою, тобто вони повинні діяти відповідно до емоцій та ситуацій, повинні демонструвати людські якості у своїй взаємодії з учнями, тобто:

- розуміти почуття учня, приймати його таким, яким він є;
- ставитися до учнів позитивно;
- займати діалогічну позицію;
- зосереджувати увагу на тенденціях саморозуміння учнів;
- забезпечувати особистісні стосунки у процесі навчання та

психологічний клімат, який сприятиме вільному вираженню тенденцій саморозвитку та особистого ствердження особистості [88].

Знайомство з роботами К. Роджерса дозволяє вести мову про те, що, ілюструючи гуманістичний підхід до визначення сутності та ролі навчання, автор убачав джерело піднесення самостійності та активності особистості в особистісно зорієнтованій скерованості цього процесу.

Проблема особистості майбутнього фахівця була предметом дослідження таких учених, як А. Алексюка, Г. Бала, І. Зязюна, В. Козакова, Г. Костюка, С. Максименка, Н. Ничкало, О. Пехоти, Л. Пуховської та ін.

Наукові передумови виникнення особистісно зорієнтованого підходу визначались поступово у дослідженнях різних аспектів особистості, що вивчалися такими психологами-класиками, як Б. Ананьєв, О. Бодальов, Л. Виготський, У. Джемс, О. Ковальов, Г. Костюк, О. Леонтєв, Ж. Піаже, С. Рубінштейн, З. Фрейд, К. Юнг та ін.

Сучасні вимоги до реалізації особистісно зорієнтованого навчання сформульовано в працях таких учених, як К. Абульханова-Славська, Н. Алексєєв, Л. Анциферова, О. Асмолов, І. Бех, Є. Бондарєвська, М. Боришевський, В. Давидов, С. Кульневич, В. Моляко, С. Максименко, В. Серіков, І. Якиманська та інших.

На сучасному етапі в науковому обігу зустрічаються такі модифікації особистісного підходу, як «особистісно-соціально-діяльнісний підхід» (О. Барабанщиков, М. Феденко), «діяльнісно-особистісний підхід» (В. Андрєєв), «особистісно-діяльнісний підхід» (І. Зимня, Л. Кондрашова, С. Максименко) тощо.

Одним із стратегічних питань реформи освіти в Україні є формування освіченої та творчої особистості учнів, зміцнення їхнього фізичного та морального здоров'я. Вирішення цього питання включає психологічне та освітнє пояснення змісту та методів освітнього процесу, спрямованого саме на розвиток особистості учнів.

Витоки особистісного підходу в психології та педагогіці неодноразово порушувались у працях І. Беха, І. Кона, А. Петровського, В. Сухомлинського, Б. Федоришина та ін. Особистісно зорієнтована освіта досягається не лише завдяки зовнішнім характеристикам суспільства, а й завдяки внутрішній змістовій співпраці, саморозвитку суб'єктів освітнього процесу, виявлення їхніх особистісних функцій, вона орієнтується на фундаментальні дидактичні дослідження, присвячені особистісно-розвивальним функціям навчання та виховання (І. Бех, В. Рибалка, В. Серіков, І. Якиманська та ін.) [78]. Так, І. Якиманська, розробляючи концепцію особистісно зорієнтованої освіти, висунула ідею ідентичності як мети та чинника освітнього досвіду під час

навчання. Теоретичне призначення її концепції особистісно зорієнтованого навчання полягає в виявленні сутності та умов реалізації індивідуальних функцій освітнього процесу. Вважаємо, що практична важливість цієї концепції лежить у розробці правил освітньої практики, які повинні бути альтернативою традиційного навчання. Особистісно зорієнтоване навчання – це форма навчання, заснована на особистості, особистісній та внутрішній цінності дитини: кожна людина має суб'єктивний досвід, який спочатку виникає, а потім вписується у зміст освіти [108]. Особистісно-діяльнісний підхід поєднує в собі навчання та виховання освіти в цілісний процес підтримки, допомоги, соціально-освітнього захисту, розвитку дитини, її підготовки до життя тощо. Освітній процес за таким підходом насичений знаннями, які повинен засвоїти учень, і повинен бути насичений усвідомленням і розумінням [108].

Досліджуючи природу діяльності, вчені (Л. Виготський, О. Леонт'єв, О. Нікіфоров, В. Шевир'єв) однією із важливих характеристик вважають активність дій її учасників. Учені зазначають, що діяльність – це вид активності, структура якої полягає у визначенні їх цілевизначення, поведінки та наслідків. Поведінка, яка є компонентом діяльності, має особистісний характер. Поведінка та діяльність – це два аспекти людської діяльності. Розвиток активності майбутніх учителів визначається прагненням зрозуміти цілі педагогічної діяльності, реалізувати свій потенціал та здібності у професійній галузі, нестандартно розв'язувати професійні та освітні проблеми. Творчу активність вони вважають необхідною умовою та результатом освітнього процесу вищої школи [30; 62].

Так, О. Леонт'єв визначає діяльність як неадиктивну одиницю тілесного, матеріального суб'єкта. Учений зазначає: «У більш вузькому смислі, тобто на психічному рівні, це одиниця життя, опосередкована психічним відображенням, реальна функція якої полягає в тому, що воно орієнтує суб'єкта у предметному світі. Іншими словами, діяльність – це не реакція і не сукупність реакцій, а система, що має будову, свої внутрішні

переходи і перетворення, свій розвиток» [62].

Розроблений О. Леонтєвим теоретико-методологічний принцип про те, що для засвоєння «продукту людської діяльності необхідно здійснити діяльність, адекватну тій, яка втілена в цьому продукті» [62, с. 212], було підтверджено іншими вченими С. Гончаренком, В. Краєвським, Л. Мітіною на масивному експериментальному матеріалі, що навчання це процес самостійного вироблення того матеріалу (теорії), хто є його автором [34; 55].

Зважаючи на психологічні та філософські положення про діяльність, у якій здійснюються процеси дій та засоби і операції реалізації цих дій, що підпорядковані меті та співвідношенням умов їх виконання, визначаємо предметність, цілевизначення, усвідомлення як такі, що виступають механізмами розвитку самостійності особистості в освітній діяльності (О. Асмолов, Г. Балл, А. Брушлинський, К. Костюк, О. Леонтєв, С. Максименко, С. Рубінштейн та ін.).

Сутнісна ознака освітньої діяльності не визначається процесом оволодіння різними знаннями та методами роботи, що відбуваються в спортивній, ігровій чи трудовій діяльності. У широкому значенні під діяльністю розуміють поведінку людей, що спрямована на досягнення усвідомленої мети, якій надають самостійний сенс у житті окремої людини, групи чи суспільства.

Освітня діяльність є частиною специфічного різновиду учіння, що спеціально організоване. Найголовнішою відмінністю є те, що дії суб'єкта учіння спрямовані на засвоєння теоретичних знань і розвитку теоретичного мислення (П. Гальперін, Т. Гамільтон, В. Давидов, Д. Ельконін, Г. Костюк, Д. Літл, К. Уотсон-Ньюлін та ін.). Так, за визначенням Д. Ельконіна і В. Давидова, учіння – це один із видів освітнього процесу, спрямований на засвоєння теоретичного матеріалу і такий, що сприяє інтенсивному розвитку теоретичного мислення [37; 107]. Згідно з теоретичними положеннями Г. Костюка, учіння є процесом засвоєння понять за відповідними розумовими діями, які відбуваються в певній системі, послідовності, наступності [54].

Як цілісна система, освітня діяльність включає ряд процедур та практик різного ступеня. Виконавчі навчальні дії першого рівня включають навчальні заходи, процедури вивчення змісту навчального матеріалу (осмислення) й дії з оброблення навчального матеріалу (практичні дії).

Зазначимо, що ускладнення завдань і вимог до підготовки підростаючого покоління до життя, формування в учнів потреби в безперервній освіті, набуття ними моральної поведінки, їхньої готовності до трудової діяльності значною мірою переобтяжують функції вчителя сучасної початкової школи, ускладнюють вимоги до його професійних здібностей, демонструють необхідність творчого складника в діяльності та активної фахової позиції у процесі трудового навчання учнів початкової школи. Саме в початковій школі вчитель має виховати любов до праці, сформувати трудові вміння і навички відповідно до їхніх індивідуальних здатностей.

Слід зазначити, що завдання та вимоги до підготовки наступного покоління є складними, формування в учнів бажання продовжувати навчання, їх моральної поведінки та готовності до праці ускладнює роботу сучасних вчителів початкових класів. та професійна кваліфікація - підвищують стиль діяльності та активне професійне навчання в початковій школі для учнів початкової школи. У початковій школі вчитель повинен розвивати любов до праці, розвивати свої трудові навички та вміння відповідно до своїх особливих здібностей.

Якщо раніше за основу ставилось уміння працювати, володіння практичними вміннями і виконавськими функціями, то сьогодні підвищується роль особистісних якостей, творчого потенціалу вчителя. Якщо виникає питання «про людський чинник, – зазначає Б. Ломов, – мова йде про потреби і здібності людини, мотиви її поведінки, інтереси і творчі можливості, працездатність, про інтелект і емоції, волю і характер, свідомість і самосвідомість, формування соціальних настанов і ціннісних орієнтацій тощо» [67, с. 25]. Творчу особистість учня можна сформувати тільки творчою особистістю вчителя, здатного до активної, самостійної діяльності.

Як свідчить педагогічна практика, творча активність не виникає стихійно, не формується спонтанно. Успішність її розвитку неможлива без цілеспрямованої, систематичної роботи, модернізації змісту, методики й технології освітнього процесу у вищій школі. Не випадково в роботах вітчизняних і зарубіжних педагогів досліджуються питання формування активної, творчої особистості вчителя, теоретично обґрунтовуються й апробуються на практиці шляхи становлення творчого стилю діяльності й активної професійної позиції майбутніх педагогів засобами педагогічної освіти.

Як зазначає Є. Бондаревська, закономірності духовного розвитку, процеси і зміни, які відображаються у внутрішньому світі індивіда, повинні стати основними орієнтирами в підготовці майбутнього вчителя-професіонала. «Основним механізмом цього процесу, – вважає вчена, – є власна активність особистості, включена у виховний процес у якості його суб'єкта й об'єкта» [22, с. 34]. Головним засобом формування індивідуальності, ціннісних орієнтацій особистості, за Є. Бондаревською, є активність.

Основою освітнього процесу у вищій школі, на її думку, має бути особистісно зорієнтоване навчання і виховання насамперед такої особистості вчителя початкової школи, заснованими цінностями якої є «людина як предмет виховання, культура як середовище, яке зростає і формує особистість; творчість як спосіб розвитку людини в культурі» [22, с. 36].

Процес становлення особистості майбутніх учителів початкової школи залежить від спілкування та спільної діяльності багатьох людей (колеги, студентів, батьків, учнів та ін.). Це процес оволодіння індивідом соціального досвіду після входження особистості в соціальну та професійну сферу, нарощування ним системи соціальних відносин за рахунок активного входження в довколишній соціальний світ. Особистість у цьому процесі виступає активним суб'єктом саморозвитку. За О. Мудриком, соціалізована людина повинна бути здатна протистояти впливу життєвих обставин. Однак

практика ЗВО засвідчує, що студент не завжди готовий протистояти середовищу, в яке він потрапляє, і активно діяти, що негативно позначається на повній самореалізації його особистості та в подальшій педагогічній роботі [72].

Завдання викладачів закладу вищої освіти полягає в забезпеченні майбутніх учителів початкової школи здатністю справлятися з негативними впливами довколишнього середовища, створити такі умови, за яких студенти зможуть активно впливати на процес власного професійного становлення, коригувати його протікання, самостійно приймати рішення та мати свободу вибору прийомів оволодіння цим досвідом.

У процесі навчання у ЗВО майбутні вчителі початкової школи повинні осмислити зміст освітньої роботи, включаючи організацію «подієвої спільності» з учнем та надання допомоги в оволодінні позицією суб'єкта власного життя й діяльності. Студентам важливо знати, що головне завдання вчителя при здійсненні особистісно зорієнтованого навчання полягає у допомозі молодій людині у визначенні й удосконаленні її ставлення до самої себе, інших людей, до довкілля, до обраної професійно-педагогічної діяльності.

Подолати суперечності, що виникають у шкільній практиці, між вимогами до характеру освітньої діяльності, яка повинна бути унікальною і творчою, і типовою формальною підготовкою майбутніх учителів до педагогічної роботи можливо, якщо в основу освітнього процесу покласти формування й розвиток особистості вчителя, якому притаманні творча індивідуальність та активність. Завдання ЗВО полягає в тому, щоб персоніфікувати професійну підготовку майбутніх учителів, зосереджуючи всі зусилля студентів на їх власній особистості, а не лише на тому, як вони оволодівають технологію розвитку ідентичності особистості учня. Найголовнішою в цьому аспекті є зміна їхньої позиції із пасивних учасників освітнього процесу на активних особистостей і організаторів.

Таким чином, особистісно-діяльнісний підхід до трудового навчання

учнів початкової школи передбачає:

- побудову змісту навчального предмета «Дизайн і технології» для учнів початкової школи з позиції продуктивного навчання (творчого застосування знань) у розробленні і виготовленні конкретних продуктів;
- наявність кінцевого продукту навчання за результатами викладання навчального предмета учням початкової школи (вироби учнів);
- психолого-педагогічні механізми досягнення кожного елемента трудового навчання;
- прийоми і способи розробки навчальних інструкцій зі створення продуктів трудового навчання учнями початкової школи;
- прийоми і способи діагностики досягнення учнів початкової школи на уроках трудового навчання;
- технології проектування освітнього процесу з організації трудового навчання учнів початкової школи;
- технології врахування індивідуальних особливостей дітей у процесі організації трудового навчання учнів початкової школи;
- технології прийомотворчості при проектуванні процесу організації трудового навчання учнів початкової школи.

Таким чином, можна визначити, що діяльність є способом людського існування у світі, здатністю людини вносити зміни в реальну дійсність. Основними компонентами діяльності, за О. Леонтєвим є суб'єкт та його потреби; мета, адекватно якій предмет перетворюється в об'єкт, на котрий спрямовано цю діяльність; умови, мотиви і засоби реалізації мети; результат діяльності [62].

Розглядаючи підготовку майбутніх учителів початкової ланки як одного із показників педагогічного професіоналізму, учені (О. Біда, Є. Бондаревська, В. Максимова, М. Марусинець, О. Комар, В. Серіков, І. Пальшкова, І. Якиманська й ін.) наголошують на необхідності зміни застарілих освітньо-дисциплінарних моделей освіти на особистісно зорієнтовану парадигму, тобто реалізації інформаційної, формувальної,

розвивальної, активізуючої сучасної початкової освіти. Дієвий упродовж довгого часу принцип – працювати за логікою навчального предмета, засвоєння суми знань і вмінь сьогодні не відповідає сучасним умовам. Майбутньому вчителю у ситуації затребуваності та конкурентоздатності потрібна якісна професійна підготовка, в основі якої є особистісно зорієнтована освіта.

За словами В. Рибалки, сьогодні вища школа вже переорієнтується на розвиток особистості студентів. Але, на жаль, зауважує вчений, «особистісне перетворення освітнього процесу відбувається спонтанно, повільно, неефективно» [87, с. 12]. Суголосні з думкою В. Рибалки, який, розвиваючи ідею щодо переорієнтації характеру навчання з предметного на особистісно зорієнтоване, вважає, що якість підготовки фахівців повинна відповідати зміні пріоритетів у процесі розвитку української державності, переорієнтації вищої школи на розвиток особистості студентів. Однак, на його думку, цьому процесу поки ще не вистачає цілеспрямованості та науково-методичного забезпечення. Саме тому «особистісне» перетворення освітнього процесу відбувається спонтанно, повільно, неефективно [87, с. 12].

Аналогічну думку висловлює М. Кузнецов, який розглядає особистісно-діяльнісний підхід як соціокультурний чинник особистісного розвитку учасників освітнього процесу. За його образним виразом, особистісно зорієнтоване навчання – це «процес створення образу людини в індивіді» [59, с. 65]. Особистісно зорієтованим дослідник називає «такий освітній процес, який надає кожному студенту, спираючись на його природні здібності та пов'язані з ними схильності, інтереси, ціннісні орієнтації, можливість через продуктивну діяльність реалізувати себе, розкрити свій природний потенціал у пізнанні, в освітній діяльності і освітній поведінці відповідно до цінностей і інтересів суспільства» [59, с. 64-65].

Цілком суголосні з М. Кузнецовим щодо мети особистісно-діяльнісного підходу, який учений вбачає у самоідентифікації особистості, що включає, з одного боку, професійний та особистісний розвиток учителя, а

з іншого боку – особистісний розвиток студентів у їхньому органічному поєднанні [59].

Заслуговує на увагу підхід В. Серікова, який ми цілком підтримуємо, щодо ролі і функцій освітнього процесу в розвитку особистості. Учений із жалем указує на те, що ставлення до особистості в освітньому процесі відповідає такій парадигмі: особистість розглядається як таке, що треба «активізувати», «спрямовувати на виконання планів і програм». Учений зазначає, що як в освіті, так і в суспільстві в цілому, особистість все ще здійснює функцію засобу. Вільний творчий розвиток особистості ще не є практично здійснюваною функцією навчання. Суб'єктність, смислотворчість, критичність та інші особистісні якості досі не розглядаються як внутрішні цінності в освітній практиці. Пріоритетом при цьому є не особистість, а ті речі, які можна від неї отримати: реалізація певних соціальних функцій, форм поведінки та ін. [91, с. 12].

Особливу роль у зміні парадигм навчання В. Серіков відводить вчителю та його професійній підготовці. Дослідник вважає, що для реалізації особистісно-діяльнісного підходу в практиці вищої освіти слід відмовитись від традиційного ідеологічного підходу щодо створення «соціального замовлення» для педагогічної діяльності вищої освіти. Формулювання мети вищої освіти повинно забезпечити відмову від глобальних парадигм навчання та формування в процесі навчання індивідуальних життєвих принципів та мислення, соціального, культурного та ідеологічного самовизначення майбутніх учителів. Вчений наголошує на необхідності вирішення фундаментальної проблеми – необхідного розуміння ситуацій та умов життєдіяльності, які дозволять студенту оволодіти активним творчим досвідом професійної діяльності, творчим характером педагогічної діяльності та методами її запровадження у практику навчання [91].

Одним зі напрямів змін у професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів початкової школи є трансформація традиційного освітнього процесу в особистісно зорієнтований, у якому студент виділяється

як рівноправний суб'єкт освітньої взаємодії. У ЗВО освіта повинна бути зосереджена не лише на предметі, який вивчається, але й на особистості студента, його індивідуальних особливостях, потребах та інтересах.

В основі особистісно зорієнтованого навчання лежить діалогічний підхід, який полягає у визначенні взаємодії між предметом і предметом, покращенні свободи учасників педагогічного процесу, визначенні самопізнання особистості майбутнього вчителя початкової школи, вдосконалення процесу його підготовки, вирішення питань якості змісту, методів, організаційних форм навчання, зокрема і питань організації трудового навчання молодших школярів [36].

Свій погляд щодо особистісно-діяльнісного підходу висловлює О. Пехота, яка вважає, що він базується на методологічному принципі цілісності двох аспектів педагогічного процесу – макродидактичний (зовнішньо-процесуальний) та мікродидактичний (внутрішньо-психологічний). Лише виявивши зв'язок між освітніми умовами процесу навчання і внутрішніми механізмами розвитку особистості, що забезпечують його становлення і функціонування, можна зрозуміти суть умов реалізації особистісно зорієнтованого підходу [83].

О. Пехота зазначає, що «особистісна орієнтація освіти передбачає такий спосіб засвоєння змісту освіти суб'єктом, під час якого відбувається своєрідне «зняття» об'єктивного значення матеріалу та виявлення в ньому суб'єктивного сенсу особистісно стверджувальних цінностей» [83, с. 31]. У цьому зв'язку основну мету особистісно-діяльнісного підходу вчена вбачає в організації процесу психолого-педагогічної допомоги молодій людині в становленні її суб'єктності, культурної ідентифікації, соціалізації, життєвого самовизначення, що передбачає необхідність:

- розвиток індивідуальних розумових здібностей кожного студента;
- максимально визначити, ініціювати, застосувати, розвинути особистий (суб'єктивний) досвід;

- допомогти особистості ідентифікувати себе, самовизначитися й самореалізуватися, замість того, щоб формувати заздалегідь визначені якості;
- формування важливої культури діяльності в особистості майбутнього вчителя, що дозволить конструктивно будувати повсякденне життя [83, с. 34].

У такому підході О. Пехота суголосна з ідеями В. Загвязинського про соціальну спрямованість особистісно зорієнтованого навчання. З одного боку, дослідниця акцентує на необхідності «окультурити», використовувати індивідуальний досвід особистості, а з іншого – відзначає її активну позицію в освітньому процесі, тобто потрібно не формувати попередньо задані якості, а сприяти самореалізації, самоствердженні й самовизначенні особистості майбутнього педагога. Саме в діяльності особистості вчена вбачає не тільки мету, але й умову формування культури життєдіяльності, яка дозволяє майбутньому учителю продуктивно будувати власне життя і професійну діяльність [42].

Особистісно-діяльнісний підхід як процес організації вчителем трудової активності учнів у початковій школі позиціонує цілісну систему взаємозумовлених заходів і дій, спрямованих на досягнення цілей, творчого оволодіння професійними знаннями, вміннями, навичками і методами професійно-педагогічної діяльності з учнями ще в закладі вищої освіти.

В особистісно-діялісному підході важливим моментом є демонстрація можливості і доцільності використання особистісно зорієнтованих освітніх технологій. Основними їхніми рисами є навчання та виховання особистості зі створенням умов для саморозвитку й самонавчання, максимальною індивідуалізацією процесу навчання, цілеспрямоване проєктування своїх здібностей та соціальних цілей. Такий тип навчання базується на діалозі, моделюванні ситуацій вибору, вільному обміну ідеями, авансуванні досягнень. Отже, вища освіта набуває форми не лише засобу підготовки фахівців у різних галузях, а й об'єктивним періодом розвитку особистості.

З позицій підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання учнів необхідними передумовами вважаємо здатність особистості студентів здійснювати рефлексію власного досвіду; авторський підхід до встановлення цілей змісту інноваційних процесів та створення інструментів для створення ситуацій розвитку учнів; взаємодіяти з усіма суб'єктами процесу, беручи до уваги їхні індивідуальні та стильові особливості, спільну діяльність, цілі, ресурси та очікувані результати; враховувати єдність когнітивного та особистісного розвитку в процесі професійно-педагогічної підготовки у ЗВО.

Зважаючи на це, метою освітньої діяльності в процесі підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів початкової школи є створення механізмів самоорганізації навчання, предметної діяльності та взаємодії з однодумцями і викладачами, максимальної допомоги студентам у вирішенні навчальних задач. За І. Якиманською, в основі особистісно зорієнтованої освіти стрижневим є визнання індивідуальності, внутрішньої цінності кожної людини, її розвитку не як суб'єкта колективу, а передусім як особистості з унікальним соціальним досвідом життєдіяльності, який набувається дітьми до школи в реальних умовах сім'ї, соціальному та культурному середовищі, в процесі сприймання і оцінки світу речей і людей [108].

Щодо організації ефективної підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи в руслі особистісно-діяльнісного підходу суголосні з думкою І. Якиманської. Уроки трудового навчання учнів початкової школи вимагають від учителя таке:

- навчальний матеріал з трудового навчання повинен забезпечувати виявлення змісту суб'єктного досвіду молодших школярів, включно з досвідом їхнього попереднього навчання;
- виклад знань з трудового навчання у підручнику (вчителем) повинен бути спрямованим не тільки на збільшення їх обсягу, структури,

інтеграції, узагальнення предметного змісту технологічної освітньої галузі, а й на неодмінне перетворення набутого суб'єктивного досвіду кожного учня;

- у процесі трудового навчання необхідне постійне узгодження суб'єктивного досвіду молодших школярів із науковим змістом здобутих знань з технологічної освітньої галузі;

- активне стимулювання молодших школярів до самооцінювальної освітньої діяльності, яка повинна забезпечувати учням можливість самоосвіти, саморозвитку, самовираження в ході оволодіння знаннями з трудового навчання;

- конструювання та організація навчального матеріалу з трудового навчання, який надасть змогу учням обирати його зміст, різновиди та форми при створенні виробів;

- виявлення та оцінка способів навчальної роботи з трудового навчання, якими учень користується самостійно і продуктивно;

- забезпечення контролю та оцінки не лише результату, а й в основному самого процесу трудового навчання;

- освітній процес повинен реалізовуватись через побудову, рефлексію та оцінку учіння як суб'єктивної діяльності молодших школярів у процесі організації трудового навчання [108].

Характеристику парадигми особистісно зорієнтованої освіти здійснено в дослідженні Є. Бондаревської, яка наголошує, що «основним механізмом процесу гуманістичного особистісно зорієнтованого виховання є власна активність особистості, включеної у виховний процес в якості його суб'єкта і співавтора» [22, с. 34].

Особистісно зорієнтовані освітні технології забезпечують формування індивідуально-творчих рис майбутнього педагога, розвиток індивідуальних пізнавальних здібностей кожного студента, їх самовизначення, самореалізацію, спрямовані на формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

Узагальнення результатів аналізу досягнень учених щодо особистісно-

діяльнісного підходу в підготовці майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи дозволяє включити не тільки фундаментальні наукові знання для майбутньої викладацької діяльності, а й можливості, доцільності застосування особистісно зорієнтованих педагогічних технологій в організації трудової активності учнів.

2.3. Системний підхід як теоретичне підґрунтя підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи

Зазначимо, що сутність і характеристика системного підходу в педагогічних науках схарактеризована багатьма авторами. Дослідження вчених (Т. Ільїна, Ф. Корольова, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська, Г. Щукіна) присвячено характеристиці принципів аналізу педагогічних систем. Ідеї комплексного й цілісного вивчення педагогічних явищ реалізовано Г. Кириловою, Н. Кузьміною. Загальні питання студіювання системного підходу в педагогічних явищах і приклади їх застосування в розв'язанні конкретних проблем дидактики запропоновано в працях І. Журавльова, В. Загвязинського, І. Лернера, М. Поташника та ін.

Розглядаючи поняття «система», В. Афанасьєв виокремлює низку провідних ознак, за допомогою яких об'єкти можуть бути описані як цілісні системні утворення, як-от:

- наявність інтегративних якостей;
- наявність складників, елементів, компонентів, частин, із яких утворюється система;
- наявність структури, тобто певних зв'язків і відношень між частинами й складниками;
- наявність характеристик функціонування як системи в цілому, так і окремих її складників;

- наявність комунікативних ознак системи, які виявляються у двох формах: у формі взаємодії із середовищем та у формі взаємодії цієї системи із системами більш низького і вищого порядку, по відношенню до яких вона виступає як частина або як ціле;

- історичність, наступність або зв'язок минулого, сьогодення і майбутнього в системі і в її компонентах [4].

Згідно Т. Ільїної, система – це упорядкована безліч взаємопов'язаних елементів, об'єднаних загальним функціонуванням, спільністю мети і єдністю управління, вступає у взаємодію із середовищем як цілісна єдність [46, с. 6].

Учені (Л. Голованов і С. Саркісян) під системою розуміють «не просто сукупність безлічі одиниць, у якій кожна одиниця підпорядковується законам причинно-наслідкових зв'язків, а єдність відношень і зв'язків окремих частин, що зумовлюють виконання певної складної функції, що можлива лише завдяки структурі з великої кількості взаємопов'язаних і взаємодіючих один з одним елементів» [89].

Отже, системний аналіз відображає низку взаємозалежних аспектів явища, що досліджується:

- елементний (зміст компонентів, з яких утворена система);
- структурний (внутрішня організація системи та способи взаємодії її компонентів);
- функційний (функції, що їх здійснює);
- історичний (шляхи виникнення системи й перспективи її розвитку).

Системи є різноманітними за своєю природою. У науці запропоновано класифікації, де диференційовано такі типи систем: відкриті – закриті; динамічні; природні – штучні; неживі – живі й соціальні; самоорганізовані (керовані) [96, с. 25]. Важливою характеристикою системи є інтегративність, тобто наявність властивостей, що не притаманні окремим її елементам, а виникають у результаті взаємозв'язків один з одним у межах структурної

організації.

У педагогіці сутність системного підходу найбільш повно розкрита В. Загвязинським. Система освіти, за словами вченого, це безліч освітніх (як державних, так і недержавних, неформальних, альтернативних) закладів, що відрізняються багатьма характеристиками, насамперед за рівнем і професійним напрямом. Різноманіття освітніх закладів не може бути підґрунтям надання освіти статусу системи. Система, як відомо, це не тільки сукупність об'єктів, компонентів, явищ, процесів тощо, а їх взаємозв'язок і взаємодія, які надають системі нових інтегративних якостей: адаптивності, гнучкості, варіативності, динамічності, стабільності, прогностичності, спадкоємності, демократичності [42].

Л. Спірін визначає педагогічну систему як цілісну множину з безліччю підсистем і елементів з відношеннями і зв'язками між ними, підкреслюючи, що визначення загальних правил зв'язків, взаємозв'язків і взаємодій між структурними одиницями забезпечує її цілісність [98, с. 7].

Поділяючи погляд Л. Спіріна щодо визначення поняття «система», треба зазначити, що пропонований ним аналіз означеного поняття подано із філософських позицій: розкриває кількісний бік системи, тобто наявність елементів, що перебувають у взаємовідношеннях, водночас не звертаючи уваги на якісний бік, тобто наявність спільної мети, про що йдеться у визначенні системи Ю. Конаржевського. За його словами, система є сукупність взаємопов'язаних, взаємодіючих елементів цілісної освіти, які спроектовані на певну мету [50, с. 9].

В. Беспалько під педагогічною системою розуміє певний набір засобів, методів і процесів, що перебувають у тісному взаємозв'язку, необхідних для здійснення цілеспрямованого та організованого педагогічного впливу на формування особистості із заданими якостями. Причому, на його думку, якщо змінюються цілі – повинна змінюватися система [17, с. 6].

Педагогічні системи є природними (за походженням) і відкритими (за способом взаєзв'язку із зовнішнім оточенням), динамічними (за ознакою

несталості); самокерованими (за ознакою керованості), імовірнісні (за способом детермінації) [96, с. 25].

У Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту» система педагогічної освіти потрактована як:

- сукупність професійних освітніх програм, створених на основі стандартів середньої, вищої й післядипломної освіти;
- мережа освітніх закладів та організацій середньої, вищої й післядипломної освіти, що взаємодіють між собою;
- регіональна система керування педагогічною освітою.

Для системи освіти притаманна низка ознак:

- багатовимірність, зумовлена великою кількістю організацій, що входять до її складу й до того ж вирізняються територіальною роз'єднаністю;
- поліцільовий характер функціонування, спричинений наявністю низки кінцевих продуктів і кількох паралельних процесів діяльності (підготовка фахівців, підготовка кадрів вищої кваліфікації, перепідготовка кадрів, проведення фундаментальних і прикладних наукових досліджень);
- багатофункційність, умотивована чисельністю навчальних спеціальностей і наукових напрямів, за якими відбувається підготовка фахівців та проводяться наукові дослідження [96].

Для функціонування системи освіти характерна висока інертність через тривалість циклів підготовки фахівців, опанування нових фундаментальних чи прикладних знань. Ця особливість посилює роль і значущість прогнозування й тривалого планування в системі освіти, особливо в розв'язанні проблем змісту та технологій навчання.

Освітній процес розглядається у педагогіці як система, для якої характерні інтегративні зв'язки, що вможливають її цілісність і відображають глибинну природу взаємодії викладача і студента. Традиційно систему кваліфікують як сукупність елементів, що взаємодіють, утворюючи цілісність. Сутність поняття «системи» відображена у висловлюванні: це цілісний, розвивальний комплекс взаємозалежних елементів, що перебувають

у певній ієрархічній підпорядкованості; утворювальна єдність із довкіллям.

З позиції системного підходу, підготовка майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів початкової школи повинна глибоко й динамічно пристосовуватися до соціально-економічних реформ у державі, в той же час бути стабільною у своїй психолого-педагогічній основі, не підвладній кон'юктурі. Система як певна цілісність, з одного боку, має «зростати», вибудовуватись з освітніх парадигм і доктрин, що традиційно змінюють одна одну історично, а з іншого – бути природно-прогностичною, «працювати» на майбутнє, оскільки випускники освітніх закладів будь-якого типу житимуть і працюватимуть у часі й просторі, що суттєво відрізняються від умов періоду їхнього навчання.

Для педагогічної освіти, за В. Андрущенко і В. Бондарем, головним принципом побудови нових стандартів вищої школи є професійна спрямованість, орієнтація на провідні функції діяльності майбутнього вчителя, типові задачі та вміння їх розв'язувати, досвід активного використання знань і прояви здатності до інноваційної діяльності, що має реалізовуватися, починаючи з першого року навчання [3; 20].

Освітня програма виступає як системоутворювальна модель підготовки майбутніх учителів початкової школи. Залучення до її змісту виробничих функцій дає можливість будувати професійну підготовку відповідно до системи типових задач, розв'язання яких буде здійснюватися вчителем протягом усього терміну навчання учнів початкової школи. Нормативні документи щодо стандартизації готуються за суб'єктно-діяльнісним підходом, вимагають реалізації принципів цілеспрямованості, прогностичності, технологічності та діагностичності, врахування вимог Концепції нової української школи. Новою структурою освітньої програми передбачено: предмет діяльності майбутнього вчителя початкової школи (дитина та її фізичні, фізіологічні й психологічні особливості розвитку), основні функції, що ним виконуються, типові задачі діяльності й система вмінь щодо їх розв'язання [79].

Принципом, що витікає з попередніх, однак має самостійне значення, є принцип кредитно-модульного структурування змісту професійної підготовки. Він передбачає залежність між терміном, обсягом і номенклатурою підготовки і визначеним освітнім ступенем.

Існує чимало підходів до структурування змісту професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Однак за будь-яких умов, після її завершення має бути досягнутий визначений рівень професійної компетентності фахівця.

Насамперед професійна підготовка зорієнтовує майбутніх учителів початкової школи на освоєння загальнотеоретичного, спеціального, психолого-педагогічного, практичного, науково-дослідного, культурологічного та інших блоків освітнього процесу, у ході чого формується система узагальнених міжпредметних і часткових професійно-педагогічних знань, способів діяльності, умінь творчо оперувати ними при вирішенні проблемних загально. Зауважимо, що такий розподіл на напрями підготовки є вельми умовним, проте дає змогу скласти модель професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи (Рис. 2.1).

Загальнонаукова підготовка майбутніх учителів початкової школи спрямована на оволодіння студентами методологією наукового пізнання, законами розвитку суспільства, природи, людини, закономірностями, принципами, методами розвитку фундаментальних наук, основними теоріями й концепціями, категоріями й термінами, науковою мовою в цілому.

Фундаментальна підготовка майбутніх учителів початкової школи за системним підходом передбачає вивчення теоретичних основ і підвалин загальнофілософських, загальнокультурних, психолого-педагогічних і спеціальних знань (особливості навчання молодшого школяра) відповідно до Нового державного стандарту початкової освіти [38] та Концепції нової української школи [52].



Рис. 2.1. Цілісна структура професійної підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи

Зміст підготовки майбутніх учителів початкової школи спрямовується на збільшення обсягу фундаментальних знань і вмінь, які забезпечують більш складний, ніж раніше, зміст педагогічної праці; удосконалення структури цих знань задля розширення функцій фахівця. При цьому треба чітко розуміти, що підготовка фахівців на засадах системної фундаментальності не означає зниження уваги до професійних видів діяльності, але й не ставить між ними знака рівності.

Предметна підготовка майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи пов'язана із засвоєнням усього комплексу наукової інформації з основних дисциплін спеціальності, зокрема з предметного трудового навчання і, по суті, є змістом

його наукової освіти. Так, О. Савченко обґрунтовує вимоги до структури навчальних планів, змісту їх інваріантного і варіативного компонентів, наводить зразки типових навчальних планів загальноосвітніх закладів з українською мовою навчання та мовами національних меншин. Її бачення побудови інваріантного компонента навчального плану на інтегративній основі (наприклад, курс «Дизайн і технології») та інші провідні ідеї його побудови певною мірою були враховані робочою групою з розробки типових навчальних планів початкової освіти, які обговорювались і були загалом схвалені вчителями-практиками і науковцями [100].

Психолого-педагогічна підготовка майбутніх учителів початкової школи є процесом і результатом становлення професійної спрямованості майбутнього фахівця через систему вивчення обов'язкових предметів психолого-педагогічного й методичного циклів відповідно до обраної спеціалізації, коли студенти опановують наукові основи педагогічної діяльності, необхідні для освоєння педагогічної теорії й аналізу педагогічної практики.

Обґрунтовуючи теорію і технологію диференційованого навчання майбутніх учителів початкової школи, П. Гусак наголошував, що системотвірною основою професійно-педагогічного становлення фахівців виступає дидактична підготовка студентів у закладі вищої освіти [36]. На думку дослідника, характер та рівень дидактичної підготовки впливає на загальну професійну свідомість студента, забезпечує порядок організації його освітньо-пізнавальної діяльності, визначає способи входження майбутнього вчителя в інші сфери професійних знань і шляхи розв'язання освітніх суперечностей. У започаткованому експериментальному дослідженні такий підхід дає можливість характеризувати дидактичну підготовку студентів як одну із важливих підсистем у цілісній системі професійної підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи.

Науковці стверджують, що дидактична підготовка майбутніх учителів

початкової школи сприятиме інтегрованому навчанню, формуванню у студентів умінь здійснювати інтеграцію змісту навчальних предметів на уроках у початковій школі, реалізації міжпредметних зв'язків та ін.

Специфіка організації трудового навчання учнів вимагає формування у студентів системи знань та способів самостійного пошуку, дидактичного творчого мислення. Усвідомлення та психологічне сприйняття власного рівня професійної підготовки, на думку П. Гусака, складає дидактичну підготовленість майбутнього учителя [36] як до розв'язування освітньо-пізнавальних завдань, так і до реалізації диференційованого підходу під час організації трудового навчання учнів у початковій школі.

Методична підготовка формує предметні знання майбутнього вчителя початкової ланки в галузі викладання технологічної освітньої галузі, включаючи знання різних форм, методів, методик, засобів організації трудового навчання учнів початкової школи. Вона є більш високим рівнем, у порівнянні з предметним, спрямованості особистості педагога на практичну професійну діяльність щодо організації трудового навчання.

Практична підготовка передбачає проходження майбутнім учителем початкової школи неперервних освітніх та виробничих (педагогічних) практик. Практика розглядається як форма професійного навчання, що забезпечує практичне пізнання закономірностей та принципів професійної діяльності, дозволяє оволодіти способами її організації, тобто є певним професійним випробуванням, засобом професійної адаптації та професійного становлення майбутнього фахівця. Форми й терміни проведення практики визначаються для кожного освітнього ступеня з урахуванням специфіки спеціальностей, а її термін складає від 16 % загального бюджету часу. Головним показником практичної педагогічної підготовки є сформований рівень особистості вчителя із системним баченням педагогічного процесу, який володіє основами педагогічної культури, компонентами педагогічної майстерності, вміннями організації трудового навчання учнів у початковій школі, що визначають у майбутньому розвиток індивідуального стилю його

педагогічної діяльності.

Науково-педагогічна підготовка студентів спрямована на засвоєння методології й методики науково-педагогічного дослідження, формування вмінь планувати й організувати науковий пошук з методики навчання технологічної освітньої галузі, розробляти програму дослідно-експериментальної роботи, реалізовувати її в педагогічну дійсність, аналізувати й узагальнювати педагогічний досвід щодо організації трудового навчання учнів у початковій школі, розкривати закономірності педагогічного процесу й визначати шляхи його вдосконалення. Така підготовка вможливує формування у майбутнього вчителя системного бачення ним процесу організації трудового навчання учнів, що не розпадається на окремі ізольовані складники. Тому навчальні плани і освітні програми підготовки містять наскрізні складники науково-дослідницької діяльності – кваліфікаційні (курсіві, магістерські) роботи, а також передбачають комплексні дослідження, спрямовані на оволодіння майбутнім учителем педагогічними технологіями трудового навчання, методикою викладання технологічної освітньої галузі, інструментарієм наукового дослідження.

Як важливий окремий напрям сьогодні виділяється інформаційно-технологічна підготовка, яка передбачає вивчення основ інформатики, новітніх інформаційних технологій та методик їх застосування в освітньому процесі, здатність орієнтуватися в сучасному інформаційному просторі, підготовленість до використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі організації трудового навчання учнів у початковій школі, здатність до застосування аналітико-синтетичних і оцінно-підсумкових процедур, здатність до міжпредметного мислення у контексті вирішення завдань трудового навчання молодших школярів, що вимагають від майбутніх учителів початкової школи досвіду творчої діяльності, саморозвитку і самореалізації. Для майбутніх учителів початкової школи цей напрям підготовки є досить важливим, оскільки сучасні дослідження, зокрема і з методики навчання технологічної освітньої галузі, немислимі поза їх

чисельної обробки за допомогою комп'ютера, Інтернет-технологій, інформаційних технологій, комп'ютерного моделювання.

Поняття «система» і «структура» нерозривно пов'язані. У загальнонауковому розумінні структура – це внутрішній спосіб організації цілісної системи, взаємозв'язок між її елементами. Система виникає тоді, коли довільну безліч аналізують відповідно до наявних між її елементами взаємозв'язків. З огляду на це, під поняттям структури педагогічних систем будемо розуміти сукупність стійких внутрішніх зв'язків об'єкта, що досліджується, і забезпечують його цілісність і тотожність за різних зовнішніх змін. Зазначимо, що для педагогічної системи стрижневою є впорядкованість таких складників: мета – зміст – умови – засоби – результати.

Система професійної педагогічної підготовки є багаторівневою системою, що включає безперервну підготовку майбутніх учителів початкової школи за різними освітніми ступенями. Відповідно до цього визначено зміст трьох шаблів майбутньої професійної педагогічної підготовки вчителя: I ступінь – загальна предметна педагогічна освіта (I-II роки навчання); II ступінь – професійно-педагогічна освіта («бакалавр»); III ступінь – профільована педагогічна освіта («магістр» – учитель початкової школи чи викладач ЗВО).

Отже, система організації трудового навчання молодших школярів у практиці професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи має відбуватися в спеціально організованій діяльності, де засобами спеціально розроблених моделей і технологій повною мірою розкривається особистісний та системний аспекти професійно-педагогічної діяльності, міститься значний потенціал для професійного розвитку студентів. Системний підхід розуміємо як комплекс вивчення найбільш суттєвих закономірностей розвитку цього явища як єдиного цілого – системи, де сукупність взаємопов'язаних між собою частин надає їй нових властивостей і якісних ознак. Системний підхід дозволяє спланувати підготовку майбутніх учителів до організації трудового

навчання учнів в освітньому процесі початкової школи систематично і послідовно, від початку цього процесу у ЗВО до його завершення педагогічною практикою і професійно-педагогічною діяльністю у початковій школі.

2.4. Контекстний підхід як практикозорієнтована підготовка майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи

Діяльність ЗВО перебуває сьогодні у стані докорінного реформування, що має на меті створення конкурентоспроможної та привабливої національної системи вищої освіти в Україні, яка інтегрована у Європейський простір вищої освіти та Європейський дослідницький простір. Відповідно з вимогами Болонського процесу для висококваліфікованих фахівців визначаються нові пріоритети: конкурентоспроможність, здатності до роботи в команді, здатність приймати рішення та бажання відповідати за їх результати. Заклади вищої освіти повинні готувати фахівців із фундаментальними знаннями з професійних дисциплін, готовністю здійснювати педагогічну діяльність в умовах сучасного ринку праці. Сьогодні формування висококваліфікованих професіоналів вимагає активної участі всієї системи професійної освіти з перших днів навчання студентів. Основним орієнтиром у підготовці фахівців має бути модель професійної діяльності спеціаліста, що передбачає включає максимальне наближення освітнього середовища до професійного за формою та змістом.

У світлі зазначених суперечностей і проблем та необхідних сьогодні реформаторських перетворень початкової школи у вимірі Концепції НУШ особливого значення набуває підвищення якості професійної педагогічної освіти, розроблення шляхів спрямування змісту психолого-педагогічних дисциплін на формування у випускників цілісного уявлення про сутність та структуру педагогічної діяльності, її функції у вихованні молодого

покоління. Вважаємо, що серед таких шляхів чільне місце належить застосуванню контекстного підходу у підготовці майбутніх учителів початкової школи.

Питання застосування контекстного підходу у навчанні були предметом вивчення вітчизняних науковців Н. Бакшаєвої (проблеми соціально-психологічного контексту), А. Вербицького (загальні основи контекстного підходу), В. Гладишева (контекстний підхід у вивченні зарубіжної літератури), М. Ільязової (ситуаційно-контекстний підхід навчання студентів), А. Картьожнікової, О. Тумашевої (використання контекстного підходу у навчанні математики), М. Тиріної (контекстний підхід до підготовки фахівців дошкільних закладів), В. Кузнецова, Ж. Холодова (контекстне навчання у процесі педагогічної практики) та зарубіжних фахівців.

Проблему професійної підготовки у контекстному підході досліджували вітчизняні науковці: Г. Барська, Н. Грицай, Н. Гузій, Н. Дем'яненко, В. Іщук, О. Ковтун, С. Кожушко, А. Мельник, С. Скворцова, О. Ткаченко, Є. Ширшов, О. Чурбанова та ін. Теоретичні та практичні аспекти впровадження контекстного підходу в процес підготовки майбутніх педагогів стали предметом дисертаційних досліджень науковців Л. Коваль, Л. Костельної, В. Коткова, І. Марчук, Т. Сидоренко та ін. Процес практичного впровадження інноваційної технології у систему підготовки майбутніх учителів у рефлексійно-контекстному освітньому середовищі ЗВО розкрито у працях В. Желанової, І. Демченко (щодо підготовки вчителя початкової школи); Н. Грицай (біології); А. Самсонової (іноземної мови); О. Іваницького (фізики); Ю. Лопушанської (студентів-соціологів); І. Акуленко, А. Кузьминського, Н. Тарасенкової (математики); дослідження психологічних основ контекстного навчання (Т. Дубовицька, Н. Жукова); діяльнісний підхід до соціального та індивідуального розвитку особистості майбутнього фахівця в контекстному навчанні (Ю. Верхова, Л. Петренко, І. Тиханкіна); аналіз системи навчальної взаємодії та спілкування студентів у

контекстному навчанні (Т. Лененко, Л. Пертиченко); дослідження провідних організаційних форм контекстного навчання (Е. Андреєва, Н. Борисова, В. Вербицький, К. Гамбург, О. Ларіонова, О. Чурбанова); дослідження процесу впровадження контекстного підходу в систему фахової підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів (Н. Борисова, О. Григоренко, О. Ларіонова, М. Макарченко, Ю. Маслова, О. Самсонова, Н. Сахарова, О. Трунова, А. Федорова, К. Шапошніков). Контекстний підхід поширений у підготовці майбутніх учителів у Західній Європі, на чому наголошують дослідники О. Локшина, А. Малихін та ін [66; 69].

Водночас використання контекстного підходу в підготовці майбутніх учителів початкової школи не розглядалось у дослідженнях вітчизняних науковців.

Розглянемо сутність поняття «контекст». У мовознавстві і логіці під контекстом розуміють «відносно завершений у смисловому плані уривок тексту чи промови, в якому виявляється сенс і значення слів або пропозицій, які входять до нього як лінгвістичне оточення певної мовної одиниці» [32]. Контекст також може визначатись як «система внутрішніх і зовнішніх умов життя і діяльності людини, які впливають на сприйняття, розуміння і перетворення ним конкретної ситуації, надаючи сенс і значення їй як цілому і його окремих компонентів» [95].

А. Вербицьким у 1991 р. було розроблено Концепцію контекстного навчання. Як зазначає автор концепції А. Вербицький, контекстне навчання – це така форма активного навчання, яка застосовується у вищій школі, зорієнтовується на професійну підготовку студентів і реалізується шляхом системного застосування професійного контексту, поступовим насиченням освітнього процесу елементами професійної діяльності [28]. Контекстне навчання спирається на теорію діяльності (Л. Виготського) [30], адекватно якій, засвоєння соціального досвіду відбувається у процесі активної діяльності суб'єкта. У ньому розрізняють такі принципи:

- психолого-педагогічного забезпечення включення студента в

освітню діяльність;

- послідовного запровадження в освітню діяльність студентів єдності форм, змісту та умов фахової діяльності спеціалістів;
- проблемності змісту навчання і процесу його розгортання в освітньому процесі;
- адекватності форм організації освітньої діяльності майбутніх учителів змісту і цілям освіти;
- головної ролі спільної діяльності, міжособистісної взаємодії та діалогічного спілкування суб'єктів освітнього процесу (викладача та студентів, студентів між собою);
- методичної обґрунтованості поєднання нових та традиційних педагогічних технологій;
- врахування індивідуально-психологічних властивостей та культурних (національних, сімейних, географічних, релігійних та ін.) контекстів кожного студента [30].

За А. Вербицьким, відповідно до контекстного підходу в освіті, зміст і процес професійної освіти мають опиратися на головну мету – підготовку висококваліфікованого спеціаліста. Отже, контекстний підхід у навчанні – це проектування педагогічних систем та реалізація освітнього процесу, в якому за допомогою системи дидактичних методів, засобів та форм коригується соціальний і предметний зміст майбутніх професійних функцій спеціаліста, а засвоєння ним загальних знакових засобів є основою цієї діяльності. Поняття «контекст» у теорії контекстного навчання є основною категорією змісту, а використання в освітньому процесі багатоманітних контекстів життя та професійної діяльності забезпечує особистісну участь студентів у процесах пізнання і оволодіння майбутньою професійною діяльністю. Отже, основним складником змісту контекстного навчання є не окремий блок інформації, а уся система з усіма об'єктивними та соціальними неоднозначностями та суперечностями [26].

Для досягнення цілей формування особистості висококваліфікованого

фахівця у закладі вищої освіти необхідне навчання, що забезпечує трансформацію освітньо-пізнавальної у професійну діяльність, змінюючи її відповідно до потреб, цілей, причин та результатів. На відміну від традиційного навчання студентів, фахівці у професійній діяльності спочатку аналізують ситуацію, потім виявляють, вирішують проблему, схвалюють рішення і доводять його істинність. Ця схема дій майбутнього фахівця служить узагальненою моделлю освітньої та пізнавальної діяльності студента в контекстному активному навчанні. Відомо, що окремі студенти вступають до ЗВО з нейтральним та навіть негативним ставленням до професійної діяльності, яке може зберегтися до завершення навчання в університеті. Первісне позитивне ставлення до професії у процесі навчання може також змінюватися на нейтральне чи негативне. З цієї точки зору, зміст та процес навчання повинні забезпечувати не лише предметну і соціальну підготовку майбутнього вчителя, а й розвивати їхню мотивацію до професійної діяльності. На думку А. Вербицького, однією з умов цього є інтеграція різних елементів майбутньої професійної діяльності в освітній процес, що може бути реалізовано в процесі контекстного підходу до професійного навчання. Використання елементів майбутньої діяльності може бути реалізовано і на різних заняттях [26].

Основним завданням контекстного підходу до навчання є створення умов для переорієнтації освітньо-пізнавальної діяльності в професійну, таким чином моделювати освітнє середовище потрібно максимально наближеним за типом і змістом до професійного середовища. Контекстне навчання – це таке навчання, в якому науковою мовою та з опорою на всю систему традиційних і нових методів, засобів і форм навчання послідовно вибудовується предметний та соціальний зміст майбутньої професійної діяльності студентів [26, с. 43].

На думку А. Вербицького, І. Зимньої та Г. Лаврентьева, контекстне навчання зміщує акценти з пасивної абсорбції окремих шарів професійних та готових знань на формування здатності та готовності студентів виконувати

професійні функції [27; 44; 61].

Для майбутнього учителя початкових класів важливими якостями особистості є старанність і терпіння, але не менш важливо вміти аналізувати і брати на себе відповідальність за прийняті рішення, на заняттях доречно використовувати ділові, імітаційні, дидактичні ігри, максимально наближені до реальних ситуацій, у яких студент має проаналізувати ситуацію і обґрунтувати свій вибір. Щоб досягти успіху в майбутній професії майбутній учитель початкової ланки повинен емоційно викладати матеріал, публічно виступати з отриманими емпіричними даними.

У контекстному підході виділяють такі принципи: принцип єдності навчання і виховання; активності особистості; проблемності; послідовного моделювання у формі освітньої діяльності слухачів змісту та умов професійної діяльності фахівців тощо. Особлива увага звертається на реалізацію поступового, поетапного переходу майбутніх учителів до основних форм діяльності вищого ступеня: від освітньої діяльності академічного типу до квазіпрофесійної діяльності (дидактичні та ділові ігри) і, потім, до освітньо-професійної діяльності (практики, стажування) [26].

Пропонується трактувати викладання загальноосвітніх дисциплін в контексті професійної діяльності, віддаляючись при цьому від академічного викладу наукового матеріалу. Пропонується повною мірою використовувати активні методи навчання (у трактуванні А. Вербицького – методи контекстного навчання) як засіб реалізації теоретичних підходів у контекстному навчанні. Водночас зазначається необхідність комплексного підходу до використання різних форм, методів і засобів активного навчання в органічному поєднанні з традиційними методами [25].

Методологія контекстного підходу складається із трьох базових форм організації освітньої діяльності: освітня діяльність академічного типу з провідною роллю лекцій і практичних занять; квазіпрофесійна діяльність, яка втілюється в ділових, рольових та імітаційних іграх, елективних курсах, тренінгах; освітньо-професійна діяльність (самостійна, індивідуальна,

науково-дослідна робота студентів, педагогічна практика, виконання кваліфікаційних робіт) (Див. Рис. 2.2.).

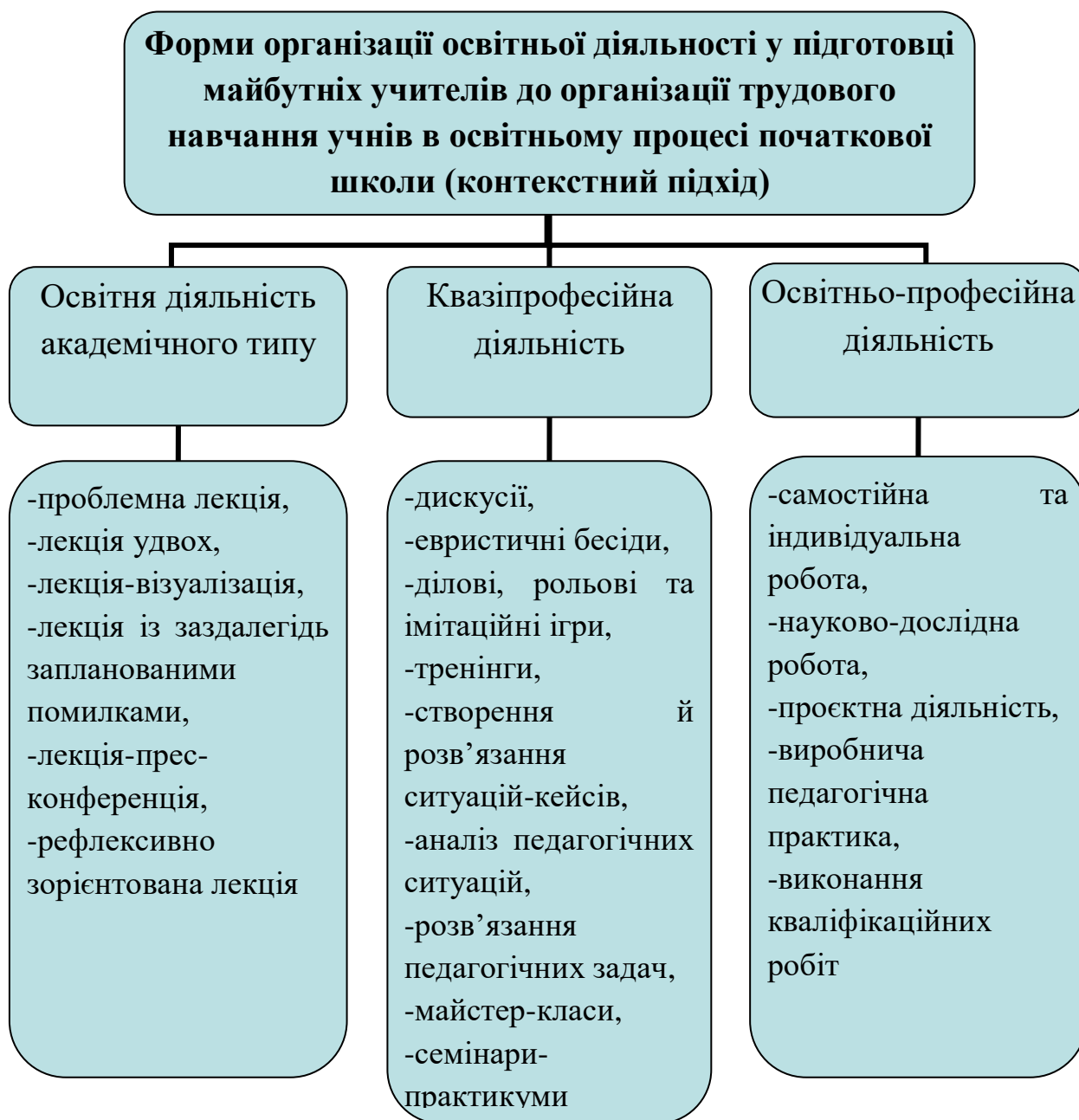


Рис. 2.2. Форми організації освітньої діяльності у підготовці майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи (контекстний підхід)

Побудова освітнього процесу на базі технології контекстного навчання дає змогу максимально наближувати зміст і процес освітньої діяльності до майбутньої професії студентів. У різноманітних формах освітньої діяльності

поступово, немов би, промальовується зміст майбутньої спеціальності, що дозволяє ефективно здійснювати загальний та професійний розвиток майбутніх випускників. Цим формам відповідають три базові моделі навчання – семіотична, імітаційна та соціальна.

Важливим є розкриття змісту квазіпрофесійної діяльності студентів та відповідних їй моделей навчання. Квазіпрофесійна діяльність названа так, оскільки їй притаманні риси як власне освітньої, так і майбутньої професійної діяльності (діяльність посередник). У формі квазіпрофесійної діяльності в студентській аудиторії і мовою навчальної інформації моделюються умови, зміст і динаміка виробничого процесу, взаємовідносини зайнятих у ньому людей. Квазіпрофесійна діяльність цілком узгоджується із змістовим та мотиваційним компонентами науково-методичної моделі підготовки майбутнього вчителя початкових класів.

Крім того, суб'єктивне «проживання» студентами (псевдо) професійного досвіду через вирішення проблемних ситуацій сприяють розвитку професійної мотивації, яка на думку Н. Бакшаєвої, «не формується, якщо в процесі діяльності не представлено елементів майбутньої професійної діяльності, її контекст» [6, с. 88]. Дослідники проблеми (Л. Петриченко, С. Скворцова, О. Ткаченко) визначають лекції формою навчальних занять, на яких може розгортатися квазіпрофесійна діяльність, визначаючи такими інформаційні, проблемні лекції, лекції удвох, лекції прес-конференції [92].

У дослідженнях А. Вербицького квазіпрофесійно діяльнісною є «лекція удвох», яка проводиться у сув'язі зі студентом, який виявив бажання участі. Перед тим, як запропонувати її студентам, доцільно попередити, що вона моделює алгоритм підготовки шкільної лекції типу «лекція з допомогою учнів» [25, с. 84]. Підготовка до лекції започатковується оголошенням теми та пропозиції до студентів взяти участь у структуруванні її змісту, визначенні плану. Далі викладач пропонує студентам підготувати певне питання. Зі студентами спільно виробляються умови зворотного зв'язку та умови корекції засвоєного.

Слід зауважити, що контекстний підхід широко використовується в усіх освітніх закладах національної системи професійної освіти – професійно-технічних, технікумах, коледжах, а не тільки у вищій школі (університетах, академіях, інститутах тощо). Так, В. Уманець наголошує, що для формування базових професійних компетенцій мають бути створені певні організаційно-педагогічні умови. По-перше, цей процес має розглядатися як складник професійної підготовки; по-друге, базові професійні компетенції мають формуватися на основі моделі, яка визначає умови здійснення процесу формування фахової компетентності; по-третє, потребують розроблення та впровадження професійно-зорієнтованої технології навчання у викладанні дисциплін професійної та професійно-теоретичної спрямованості; по-четверте, підвищення рівня професійних знань випускників з урахуванням інтеграції у світову систему освіти, що базується на навичках самостійної роботи [102]. Отже, автор надає переваги контекстному підходу, поєднуючи процес формування базових компетенцій з професійною підготовкою і формуванням фахової компетентності майбутніх фахівців.

Уважаємо, що практичні заняття з методичних дисциплін в умовах контекстного підходу підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання учнів можуть виступати у формі:

- методичної майстерні, спрямованої на розвиток методичного мислення студентів через вирішення проблемних професійно-методичних задач в умовах змодельованих педагогічних ситуацій;
- занять-тренінгів як форми інтерактивного навчання, мета якого розвиток компетентності, міжособистісної та професійної поведінки в спілкуванні;
- методичного театру, метою діяльності якого є пошук, апробація, адаптація, розвиток і розповсюдження нових технологій навчання фахових дисциплін.

Зазначимо, що такі заняття дають можливість розглядати педагогічну

теорію не як усталене знання, а як інтелектуальний процес, що веде до особистісного відкриття майбутнім учителем початкової школи головних законів та закономірностей педагогічного процесу, відтак, уможливорює критично вивчати, удосконалювати та експериментально використовувати нові педагогічні ідеї та практику.

Зразком квазіпрофесійної діяльності є участь студентів у соціальних, дослідницьких, творчих проєктах, як форми індивідуального освітньо-дослідного завдання, прикріплення студентів до кафедральних проєктів, педагогічні проєкти на виробничій (педагогічній) практиці у початковій школі.

Контекстний підхід передбачає послідовне моделювання у різноманітних формах освітньої діяльності студентів предметно-технологічного (предметний контекст) та соціального (соціальний контекст) складників професійної діяльності. Відтворення соціального та предметного контекстів у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи пов'язано із упровадженням у процес їхнього навчання просторово-часового контексту «минуле (теоретичні ідеї та практичний досвід) – сучасне (освітня діяльність) – майбутнє (професійна педагогічна діяльність)».

Важливим у реалізації контекстного підходу є врахування потреб роботодавців, думок фахівців освітньої галузі, досвіду провідних вітчизняних та зарубіжних закладів вищої освіти й наукових установ на засадах студентоцентрованого підходу. Реалізації цього завдання сприяють різні форми залучення стейкхолдерів до розроблення і вдосконалення освітніх програм підготовки педагогів, реалізації освітнього процесу під час безпосереднього проведення аудиторних занять та керівництва різними видами практики.

Під поняттям «стейкхолдер» розуміють особу або групу осіб, які впливають на організацію освітнього процесу закладу вищої освіти й реалізацію освітньої програми зокрема, або відчують безпосередній вплив освітньої діяльності закладів вищої освіти та спроможні надати пропозиції,

рекомендації щодо покращення ефективності освітнього процесу в закладі вищої освіти, підвищення його суспільного статусу та показників. Ключовими чинниками підвищення якості освітнього процесу є врахування закладом освіти інтересів усіх зацікавлених осіб та здатність до взаємодії з основними групами стейкхолдерів у зовнішньому та внутрішньому освітньому середовищі [2, с. 218].

До основних груп стейкхолдерів для закладів вищої освіти, що здійснюють підготовку майбутніх учителів початкової школи відносяться: здобувачі вищої освіти; науково-педагогічні працівники та співробітники закладу вищої освіти; батьки здобувачів вищої освіти; роботодавці; фахівці освітньої галузі; педагогічні та науково-педагогічні працівники інших закладів та наукових установ (вітчизняних та зарубіжних); учні закладів загальної середньої та професійної (професійно-технічної) освіти як майбутні абітурієнти; представники громадських об'єднань, місцевих громад; представники міжнародних організацій та ін. [2, с. 223].

Основними формами співпраці закладу вищої освіти зі стейкхолдерами у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи виступають круглі столи, методичні семінари, науково-практичні конференції, зустрічі, анкетування, залучення до розроблення й оновлення освітніх програм, рецензування, керування практиками, проведення аудиторних занять, участь у комісіях по захисту кваліфікаційних робіт та їхнє рецензування, стажування, дні відкритих дверей, профорієнтаційні заходи, дні професій тощо.

Зазначимо, що практика залучення стейкхолдерів до розроблення та впровадження освітніх програм є порівняно новою як для закладів вищої освіти України так і для самих стейкхолдерів. Однак, заклади вищої освіти, у контексті сучасних вимог до організації освітнього процесу й відповідності критеріям акредитації освітніх програм, активно намагаються залучати різні групи стейкхолдерів. Налагодження співпраці закладів вищої освіти з різними групами стейкхолдерів є однією з важливих умов підвищення

ефективності освітнього процесу й підвищення якості підготовки фахівців.

Взаємодія закладів вищої освіти зі стейкхолдерами дозволяє посилювати освітню і професійну мотивацію студентів, удосконалювати освітні програми, інтегрувати діяльність кафедр, підвищувати кваліфікацію науково-педагогічних працівників. Цей вид співпраці передбачає готовність працювати разом, розділяючи ресурси, ризики і відповідальність.

Одним із прикладів поєднання професійного та академічного навчання можна назвати дуальну форму здобуття освіти, яка дає можливість майбутнім учителям початкової школи навчатися, паралельно працюючи у школі. Дуальна форма освіти передбачає участь студентів у різних формах навчання: денна форма навчання із роботою за фахом, передбачену навчальною програмою; денна форма навчання та робота за фахом неповний робочий день; навчання без відриву від виробництва [39].

У 2018 році уряд України ухвалив Концепцію дуального навчання МОН, взявши за основу німецьку концепцію дуальної освіти, яка вважається найуспішнішою в ЄС. Згідно цієї концепції, дуальна програма реалізується в 3 етапи (до 2023 року): 1-й етап – формування нормативно-правової бази; 2-й етап – пошук пілотних проектів і моделей дуальної форми навчання та моніторинг показників ефективності; 3-й етап – створення кластерів дуальної освіти разом зі сторонами приватного сектору, зацікавленими інвестувати в освіту [53]. Після ухвалення Концепції, з жовтня 2019 року 44 українські заклади вищої освіти запустили пілотні проекти з впровадження дуальної форми навчання. А в грудні 2019 року МОН України затвердило Положення про дуальну форму здобуття професійної (професійно-технічної) освіти, яке визначає умови, підстави, порядок здобуття професійної освіти [85].

Основним завданням упровадження елементів дуальної форми освіти майбутніх учителів початкової школи є усунення недоліків традиційних форм і методів навчання майбутніх фахівців, подолання розриву між теорією і практикою, освітою і виконанням професійних обов'язків та підвищення якості підготовки майбутніх учителів початкової школи із урахуванням

побажань роботодавців, використовуючи нові організаційні форми навчання.

Тісний взаємозв'язок між теорією та практикою є фундаментальним принципом системи дуальної освіти, що дозволяє студенту ознайомитися з організацією освітнього процесу у початковій школі та оволодіти знаннями та навичками вчителя початкової школи. Таке навчання є інтегрованим системним навчанням, заснованим на модульно-блочному структуруванні освітньої діяльності та впровадженні інтегрованих курсів (поєднанні теорії та практики).

Отримана в аудиторії теорія негайно перевіряється і використовується на практиці в школі. І навпаки, практичні питання, дослідження та відкриття спрямовані на свідоме вивчення конкретних питань та глибоке розуміння професійних навичок вчителів початкової школи. Залучені до процесу підготовки майбутніх учителів освітні заклади, стають зацікавленими не лише у результатах навчання, а й у змісті та організації цього процесу. Майбутні вчителі початкової школи навчаються одночасно у двох закладах, де опановують теорію і практику: у закладі вищої освіти набувають знання, у загальноосвітньому закладі формуються компетенції. Майбутні вчителі, які одночасно здобувають освіту і працюють, набувають професійного досвіду раніше, ніж їхні однокурсники, які навчаються лише в аудиторіях, мають більшу мобільність та конкурентоспроможність на ринку праці. На робочому місці такі студенти вчать самостійно розробляти календарно-тематичні плани, вивчають досвід роботи вчителів, дізнаються про вимоги до сертифікації та можливості вдосконалення своїх професійних навичок. Це готує майбутніх учителів до ефективної методичної роботи педагога у загальноосвітньому закладі, формує впевненість у своїх силах і націлює на досягнення професійних успіхів.

Впровадження елементів дуальної системи в освітній процес підготовки вчителів початкової школи ґрунтується на професіоналізмі науково-педагогічних працівників та співробітництві з учителями зі шкіл з метою професійної підготовки висококваліфікованих фахівців з високим

рівнем культури, які можуть ефективно і самостійно розв'язувати нестандартні питання, навчати за новими технологіями, з сучасними матеріалами, матимуть попит на сучасному ринку праці в галузі початкової освіти.

Перші результати впровадження дуальної форми навчання виявили як позитивні результати, так і негативні. Вивчення теоретичних і методичних основ дуальної освіти дозволило визначити такі позитиви дуальної освіти: для закладів вищої освіти – підвищення рівня конкурентоздатності закладу освіти на ринку освітніх послуг; підвищення якості освіти в результаті пристосування освітніх програм до потреб роботодавців; розширення можливостей можливостей професійного розвитку для викладачів; для здобувачів освіти – поєднання теоретичних знань та практичного досвіду роботи у декількох закладах; збільшення шансів отримати постійну роботу після завершення навчання у ЗВО; наявність необхідного досвіду роботи до закінчення навчання, який буде позитивно впливати на подальше професійне зростання, а також реалістичного уявлення про власний кар'єрний шлях; набуття досвіду професійно-педагогічної роботи під час навчання; для закладів загальної середньої освіти – можливість впливати на процес підготовки спеціалістів з необхідними знаннями, навичками та компетентностями; підготовка кваліфікованих фахівців, здатних працювати на високому рівні без зайвих додаткових витрат на початкове ознайомлення їх з практичними процесами; відбір найталановитіших здобувачів вищої освіти у процесі навчання для запрошення їх на роботу після завершення навчання [103, с. 64].

Учасники пілотних проєктів вказують і на певні труднощі запровадження дуальної моделі навчання, як-от: відсутність правового регулювання системи дуальної освіти; низький рівень відповідності матеріально-технічної бази вимогам європейського рівня; відсутність досвіду реалізації дуальної освіти; пасивність роботодавців на початковому етапі реалізації концепції дуального навчання; відсутність індивідуальних графіків

навчання для таких студентів; велике навантаження на педагогів; необхідність максимального спрощення бюрократичної процедури переходу здобувача на дуальну форму освіти; пошук закладами освіти потенційних компаній-партнерів, які готові вкладати кошти у підготовку майбутніх спеціалістів за дуальною формою навчання, низька обізнаність і серед роботодавців, і серед здобувачів вищої освіти про дуальну форму навчання [23, с.79].

На нашу думку, дуальну модель здобуття освіти можна назвати ефективним засобом реформування вищої педагогічної освіти в Україні, що має значні перспективи у галузі підготовки майбутніх учителів, а також зорієнтований на міжнародні вимоги та професійні стандарти. Вона відповідає як вимогам роботодавців на ринку праці, так і підвищенню кваліфікації, розвитку критичного і креативного мислення здобувачів вищої освіти, що сприяє їх інтелектуальному потенціалу, а це забезпечить конкурентоспроможність випускників закладу вищої педагогічної освіти. Така система освіти сприяє результативному засвоєнню фахових компетенцій, формуванню ініціативної життєвої позиції студентів, розвитку особистості майбутнього вчителя початкової школи, зданої до саморозвитку, самореалізації.

У процесі контекстного навчання за допомогою всієї системи форм, методів й засобів навчання, традиційних і нових, в освітній діяльності студентів послідовно моделюється предметний і соціальний зміст їхньої майбутньої професії. Тож контекстне навчання – це форма активного навчання, призначена для впровадження у вищій школі, зорієнтована на професійно-педагогічну підготовку майбутніх фахівців і реалізована шляхом системного застосування професійного контексту, поступового насичення освітнього процесу елементами професійної діяльності.

Уважаємо, що суть процесу перетворення освітньої діяльності майбутніх учителів у професійно-педагогічній діяльності при застосуванні контекстного підходу полягає у насиченні змісту їхньої підготовки темами,

проблемами, питаннями, здатними сприяти засвоєнню студентами таких загальноосвітніх та педагогічних знань та вмінь, які віддзеркалюють сучасні теорії, концепції, закономірності, принципи, форми та методи організації освітнього процесу й сприяють формуванню в студентів когнітивної готовності і здатності до виконання професійно-педагогічних завдань у відповідності до загальної мети їхньої професійної освіти. Обґрунтовуючи необхідність запровадження контекстного підходу до навчання студентів – майбутніх учителів початкової школи, враховуємо також те, що основною характеристикою змісту освітньо-виховного процесу в межах контекстного підходу є моделювання не лише предметного змісту, а й соціального контексту майбутньої професійної діяльності через відтворення у змісті освіти реальних професійних ситуацій.

Отже, на основі семантичного і дефінітивного аналізу поняття «контекстний підхід» з'ясовано, що його суть розглядається як професійно зорієнтоване навчання, у процесі якого знання, уміння, навички засвоюються в контексті з майбутньою професійною діяльністю. Цей вид навчання найбільш поширений у системі вищої освіти, однак педагогічно доцільним є його впровадження і в коледжах, технікумах і професійно-технічних освітніх закладах у процесі формування професійної компетентності, основу якої зазвичай складають базові і ключові (універсальні) компетентності. Контекстний підхід передбачає розроблення і використання технологій контекстного навчання, які є поліваріативними, гнучкими, забезпечують високий рівень мотивації до професійно-педагогічної діяльності, розвиток професійного мислення, пізнавальну самостійність студентів, відповідальність за прийняті рішення.

Таким чином, реалізація контекстного підходу в процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання учнів сприяє розвитку професійних здатностей майбутніх учителів, допомагає об'єктивно і точно встановлювати власну професійну придатність. Використання такого підходу вказує не тільки напрям розвитку особистості,

а й продукує для цього умови у плануванні загальної, єдиної і обов'язкової лінії розвитку, і надає допомогу кожному майбутньому фахівцю, враховуючи накопичені ними знання, вдосконалювати та впроваджувати свої індивідуальні навички та успішно продовжувати процес становлення особистості.

Контекстний підхід у підготовці майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів початкової школи в умовах реформування вищої освіти забезпечує наближення до умов майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

Кафедрою педагогічних технологій початкового навчання Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» розроблено комплекс методичного забезпечення, що містить: робочі програми, методичні рекомендації та інструкції до навчальних дисциплін, курсових та магістерських робіт, усіх видів педагогічної практики; комплекти тестових завдань, сучасні дидактичні матеріали, презентації, відеозаписи, серії ситуативних картин, картки для індивідуальної, парної та групової роботи, опорні таблиці, схеми, діаграми, картотеки тощо.

Активними та ефективними формами науково-методичної роботи стали науково-практичні конференції, педагогічні читання, науково-методичні семінари, круглі столи, творчі зустрічі, конкурси творчих робіт студентів, презентація творчих розробок викладачів, робота студентського наукового товариства: «Продуктивні технології навчання у початковій школі».

Контекстний підхід до підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах реформування вищої освіти забезпечує відбір такого змісту підготовки, засвоєння якого гарантує перехід інформаційного складника змісту освіти у знансєвий та наближення її до умов майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

2.5. Технологічний підхід у підготовці майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи

Поняття технологічного підходу в галузі освіти з'явилося в середині ХХ століття на ґрунті програмованого навчання, характерними ознаками якого було чітке формулювання навчальних завдань і послідовне їх досягнення. Нині технологічний підхід у сфері педагогічної теорії і практики вчені (А. Алексюк, В. Беспалько, А. Бойко, С. Гончаренко, В. Євдокимов, М. Євтух, І. Зязюн, В. Кремень, В. Монахов, О. Пехота, О. Пометун, І. Прокопенко, Г. Селевко, С. Сисоєва, В. Стрельніков та ін.) визначають, як орієнтацію освітнього процесу на гарантований освітній продукт заданого зразка, що охоплює вивчення та розробку цілей, змісту, методів навчання та проєктування освітньо-виховних процесів.

Використання технологічного підходу у вищій педагогічній школі є одним із найважливіших концептуальних засад оновлення змісту освіти. В. Кремень зазначає, що «головною метою вищої освіти має бути становлення цілісної та цілеспрямованої особистості, готової до вільного гуманістичного орієнтованого вибору й індивідуального, інтелектуального зусилля, що володіє багатофункціональними компетентностями» [57, с. 7]. Реалізація технологічного підходу в системі вищої освіти є пріоритетним напрямом її реформування, адже він нерозривно пов'язаний з «навчанням через діяльність» і окреслює точне інструментальне керівництво освітнім процесом і гарантоване досягнення поставлених навчальних цілей [90].

Ґрунтовні дослідження вчених (К. Баханов, С. Вітвицька, В. Євдокимов, М. Євтух, М. Кларін, Л. Коваль, О. Комар, Т. Назарова, О. Пехота, Г. Селевко та ін.) дають підстави стверджувати про переорієнтацію освітньо-виховного процесу на гарантований результат навчання. Таким чином, Л. Коваль стверджує, що технологічний підхід базується на необхідності найбільш повного взаємозв'язку між потребами школи та професійною освітою. Це дає

зможу викладачам ЗВО структурувати навчальний матеріал і обирати методи підготовки майбутніх фахівців таким чином, щоб кожен міг брати участь в активному процесі пізнання [49, с. 83]. На думку С. Вітвіцької, технологічний підхід дозволяє забезпечити студентів позитивною мотивацією до виконання наукових та педагогічних функцій; реалізувати підвищення інтелектуального потенціалу кожного студента; підвищити успішність майбутніх педагогів і підготувати їх до професійної діяльності [29].

Ряд дослідників (В. Беспалько, І. Дичківська, Л. Кондрашова, О. Полат, М. Чошанов та ін.) під «технологічним підходом» в освіті розуміють єдність педагогічного впливу та активної пізнавальної діяльності студентів, спрямовану на саморозвиток особистості майбутнього вчителя [17; 40; 51; 73].

За Л. Кондрашовою, технологічний підхід до організації навчання дозволяє кожному студенту отримувати можливості самостійно формулювати, ставити мету, приймати рішення, активно діяти, відповідати за свої дії та отримані результати. Технологічний підхід в освіті дозволяє перетворити професійні здібності на механізм трансляції професійних цінностей, моральних цінностей, сутності вчительської професій [51, с. 236]. Технологічний підхід об'єднує в собі використання різноманітних технологій: моделювання навчальної інформації у вигляді диференційованих завдань різного ступеня складності; засвоєння навчального матеріалу у вигляді діалогів, що забезпечує суб'єктно-сміслову спілкування, рефлексію, самореалізацію особистості; імітацію проблемних та ігрових ситуацій, пошук виходу з яких забезпечує реалізацію особистісних функцій в умовах внутрішньої конфліктності, змагальності [51, с. 337].

Ключовим у технологічному підході є феномен «технологія» (грец. *techne* – мистецтво, майстерність і *logos* – слово, вчення), що у сенсі науки про майстерність пов'язаний з технічним прогресом. У будь-якій технології провідним є детальне формулювання підсумкового результату і точне

досягнення його. Застосування поняття «технологія» у виробничій чи соціальній сфері є запрограмованість, окресленість кінцевих властивостей передбаченого продукту, способів його виготовлення, цілеспрямоване створення умов їх реалізації, а також ефективність функціонування цих елементів.

Технологічний підхід завжди передбачає певну послідовність операцій із використанням необхідних засобів й умов. Поступово зміст поняття «технологія» розширився і став використовуватися в інших сферах життя.

У термінологічних джерелах «технологія» визначається як: «сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чого-небудь» [101]; «сукупність знань про способи обробки матеріалів, виробів, методи здійснення будь-яких виробничих процесів; сукупність операцій, здійснюваних певним чином і в певній послідовності, з яких складається процес обробки матеріалу, виробів» [75, с. 682].

Технологія передбачає мистецтво володіння процесом, певну послідовність операцій із застосуванням необхідних інструментів (матеріалів, інструментарію та алгоритмів дій), тобто у процесуальному значенні.

Поняття «технології» віддзеркалює спрямування досліджень (у тому числі і педагогічних) на докорінне вдосконалення людської діяльності та підвищення її ефективності, технічності, інструментальності. У педагогічних джерелах поняття «технологія» вживають у таких значеннях: як синонім поняття методу або форми організації навчання (комунікаційні технології, технології взаємодії, технології організації індивідуальної діяльності); як сукупність усіх методів, засобів та форм, використаних в певній системі освіти (традиційна технологія навчання, технологія Л. Занкова тощо); як систему і послідовність методів та процедур, які дозволяють отримати запланований результат [48].

А. Макаренко розглядав феномен «технологія» через поняття педагогічної майстерності. Обидві дефініції учений розумів не лише як суму

засобів та прийомів, а як спрямованість педагогічного процесу на своєрідну «технологічну логіку» [68, с. 171].

Наприкінці ХХ ст. увагу представників зарубіжної та вітчизняної педагогічної науки привернуло питання технологізації освітнього процесу. У цей період приходять визнання важливості проблеми використання технологій в освіті. Звернімося до сучасного визначення поняття «педагогічна технологія».

Термін «педагогічна технологія» в буквальному перекладі означає вчення про педагогічне мистецтво, майстерність. Найважливішим зазначений феномен є у виробничій діяльності, де технологію протрактовано як сукупність знань про прийоми і способи оброблення матеріалів, мистецтво оволодіння певним процесом. У будь-якій технології провідним вважається деталізація кінцевого результату та його точне досягнення. Науково-технічний прогрес призвів до технологізації не лише матеріального виробництва, а й проник у сферу культури, гуманітарного знання.

У термінологічних джерелах «педагогічна технологія» визначається як: «галузь застосування системи наукових принципів до програмування навчання й використання їх у навчальній практиці з орієнтацією на детальні цілі навчання, які допускають їх оцінювання» [35, с. 331]; «системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань, з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії» [81, с. 444].

Увага дослідників звернена на проблеми використання і удосконалення педагогічних технологій підготовки майбутніх учителів початкової школи, що розглядалися в роботах Л. Бекірової, І. Богданової, Д. Герцюка, І. Дичківської, В. Ільмана, Л. Коваль, О. Набоки, А. Нісімчука, І. Осадченко, О. Пометун, Г. Селевка, О. Сисоєвої, О. Снігур та ін. Педагогічні технології вищої школи досліджували А. Алексюк, І. Зязюн, Н. Ничкало, С. Сисоєва та ін. Проблема професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій була предметом дослідження

таких науковців, як О. Біда, Н. Баліцька, Л. Коваль, Є. Мальцева, А. Малихін та ін. Особливості використання педагогічних технологій в освітньому процесі розглядаються у працях М. Арстанова, Н. Бочкіної, О. Долженко, Б. Ліхачова, Ф. Савіної, В. Серікова та ін. Вченими було обґрунтовано необхідність оволодіння учителями педагогічними технологіями та зазначено, що реалізація технологічного вирішення визначається особистістю педагога, який забезпечує практичне втілення і результативність професійної діяльності.

Розуміння та вживання терміна «педагогічна технологія» з-поміж учених-педагогів містить деякі розбіжності. Найбільш відоме визначення належить В. Беспальку: «Педагогічна технологія – проєкт певної педагогічної системи, що реалізується на практиці; це змістова техніка реалізації освітньо-виховного процесу, – це не застигла схема, в яку вмонтовується педагогічний процес, а результат глибоко продуктивної творчої праці з оцінки й гармонізації багатьох чинників, що визначають ефективність процесів навчання й виховання» [17, с. 27].

Дещо схоже трактування поняття знаходимо й у В. Сластьоніна як «закономірної педагогічної діяльності, яка реалізує науково обґрунтований проєкт дидактичного процесу і володіє більш високим ступенем ефективності, надійності, гарантованого результату, ніж це має місце при традиційних методах навчання» [94, с. 307]. Водночас В. Сластьонін вважає, що «педагогічна технологія» це впорядкована сукупність дій, операцій і процедур, яка інструментально забезпечує досягнення прогнозованого результату в умовах освітнього процесу, який змінюються [93, с. 41-42].

Педагогічна технологія визначається М. Кларінім як реалізація цілісної системи навчання, в якій виділяються такі складники: мета, зміст, взаємодія викладача і студента, методика (форма, метод, засіб), діяльність викладача, діяльність студента, результат, форма контролю, корекція [47]. Ключем до розуміння технологічної побудови освітнього процесу, на думку М. Кларіна, є послідовна орієнтація на чітко визначені цілі, їхнє максимальне уточнення;

орієнтація всього ходу навчання на досягнення гарантованих результатів; оцінювання проміжних результатів, корекція ходу навчання, спрямована на досягнення поставлених цілей; прикінцева оцінка результатів [48]. На думку І. Лернера, «педагогічна технологія» це спосіб організації, образ думок про матеріали, людей, установи, системи і моделі за типом «людина-машина», а також перевірка екологічних можливостей проблеми. Педагогічна технологія «припускає формулювання цілей через результати навчання, які виражені в діях тих, хто навчається, надійно усвідомлюваних і таких, що визначалися» [63, с. 17].

Докладніше пояснює значення цієї дефініції Б. Ліхачов: «Педагогічна технологія – це сукупність психолого-педагогічних настанов, що визначають спеціальний набір і поєднання форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів, вона виступає організаційно-методичним інструментарієм педагогічного процесу» [65, с. 242]. За І. Зязюном педагогічна технологія – складник педагогічної техніки, що включає дві групи компонентів, перша з яких пов'язана з умінням управляти своєю поведінкою, а друга – зі здатністю здійснювати вплив на особистість і колектив та розкриває технологічний бік процесу навчання і виховання [45, с. 44].

За М. Пентилюк, застосування будь-якої педагогічної технології в освітньому процесі передбачає реалізацію системного та технологічного підходів, що охоплює всі основні етапи розробки занять – від постановки цілей і конструювання освітнього процесу до перевірки їх ефективності [82, с. 17-18].

Узагальнюючи підходи до розуміння означеного поняття, Г. Селевко підкреслює, що «педагогічна технологія» це розділ науки, який розробляє мету, зміст, методи навчання; може бути представлений трьома аспектами: проектує педагогічні процеси (науковий аспект); опис самого процесу навчання і виховання, який здійснюється для досягнення визначених результатів (процесуально-описовий аспект); сам педагогічний процес, у якому пов'язані особистісні, інструментальні, методологічні засоби

(процесуально-дієвий аспект). Таким чином, педагогічна технологія діє і як наука, яка вивчає найраціональніші способи навчання, і як система методів та принципів навчання, і як безпосередньо процес навчання [90].

У сучасній освіті необхідність розробки педагогічних технологій визначається такими аспектами, як: учителі зможуть конструювати освітній процес за принципами системності, прогнозувати його розвиток, орієнтувати на досягнення кінцевого результату і підпорядковувати цій меті вибір методів і форм навчання; процес конструювання навчання і виховання набуде прагматизму (на відміну від наявної ще практики нецілеспрямованого, малоефективного педагогічного впливу), буде визначатися концептуальністю (при збереженні можливості прояву творчості). Отже, аналіз сучасних досліджень дає підстави стверджувати, що педагогічна технологія – це науково аргументована системна модель діяльності педагога, яка містить опис алгоритму його дій з розв'язку певної освітньої проблеми.

Таким чином, за результатами аналізу досліджень, можна виокремити характеристики, яким має відповідати педагогічна діяльність, якщо вона здійснюється в рамках тієї чи тієї педагогічної технології: системне уявлення про процес навчання – його зміст, методи і засоби взаємопов'язані і взаємообумовлені; структурними елементами педагогічної технології є цілі і зміст навчання, засоби педагогічної взаємодії, організація освітнього процесу, викладач і студент у взаємодії; результат діяльності; організація взаємодії викладача та студента в рамках освітнього процесу; здійснення контролю за процесом пізнавальної діяльності студента. При безлічі визначень поняття «педагогічна технологія», її опис передбачає чотири принципово важливі положення: планування ходу навчання на основі заданого еталона; програмування суворої послідовності дій викладача і того, хто навчається; зіставлення результатів навчання з початковим станом студента (моніторинг) при підведенні підсумків; корекція результатів на будь-якому етапі освітнього процесу.

Визначаючи методологічні засади модернізації освітянської галузі України, В. Кремень указує з-поміж інших, такий важливий напрям розвитку науки, як «створення сучасної інфраструктури науки і системи інформаційного забезпечення наукової та науково-технічної діяльності, інтеграції освіти, науки і виробництва» [57, с. 6]. Учений підкреслює, що впровадження в освітній процес сучасних інформаційних технологій є визначальним для поліпшення якості освіти, тому акцентує на «створенні в найкоротші строки необхідних умов для забезпечення широкого доступу освітніх закладів, наукових та інших установ до мережі Інтернет; розвитку та впровадженні сучасних комп'ютерних технологій у системі державного управління, в освіті, науці та інших сферах; розвитку освітніх і навчальних програм на базі комп'ютерних інформаційних технологій» [57, с. 7].

Враховуючи соціально-економічні зміни, що викликані переходом до інформаційного суспільства, основними ресурсами якого є знання та інформація, активне застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освітньому процесі педагогічних ЗВО сприятиме оптимізації підготовки майбутніх учителів початкової школи, зокрема і до організації трудового навчання учнів.

За В. Биковим, інформаційно-комунікаційні технології «це комп'ютерно зорієнтований складник педагогічної технології, яка відображає деяку формалізовану модель певного компонента змісту навчання і методики його подання в освітньому процесі, що представлена у цьому процесі педагогічними програмними засобами і передбачає використання комп'ютера, комп'ютерно зорієнтованих засобів навчання і комп'ютерних комунікаційних мереж для розв'язування дидактичних завдань або їх фрагментів» [18, с. 141]. О. Спірін інформаційно-комунікаційні технології вважає важливим компонентом переважної більшості сучасних технологій, що використовуються в різних науково-виробничих системах та галузях людської діяльності [99, с. 100].

Водночас, на думку М. Голованя, інформаційно-комунікаційні

технології навчання якісно відрізняються від традиційних технологій. Так, учений зазначає, що засоби інформаційно-комунікаційних технологій не є додатком до наявних методичних систем освіти, вони вносять суттєві правки у всі ланки методичної системи освіти (зміст, мету, засоби, методи і форми організації навчання). Існують суттєві відмінності в інформаційно-комунікаційних технологіях для навчання, оскільки вони базуються на різних теоретичних принципах, а також тому, що ці технології виконують певні навчальні функції та реалізуються різними способами [33].

Поділяємо думку О. Співаковського, що використання нових інформаційних технологій у педагогічному ЗВО, крім сприяння досягненню основних, запланованих цілей фахової освіти, сприяє досягненню і додаткових цілей навчання: формуванню у майбутнього вчителя початкової школи позитивного ставлення до використання нових інформаційних технологій у процесі навчання, переконання щодо ефективності цих технологій, практичному засвоєнню методів навчання в умовах застосування нових інформаційних технологій. До основних переваг використання ІКТ у вивченні педагогічних дисциплін відносяться: практична можливість індивідуалізації навчання майбутніх учителів; підвищення мотивації та пізнавальної активності студентів; інтенсифікація їх самостійної роботи; зростання обсягу виконаних на навчальному занятті завдань; розвиток вміння будувати освітню і виховну стратегію; розширення інформаційних потоків при використанні Internet; оперативний контроль і корекція з боку викладача. Викладач може використовувати комп'ютер на всіх етапах організації педагогічного процесу: як при підготовці до лекцій і практичних занять, так і в освітньому процесі: під час пояснення нового матеріалу, закріплення, повторення, контролю, корекції, при підведенні підсумків. У практичній роботі використання ІКТ дає можливість спиратися на принципи адаптивності, інтерактивності і діалогового характеру навчання; поєднання індивідуальної та групової роботи; збереження у майбутніх учителів початкової школи стану психологічного комфорту; оптимізації процесу

вивчення педагогічних дисциплін [97].

Застосування різноманітних видів та форм роботи інформаційно-комунікаційних технологій надає майбутнім учителям початкової школи уявлення про функціональні обов'язки педагога, формує вміння визначати освітню і виховну стратегію, планувати процес трудової діяльності молодших школярів, контролювати його, знаходити і коригувати помилки. Використання інформаційно-комунікаційних технологій дозволяє ефективно досягати освітніх цілей шляхом візуалізації процесу вирішення педагогічної проблеми, оперативного пошуку інформації на основі вільного доступу до інформаційних джерел, швидкій обробці великих обсягів інформації, самооцінки оптимальності варіантів їхнього розв'язання. При цьому відбувається розвиток педагогічної рефлексії, цілісного сприймання і розуміння педагогічних процесів та явищ. Контроль, оцінювання та корекція у використанні інформаційно-комунікаційних технологій дає можливість одночасного здійснення контролю і оцінки перебігу вирішення поставлених навчальних завдань з боку викладача та самоконтролю і самооцінки правильності виконання навчальних операцій у трудовому навчанні. Таким чином, відбувається формування активної позиції майбутнього вчителя початкової школи, який усвідомлює себе суб'єктом навчання, здатним самостійно приймати певні рішення та забезпечувати їх реалізацію [104].

Історія розвитку педагогічних технологій відбиває трансформацію наукового терміна «технологія в освіті» у категорію «педагогічна технологія» і далі у «технології навчання», «технології розвитку» тощо. У науковій термінології, вважають рівноположеними (варіаціями) понятійні блоки «освітня технологія», «технологія освіти», «педагогічна технологія», «технологія навчання», хоча вчені пропонують уточнені характеристики кожного з них.

Термін «освітня технологія» вперше був використаний педагогами США в 30-х роках ХХ століття. В працях педагогів (В. Безпалько, І. Волков, М. Кларін, В. Монахов, М. Чошанов, В. Шепель та ін.) розуміння терміна

«освітня технологія» зводилося до таких тлумачень: сукупність методів та прийомів, спрямованих на організацію процесу навчання; вміння використання навчального та лабораторного обладнання, засобів навчання.

На думку дослідників (В. Безпалька, І. Дмитрова, М. Кларіна, О. Коваленко, В. Монахова, П. Підкасистого, В. Якуніна та ін.), освітні технології відображають загальну стратегію розвитку освіти, єдиного освітнього простору; включають прогнозування, проєктування, планування розвитку освіти; передбачення результатів. На відмінну від цього, педагогічні технології втілюють тактику реалізації освітніх цілей в освітньо-виховному процесі шляхом упровадження моделей останнього. Науковці виділяють також освітню технологію, яка розкриває шлях освоєння конкретного навчального матеріалу в межах відповідного навчального предмета, теми, питання (ігрові технології, технології проблемного і модульного навчання, сучасні технології освіти, технологія використання опорних схем тощо).

У педагогічній літературі, поняття «педагогічна технологія» і «технологія навчання» подекуди ототожнюються. Наприклад, С. Гончаренко вкладає у нього такий зміст: «Технологія навчання (з грец. – мистецтво слова, навчання) –це в загальному розумінні системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти» [35, с. 331].

Технологія навчання посідає проміжне місце між теорією та практикою. З одного боку, технологія навчання є проєкцією теорії на діяльність педагога і студентів, виконуючи роль інструментарію, з іншого – через технологію навчання відбувається усвідомлення практичного досвіду крізь призму теорії. Е. Коротков формулює таке визначення технології навчання: «З одного боку, технологія навчання – це системне, цілісне знання про способи проєктування й організації всього процесу навчання на основі розгорнутої послідовності точно визначених дидактичних цілей. З другого – технологія навчання – це науково організований, розгорнутий в часі процес

навчання, у якому проектується і реалізується вся система взаємозв'язків між завданнями, змістом, методами, засобами, формами навчання. Система контролю, оцінки і корекції освітньої та викладацької діяльності» [70, с. 178].

Технологічний підхід характеризує спрямованість освітніх досліджень на вдосконалення та оптимізацію навчання, підвищення їх ефективності, інтенсивності та інструментальності. Технологія педагогічної діяльності в конкретних умовах враховує об'єктивні дидактичні закономірності і тим самим забезпечує відповідність результату роботи заздалегідь визначеним цілям. Властивістю освітніх технологій є те, що галузь педагогічної діяльності не можна охарактеризувати як конкретний напрям, функцію, яка відокремлює професійні дії від особистісно-суб'єктивних параметрів.

Крім цього, віддаленість і варіативність результату освітньої діяльності не забезпечують його виразне моделювання і прогнозування. Технологічний підхід сприяє цілеспрямованому синтезу методів навчання, відкриває нові можливості підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання молодших школярів.

Важливим аспектом підготовки майбутнього учителя початкової школи до організації трудового навчання учнів є його підготовленість до застосування освітніх технологій. Майбутній педагог має бути підготовленим до: своєчасного реагування на інноваційні процеси в технологічній освітній галузі, які відбуваються в початковій школі; активного використання сучасних педагогічних та інформаційних технологій на уроках трудового навчання; аналізу можливостей запровадження нових навчально-методичних комплексів; прогнозування нових педагогічних ідей, оригінальних моделей навчання і виховання; вирішення педагогічних задач з максимальним прагненням наблизитися до ідеального кінцевого результату; пошуку оптимальних засобів індивідуалізації освітньо-виховного процесу; підготовки учнів до дослідницької роботи, організації першого їх науково-практичного досвіду як на уроках трудового навчання, так і в позаурочний час; збагачення змісту форм і методів позаурочної діяльності з трудового

навчання, спрямованих на активізацію життєдіяльності шкільного колективу; формування позитивного ставлення дитини до навчання в школі, до праці, до однолітків, до вчителів та до самої себе; розвитку співпраці вчителів, учнів та батьків; застосування загальнонавчальних технологій трудового навчання в початковій школі, що характеризує певний рівень розвитку технологічної компетентності і є результатом модернізації дидактико-методичної системи трудового навчання.

Необхідність оволодіння вчителем початкової школи сучасними технологіями зумовлюється потребою знайти способи підвищення результативності та ефективності професійної діяльності з організації трудового навчання учнів, зниження трудомісткості ресурсів і витрат. Всі відомі традиційні форми організації освітнього процесу розрізняються за співвідношенням навчання-учіння, видами і формам взаємодії суб'єктів між собою. Оптимізація процесу реформування сучасної освіти пов'язана передусім з оновленням програмно-технологічного забезпечення, яке орієнтується на нові інформаційні, соціальні і освітні технології як пошук нових можливостей освітніх закладів у підготовці молодих людей до самостійного життя і майбутньої трудової діяльності, їхнього професійного та особистісного розвитку, що пов'язано із феноменом освітнього середовища. Таким чином, активне застосування сучасних інформаційних, соціальних, комунікативних та інших видів технологій в освітній процес підготовки майбутніх учителів початкової школи допомагає зробити навчання і спілкування комфортним, підвищити якість освітнього процесу, зокрема і з питань організації трудового навчання учнів. Підвищується ефективність освітнього процесу за рахунок подання та засвоєння більшої кількості інформації за одиницю часу, самоорганізації освітньої діяльності, змінюється позиція всіх суб'єктів – підвищується ступінь відповідальності майбутніх учителів початкової школи за освітні результати і процес їх досягнення. Підвищується доступність навчальних матеріалів та іншої інформації щодо організації трудового навчання учнів початкової школи,

свобода вибору способів і умов освоєння майбутніми вчителями освітніх програм; оптимізуються витрати на забезпечення освітнього процесу. Більш ефективний освітній процес знижує навантаження на викладача і студента, дозволяє оптимізувати освітні ресурси, скорочує час на репродуктивні види роботи, знижує відносні витрати на видання друкованих навчальних матеріалів; підвищує рівень загальної і трудової культури майбутніх учителів початкової школи в роботі з інформацією, технікою і людьми, роблячи їх успішними і толерантними в житті і майбутній професійній діяльності; навчає організовувати не тільки свою власну діяльність, керувати самим собою, своїм життям, але й успішно здійснювати організацію трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи.

У процесі дослідження використовувалися традиційні та інноваційні (ігровий, «мозковий штурм», «асоціативний куш», метод проєктів, соціальна експертиза) методи, що сприяло підвищенню мотивації до навчання та усвідомлення педагогічного потенціалу застосування педагогічних технологій у процесі організації трудового навчання молодших школярів.

Основними вимогами до розробки дидактичного забезпечення процесу підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів початкової школи є такі: навчальні матеріали повиненні виявляти зміст досвіду студентів, урахувати вже наявні знання щодо організації трудового навчання учнів; виклад знань мусить бути спрямований на перетворення особистого досвіду студентів із трудового навчання, узгодження його з науковим змістом навчальних матеріалів; дидактичне забезпечення повинно стимулювати самоцінну освітню діяльність майбутніх учителів, забезпечувати можливості для саморозвитку, самоосвіти, самовираження в процесі оволодіння методикою трудового навчання молодших школярів; забезпечувати можливість вибору індивідуальних завдань, стимулювати майбутніх учителів до самостійного вибору способів опрацювання змісту методики трудового навчання і технологічної освітньої галузі.

Дієвими засобами створення належних умов для розвитку пізнавальної

діяльності майбутніх учителів у процесі підготовки до організації трудового навчання учнів початкової школи вважаємо такі: використання різноманітних форм і методів організації освітньої діяльності; створення атмосфери зацікавленості кожного студента; стимулювання майбутніх учителів до власних висловлювань та їх доказів; використання в освітньому процесі дидактичних матеріалів, що дозволяють студентам обирати вид і форму змісту; оцінка діяльності майбутніх учителів не лише через правильність виконання, а й оригінальність, самостійність, натхнення студентів; заохочення прагнення знаходити свій спосіб роботи, аналіз методів роботи студентів в освітньому процесі; створення педагогічних ситуацій спілкування в освітньому процесі, що дозволяє кожному студенту виявити ініціативу, самостійність; обговорення у кінці занять не тільки засвоєного матеріалу, а й сподівань і побажань майбутніх учителів [105].

Організація науково-дослідної роботи майбутніх учителів початкової школи передбачає проведення студентських науково-практичних конференцій з проблем початкової освіти та специфіки трудового навчання молодших школярів, семінарів-практикумів, тренінгів, майстер-класів з педагогічної творчості й опанування методів і прийомів викладання, що забезпечують майбутніх учителів початкових класів новітніми знаннями про особливості організації трудового навчання молодших школярів; організацію діяльності гуртків із методик початкової освіти, зокрема і методики технологічної освітньої галузі, які мають на меті сприяти засвоєнню загальнотеоретичної бази, що включає вивчення нових тенденцій у галузі психології, педагогіки, методик початкової школи; опанування інноваційних педагогічних технологій, які будуть ефективними у трудовому навчанні учнів початкової школи, педагогічної практики, передового досвіду з організації трудового навчання у початковій школі [56].

За технологічним підходом у процесі експериментального навчання передбачається залучення майбутніх учителів початкової школи до використання різноманітних педагогічних освітніх технологій, як-от:

технології інтерактивного навчання, тренінгові технології, технології ситуаційного навчання, кейс-стаді, веб-квести, освітньо-ігрове проектування тощо.

Професійному зростанню майбутніх учителів початкової школи сприятиме створення власних проєктів з актуальних питань трудового навчання учнів початкової школи, комп'ютерних презентацій, відеофрагментів, відеороликів, таблиць, схем, графіків, малюнків, створення власних або колективних електронних словників, електронних тестових та контрольних завдань. Активне використання інформаційно-комунікаційних технологій відбувається в усіх формах навчання (лекційні, семінарські, практичні заняття, колоквіуми, диспути, круглі столи, самостійна робота студентів, відеоконференції тощо). Досконале володіння інформаційно-комунікаційними технологіями майбутніми учителями початкової школи і вдале їх використання під час проведення уроків трудового навчання забезпечуватиме ефективний освітній процес у початковій школі, підвищуватиме мотивацію і пізнавальну активність молодших школярів у створенні конкретних продуктів у процесі уроків праці [76].

Таким чином, технологічний підхід характеризує спрямованість підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання учнів на вдосконалення та оптимізацію навчання, посилення її ефективності, інтенсивності та інструментальності. Технології педагогічної діяльності враховують об'єктивні дидактичні закономірності тим самим забезпечує відповідність результату роботи заздалегідь визначеним цілям. Технологічний підхід це складні і відкриті системи концептуально інтегрованих пріоритетними освітніми цілями певних прийомів і методик, які пов'язані між собою функціями, змістом, формами та методами організації освітньо-виховного процесу, оскільки кожен складник всієї системи накладає відбиток на всі інші складники.

Технологічний підхід об'єднує в собі використання різноманітних технологій: особистісно зорієнтовані освітні технології; технології ігрового

проектування; інтерактивні технології; технології ситуаційного навчання; нові інформаційно-комунікаційні технології, веб-квест технології тощо.

Висновки до розділу 2

У розділі розкрито методологічні концепти підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи, зокрема окреслено методологічні принципи і підходи (особистісно-діяльнісний, системний, контекстний, технологічний), урахування яких сприяє формуванню підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи.

Схарактеризовано засновничі принципи підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів початкової школи, як-от: принцип поєднання різних методів і засобів підготовки майбутніх учителів; принцип створення необхідних умов у ЗВО; принципи міцності, усвідомленості і дієвості результатів навчання, виховання і розвитку та фундаментальності освіти і її професійного спрямування; принципи позитивної мотивації і сприятливого емоційного клімату та поєднання індивідуальних і колективних форм навчання у ЗВО; принципи особистісного цілевизначення здобувачів освіти та вибору індивідуальної освітньої траєкторії; принципи продуктивності навчання та первинності освітньої продукції учнів і вторинності вивчення готових відомих результатів; принципи поєднання навчання з продуктивною працею, зв'язок теорії і практики; принципи моделювання майбутньої професійної діяльності вчителя початкової школи та освітньої рефлексії.

Особистісно-діяльнісний підхід (Л. Виготський, І. Зимня, І. Зязюн, О. Леонт'єв, В. Моляко, К. Роджерс, С. Рубінштейн, В. Сластьонін, І. Харламов, М. Ярмаченко та ін.) уможливило розкриття природи та умов реалізації особистісно-розвивальних функцій освітнього процесу, націлює на те, що організація вчителем трудової активності учнів у початковій школі позиціонує цілісну систему взаємозумовлених дій і заходів, спрямованих на

досягнення цілей, творчого оволодіння професійними знаннями, вміннями, навичками і методами дитиноцентрованої професійно-педагогічної діяльності з учнями ще в закладі вищої освіти. Ґрунтуючись на діяльнісно-особистісному підході, підготовка майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання учнів має враховувати соціально значущі мотиви професійної діяльності, педагогічні здібності, повноту й глибину педагогічних, методичних і психологічних знань та вмінь, соціальну активність особистості майбутнього вчителя початкової ланки. З позицій підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання учнів необхідними методичними передумовами вважаємо здатність особистості студентів до рефлексії власного досвіду; авторський підхід до постановки цілей щодо змісту інноваційних процесів, розроблення засобів створення ситуацій розвитку учнів; взаємодія з усіма суб'єктами освітнього процесу, урахування їхніх індивідуально-стильових особливостей, спільна діяльність і створення цілей, засобів, результатів, що очікуються; єдність особистісного та когнітивного розвитку в процесі професійно-педагогічної підготовки у ЗВО із застосуванням особистісно зорієнтованих педагогічних технологій.

Системний підхід (В. Безпалько, Л. Берталанфі, Т. Ільїна, Ф. Корольова, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська, Г. Щукіна та ін.) розуміємо як комплекс вивчення найбільш суттєвих закономірностей розвитку явища як єдиного цілого – системи, де сукупність взаємопов'язаних між собою частин надає їй нових властивостей і якісних ознак. Системний підхід дозволяє спланувати підготовку майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи систематично і послідовно, від початку цього процесу у ЗВО до його завершення педагогічною практикою і професійно-педагогічною діяльністю у початковій школі.

Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи на засадах

системного підходу передбачає загальнонаукову, фундаментальну, предметну, психолого-педагогічну, дидактичну, методичну, практичну, науково-педагогічну, інформаційно-технологічну підготовку як складників цілісної системи підготовки, у ході якої формується система узагальнених міжпредметних і часткових професійно-педагогічних знань, способів діяльності, умінь творчо оперувати ними у вирішенні професійних завдань загалом.

Реалізація контекстного підходу в процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання школярів, сприяє розвитку професійних здібностей майбутніх фахівців, допомагає більш об'єктивно і точно визначати свою професійну придатність.

Методологія контекстного підходу (А. Вербицький, В. Гладишева, Н. Гузій, А. Картьожнікова, О. Ковтун, Т. Сидоренко, О. Чурбанова та ін.) передбачає такі базові форми організації освітньої діяльності: освітня діяльність академічного типу з провідною роллю лекцій і практичних занять (проблемна лекція, лекція удвох, лекція-візуалізація, лекція із задалегідь запланованими помилками, лекція-прес-конференція, рефлексивно зорієнтована лекція тощо); квазіпрофесійна діяльність (дискусії, евристичні бесіди, ділові, рольові та імітаційні ігри, тренінги, елективні курси, створення й розв'язання ситуацій-кейсів, аналіз педагогічних ситуацій, розв'язання педагогічних задач, майстер-класи, семінари-практикуми тощо); освітньо-професійна діяльність (самостійна, індивідуальна, науково-дослідна робота студентів, проєктна діяльність, педагогічна практика, виконання кваліфікаційних робіт).

Важливим у реалізації контекстного підходу вважаємо залучення стейкхолдерів до розроблення і вдосконалення освітніх програм підготовки педагогів, реалізації освітнього процесу під час безпосереднього проведення аудиторних занять та керівництва різними видами практики. Основними формами співпраці закладу вищої освіти зі стейкхолдерами у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації трудового

навчання учнів виступають круглі столи, методичні семінари, науково-практичні конференції, зустрічі, анкетування, залучення до розроблення й оновлення освітніх програм, рецензування, керування практиками, проведення аудиторних занять, участь у комісіях із захисту кваліфікаційних робіт та їх рецензування, стажування, дні відкритих дверей, профорієнтаційні заходи, дні професій тощо.

Технологічний підхід (І. Богданова, С. Бондар, І. Лозова, С. Пальчевський, О. Пехота, О. Пометун, Г. Селевко, П. Сікорський, Н. Тализіна та ін.) характеризує спрямованість педагогічних досліджень на оптимізацію, вдосконалення діяльності навчання, підвищення її результативності, інструментальності, інтенсивності. Технологія педагогічної діяльності враховує об'єктивні дидактичні закономірності і таким чином забезпечує в конкретних умовах відповідність результату діяльності попередньо поставленим цілям. Особливістю освітніх технологій є те, що сфера педагогічної діяльності не може бути схарактеризована чітким предметним полем, однозначністю функцій, відокремленістю професійних дій від особистісно-суб'єктивних параметрів. Крім цього, віддаленість і варіативність результату освітньої діяльності не можуть забезпечити його чітке прогнозування та моделювання. Технологічний підхід сприяє цілеспрямованому синтезу методів навчання, відкриває нові можливості підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання молодших школярів.

Важливим аспектом підготовки майбутнього вчителя початкової школи до організації трудового навчання учнів є його підготовленість до застосування нових освітніх технологій. Майбутній педагог має бути підготовленим до: своєчасного реагування на інноваційні процеси в технологічній освітній галузі, які відбуваються в початковій школі; активного використання сучасних педагогічних та інформаційних технологій на уроках трудового навчання; аналізу можливостей запровадження нових навчально-методичних комплексів; прогнозування нових педагогічних ідей,

оригінальних моделей навчання і виховання; вирішення педагогічних задач з максимальним прагненням наблизитися до ідеального кінцевого результату; пошуку оптимальних засобів індивідуалізації освітньо-виховного процесу; підготовки учнів до дослідницької роботи, організації першого їх науково-практичного досвіду як на уроках трудового навчання, так і в позаурочний час; збагачення змісту форм і методів позаурочної діяльності з трудового навчання, спрямованих на активізацію життєдіяльності шкільного колективу; формування позитивного ставлення дитини до навчання в школі, до праці, до однолітків, до вчителів та до самої себе; розвитку співпраці вчителів, учнів і батьків; застосування загальнонавчальних технологій трудового навчання в початковій школі, що є результатом модернізації дидактико-методичної системи трудового навчання.

Технологічний підхід націлює на використання різноманітних технологій, у контексті дослідження вважаємо ефективними такі: особистісно зорієнтовані освітні технології; технології ігрового проєктування; інтерактивні технології; технології ситуаційного навчання; нові інформаційно-комунікаційні технології, веб-квест технології тощо.

Основні положення другого розділу висвітлено в наукових працях автора [7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 109].

Список використаних джерел до розділу 2

1. Авраменко К. Роль інтерактивних технологій у змісті методичної підготовки майбутніх учителів. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. Випуск 42, 2012. С. 65-68.
2. Андрощук І.В., Андрощук І.П. Співпраця закладів вищої освіти із стейкхолдерами як умова підвищення ефективності підготовки майбутніх педагогів. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2020. Випуск 29 (2). С. 215-226.
3. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту : філософія та методологія. 2-е вид. Київ : МП Леся, 2012. 784 с.
4. Афанасьев В.Г. Системность и общество. М., Политиздат. 1980. 368 с.
5. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. Избранные педагогические труды. Москва : Педагогика, 1989. С. 436–546.
6. Бакшаева Н. А., Вербицкий А. А. Психология мотивации студентов : учебное пособие. Москва : Логос, 2006. 184 с.
7. Балакірєва В. А. Особистісно-діяльнісний підхід як процес організації трудової діяльності учнів. *Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації* : матеріали XXX Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції : зб. наук. п. Переяслав-Хмельницький, 2017. Вип. 30. С. 256–259.
8. Балакірєва В. А. Контекстний підхід підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання молодших школярів. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький, 2018. Вип. 166. С. 49–53.
9. Балакірєва В. А. Методологічні орієнтири підготовки майбутніх учителів до трудової діяльності молодших школярів. *Теоретико-методологічні основи розвитку освіти та управління навчальними*

зкладами : матеріали III Всеукраїнської (з міжнародною участю) науково-методичної конференції м. Херсон 5 груд. 2017 р.: у 3 ч. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2017. Ч. 1. С. 43–46.

10. Балакірєва В. А. Методологія як підґрунтя педагогічного дослідження. *Наукові записки* : зб. наук. ст. Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. Вип. СХХХV (135). С. 5–13.
11. Балакірєва В. А. Особистісно-діяльнісний підхід підготовки майбутніх учителів до трудової діяльності молодших школярів. *Теорія та методика навчання та виховання*. Харків, 2017. Вип. 42. С. 5–18.
12. Балакірєва В. А. Особистісно-діяльнісний підхід як ключовий психолого-педагогічний принцип організації навчально-виховного процесу. *Virtus: Scientific Journal. Canada*, 2017. Issue № 19. P. 54–56.
13. Балакірєва В. А. Підготовка майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи : монографія. Одеса : ФОП Бондаренко М. О., 2020. 220 с.
14. Балакірєва В. А. Система трудової підготовки молодших школярів : історичний аспект. *Теорія та практика управління педагогічним процесом* : матеріали Міжнародної науково-методичної конференції м. Одеса. 19–21 черв. 2014 р. Одеса, 2014. С. 9–12.
15. Балакірєва В. А. Системний підхід підготовки майбутніх учителів до трудової діяльності молодших школярів. *Педагогічний альманах*: зб. наук. пр. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2018. Вип. 37. С. 131–136.
16. Белухин Д. А. Современные формы и модели обучения. Основные понятия и комментарии к ним. *Личностно ориентированная педагогика*. М. : Московский психологосоциальный институт, 2005. Глава 7. С. 331–349.
17. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. Москва :

- Педагогика, 1989. 192 с.
18. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія. К.: Атіка, 2008. 684 с.
 19. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. Москва : Наука, 1973. 270 с.
 20. Бондар В. І. Дидактика : підручник. Київ : Либідь, 2005. 264 с.
 21. Бондар В.І. Технологізація підготовки фахівців в умовах запровадження державних стандартів освіти. *Освіта і управління*. 2005. №2. С. 86-90.
 22. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностного образования. Ростов-на-Дону : Учитель, 2000. 320 с.
 23. Бугайчук В.В., Скидан О.В. Досвід реалізації дуальної форми здобуття освіти Поліського національного університету. *Дуальна форма здобуття освіти: успіхи та проблеми першого року запровадження пілотного проєкту у закладах фахової передвищої освіти України: збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції, 22 жовтня 2020 року*, Науково-методичний центр ВФПО. Київ, 2020. С. 78-82.
 24. Важинський С.Е., Щербак Т. І. Методика та організація наукових досліджень : Навч. посіб. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. 260 с.
 25. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : Контекстный подход. Москва : Высшая школа, 1991. 208 с.
 26. Вербицкий А. А. Контекстное обучение и становление новой образовательной парадигмы. Жуковский : МИМ «Линк», 2000. 41 с.
 27. Вербицкий А. А., Дубовицкая Т. Д. Контексты содержания образования. Москва : РИЦ МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2003. 80 с.
 28. Вербицкий А. А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении. Москва : ИЦ, 2000. 200 с.
 29. Вітвицька С. С. Педагогічна підготовка магістрів в умовах ступеневої освіти : теоретико-методологічний аспект : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2009. 440 с.

30. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва : Педагогика-Пресс, 1996. 536 с.
31. Вознюк О. В., Дубасенюк О. А. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 684 с.
32. Ганич Д. І., Олійник І. С. Словник лінгвістичних термінів. Київ : Вища школа, 1985. 321 с.
33. Головань М. С. Розвиток пізнавальної активності учнів в процесі навчання алгебри і початків аналізу на основі НІТ : дис...канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 1997. 177 с.
34. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : Методичні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
35. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
36. Гусак П. М. Підготовка учителя : технологічні аспекти : Монографія. Луцьк, 1999. 278 с.
37. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. МСКВА : ИНТОР, 1996.
38. Державний стандарт початкової освіти / Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 року № 87. URL : <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-rochatkovoyi-osviti>
39. Дернова М.Г. Дуальна модель вищої професійної освіти дорослих: європейський досвід. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2014. № 2. с. 138–143.
40. Дичківська І. М. Основи педагогічної інноватики: навч. посібник. Рівне: Зелент, 2001. 222 с.
41. Дубова М. В. Дидактический аспект развития методологической культуры студентов – будущих учителей : дис. ...канд пед. наук : 13.00.01. Саранск, 2004. 196 с.
42. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-

- педагогических исследований : учеб. пособие для студ. пед. вузов. Москва : AcademiA, 2001. 208 с.
43. Зайченко І.В. Педагогіка: Навчальний посібник. К.: Освіта України, КНТ, 2008. 528 с.
 44. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе подходов к проблемам образования? *Высшее образование сегодня*. 2006. № 8. С. 20–26.
 45. Зязюн І. А. Крамущенко Л. В., Кривонос І. Ф. Педагогічна майстерність: Підручник / За ред. І. А. Зязюна. 2-ге вид. допов. і переробл. Київ : Вища школа, 2004. 422 с.
 46. Ильина Т.А. Структурно-системный подход к организации обучения. Москва: Знание, 1972. Вып. 1. 72 с.
 47. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М. : Просвещение, 1994. 275 с.
 48. Кларин М. В. Педагогические технологии в учебном процессе. (Анализ зарубежного опыта). Москва : Знание, 1989. 80 с.
 49. Коваль Л. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку сучасної початкової освіти : технологічний підхід : монографія. Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2011. 330 с.
 50. Конаржевский Ю. А. Система. Урок. Анализ: монография. Псков, 1996. 440 с.
 51. Кондрашова Л. В. Высшая педагогическая школа и Болонский процесс: реалии и перспективы. Кривой Рог, 2007. 474 с.
 52. Концепція Нової Української школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
 53. Концепція підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти. Схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 19 вересня 2018 р. № 660-р. (2018). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/660-2018-%D1%80>.

54. Костюк Г. Теорія і дійсність. До проблеми вивчення теорії, тактики і стратегії більшовизму в національному питанні. Б.м. (Мюнхен): В-во «Сучасність», 1971. Суспільно-політична бібліотека ч. 9(28). 145 с.
55. Краевский В. В., Бережнова В. В. Методология педагогики : новый этап. Москва : Академия, 2006. 400 с.
56. Красовська О., Виговський І. Використання інноваційних освітніх технологій у фаховій підготовці творчої особистості майбутнього вчителя початкової школи. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2012. № 4. с. 131-140.
57. Кремень В. Методологічні засади модернізації освітянської галузі України. *Вісник українського відділення Міжнародної академії наук вищої школи*. 2003. № 1. С. 6-15.
58. Кремень В. Г. Освіта і суспільство в парадигмі синергетичного мислення. *Педагогіка і психологія*. 2012. № 2. С. 5 – 11.
59. Кузнецов М. Е. Личностно-ориентированное обучение школьников. Брянск: Изд-во БГУ, 1999.
60. Кушнер Ю. З. Методология и методы педагогического исследования : учебно-методическое пособие. Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 2001. 66 с.
61. Лаврентьев Г. В., Лавреньева Н. Б., Неудахина Н. А. Обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2004. 232 с.
62. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность . Москва : Политиздат, 1975. 302 с.
63. Лернер И.Я. Философия дидактики и дидактика как философия. М., 1996. 251 с.
64. Литвиненко С. Сучасні технології організації навчального процесу у вищій школі. *Педагогічний дискурс*, 2015. Випуск 19. С. 121-125.
65. Лихачев Б. Т. Педагогика: курс лекций. М.: Юрайт, 2001. 607 с.
66. Локшина О. Європейські концепції професійної підготовки вчителів.

Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. 2011. Ч. 2. С. 204–210.

67. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва : Директ-Медиа, 2008. 1174 с.
68. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8-ми т. М.: Педагогика, 1983. Т. 1. 365 с.
69. Малихін А. О. Досвід професійно-методичної підготовки вчителів у країнах Західної Європи : реалії та перспективи розвитку. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*. 2014. Вип. 1. С. 168–176.
70. Маслова Н. В. Ноосферное образование: монографія. М. : Инст. Холодинамики, 2002. 338 с.
71. Міжнародна поліцейська енциклопедія: У 10 т. / Відп. ред. Ю. І. Римаренко, Я. Ю. Кондратьєв, В. Я. Тацій, Ю. С. Шемшученко. К.: Видавничий Дім «Ін Юре», 2003. Т. 1.
72. Мудрик А.В. Социально-педагогические проблемы социализации. М.: МПГУ, 2016. 310 с.
73. Назарова Т. С., Полат Т. С. Средства обучения : технология создания и использования. Москва : Изд-во УРАО, 1998. 204 с.
74. Новая философская энциклопедия : в 4-х томах. Москва : Мысль, 2010. Т. 2. 634 с.
75. Ожегов С.И. Словарь русского языка. Москва : Рус. яз., 1988. 795 с.
76. Онищенко І. В. Сучасні підходи до використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія: «Психолого-педагогічні науки»*. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2012. С. 117-122.
77. Осадченко І. І. Дидактична взаємозалежність технології проблемного, контекстового та ситуаційного навчання. *Науковий вісник Чернівецького університету. Серія : Педагогіка та психологія*. Чернівці : Чернівецький

нац. Ун-т, 2010. Випуск 517. С. 97–110.

78. Освітні технології / За заг. ред. О. М. Пехоти. К.: А.С.К., 2002.
79. Освітньо-професійна програма «Початкова освіта. Психологія» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 013 «Початкова освіта» галузі знань 01 «Освіта» / Затверджено рішенням ученої ради Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» 2020. URL: https://pnpu-my.sharepoint.com/personal/site_pdpu_edu_ua/_layouts/15/onedrive.aspx?id=%2Fpersonal%2Fsite_pdpu_edu_ua%2FDocuments%2FФакультети%2Fпочаткового%20навчання%2FOПП%2FПО%20бакалавр&originalPath=aHR0cHN6M6Ly9wbmB1LW15LnNoYXJlcG9pbmQuY29tLzpmOi9nL3BlcnNvbmFsL3NpdGVfcGRwdV9lZHVfdWEvRXRvQTM5U3d2SnBHbFILNjUzS3IYaWtCSEtkS01odXRhT1RjY2xJdmdtazFJUT9ydGltZT1ENFNhWGxhVTJFZw
80. Основи методології та організації наукових досліджень: Навч. посіб. для студентів, курсантів, аспірантів і ад'юнтів / за ред. А. Є. Конверського. К.: Центр учбової літератури, 2010. 352 с.
81. Педагогічний словник / За редакцією дійсного члена АПН України Ярмаченка М.Д. К.: Педагогічна думка, 2001. 514 с.
82. Пентилюк М. І. Особливості технології уроку. *Дивослово*. 1998. № 1. С. 17–18.
83. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навч. посіб. / О. М. Пехота та інші; За ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. К.: Видавництво А.С.К., 2003. 240 с.
84. Підготовка учнів до професійного навчання і праці (психолого-педагогічні основи): навч.-метод. посібник / за ред. Г. О. Балла, П. С. Перепелиці, В. В. Рибалки. Київ: Наукова думка, 2000.
85. Положення про дуальну форму здобуття професійної (професійно-технічної) освіти. Схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 12 грудня 2019 № 1551. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0193-20#Text>

86. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ, 2007. 144 с.
87. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості : навч. посіб. К. : ІЗМН, 1996. 236 с.
88. Роджерс К. Клиенто-центрированный / человеко-центрированный подход в психотерапии. *Вопросы психологии*. 2012. № 6. С. 70–81.
89. Саркисян С. А. Голованов Л. В. Прогнозирование развития больших систем. Москва : Статистика, 1975. 192 с.
90. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. Москва : 2006. Т. 1. 816 с.
91. Сериков В. В. Личностный подход в образовании : Концепция и технология : монографія. Волгоград : Перемена, 1994.
92. Скворцова С. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя на засадах контекстного навчання. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2010. Вип. 35. С. 66–71.
93. Сластенин В.А. Доминанта деятельности. *Народное образование*. 1997. №9. С. 41-42.
94. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учеб. пособ. / под ред. В. А. Сластенина. М.: Издательский центр “Академия”, 2002. 576 с.
95. Словник української мови : в 11 т. / ред. А. В. Лагутіна, К. В. Ленець. К. : Наук. думка, 1975. Т. 6. 832 с.
96. Сорока К.О. Основи теорії систем і системного аналізу: Навч. посібник. ХНАМГ, 2004. 291 с.
97. Співаковський О. В. Підготовка вчителя математики до використання комп'ютера у навчальному процесі. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 1999. №2. С. 9–11.
98. Спирин Л. Ф. Формирование профессионально-педагогических умений учителя-воспитателя. Ярославль, 1976. 132 с.
99. Спирін О. М. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів інформатики за кредитно-модульною системою:

монографія / за наук. ред. акад. М. І. Жалдака. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 300 с.

100. Типові освітні програми для 1-2 класів НУШ. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2019/11/1-2-dodatki.pdf>
101. Українська радянська енциклопедія : у 12 т. / гол. ред. М. П. Бажан ; редкол.: О. К. Антонов та ін. 2-ге вид. К. : Головна редакція УРЕ, 1974–1985.
102. Уманець В. О. Модель формування базових професійних компетенцій електромеханіків з ремонту та обслуговування лічильно-обчислювальних машин у ПТНЗ. *Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи*: 3-я міжнародна науково-практична конференція. Львів : ЛДУ БЖД, 2012. Ч. 2. С. 70–75.
103. Ушмарова В.В. Особливості підготовки майбутніх учителів початкових класів з елементами дуальної освіти. *Дуальна форма здобуття освіти: успіхи та проблеми першого року запровадження пілотного проекту у закладах фахової передвищої освіти України*: збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції, 22 жовтня 2020 року. Київ: Науково-методичний центр ВФПО, 2020. С. 63-66.
104. Хмизова О.В. Функціональні можливості використання інформаційно-комунікаційних технологій у фаховій підготовці майбутніх учителів початкових класів. *Педагогічний дискурс*, 2011. Випуск 10. С. 506-509.
105. Черненко Г. Професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи до використання інноваційних технологій. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2010. № 1. С. 155-160.
106. Шубинский В. С. Философское образование в средней школе. Москва : Педагогика, 1991. 250 с.
107. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. Москва : Педагогика, 1989. 554 с.
108. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной

школе. Москва : Сентябрь, 2000. 112 с.

109. Balakireva V. A. Personal-activity approach of future teachers preparing for work activity of junior schoolchildren. *Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe (East European Scientific Journal)*. Warszawa, 2018. № 5 (33). P 3. P. 22–27.
110. Dodge B. QuestGarden Wins Award. URL:
<http://webquest.org/news/2007/09/questgarden-wins-award.htm>.
111. Fopel' K. Effective Workshop. Dinamic Teaching. M. : Genezis, 2003. 368 p.

РОЗДІЛ 3

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРАКТИЦІ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ

3.1. Нормативно-програмне забезпечення трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи та підготовки майбутніх учителів

На першому – пошуково-розвідувальному етапі було проведено анкетування учителів початкової школи, аналіз нормативно-програмного забезпечення з трудового навчання учнів початкової школи, аналіз навчальних планів та освітніх програм з підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання учнів.

Звернімося насамперед до результатів анкетування. Схарактеризуємо результати анкетування учителів початкових класів, які працюють з молодшими школярами (Див. додаток А.1).

В анкетуванні взяли участь 120 учителів початкових шкіл Одеської, Харківської, Сумської областей.

Перше запитання спонукало вчителів-практиків висловити своє ставлення до Концепції НУШ. З'ясувалося, що всі респонденти виявили позитивне, схвальне ставлення і своєчасність її впровадження. Водночас були висловлені й такі сумніви, здебільшого серед учителів сільської місцевості: «у школі не відповідають матеріальні умови для впровадження Концепції НУШ» (28 %); в окремих школах відсутній Інтернет (8 %); не всі вчителі початкової школи готові «працювати по-новому» (8 %).

На запитання анкети «Як Ви розумієте поняття «трудове навчання в початковій школі?» відповіді виявилися такими: «уроки праці» – 28 %; «уроки ручної праці» – 24 %; «залучення учнів до різних видів праці на уроках, у майстернях, на ділянках» – 40 %; «прищеплення любові до праці і в

школі, і дома» - 4 %; «підготовка учнів до праці в дорослому віці» – 4 % учителів.

На запитання «Як Ви ставитесь до організації трудового навчання в початковій школі?» 86 % учителів висловили не тільки можливість, а й його нагальну необхідність; 14 % зазначили, що в умовах міста важко його організувати.

На запитання «Які форми організації навчання, крім уроку, Ви використовуєте?» відповіді виявилися такими: 49 % опитаних педагогів використовують заняття у групі подовженого дня; 18 % – заняття у гуртках; 21 % – уроки-ігри (захисти проєктів, уроки-мандрівки); 12 % – навчальні екскурсії.

Як засвідчило опитування щодо методів навчання, то найчастіше учителі застосовують у роботі з трудового навчання такі методи: бесіди (44 %); ігри (60 %); розповіді (14 %); диспути (2 %). Серед наочних методів учителі назвали: картини, ілюстрації, малюнки (93 %); таблиці (14 %); демонстрації (21 %); презентації (21 %); схеми (1 %). Серед практичних методів – ручна праця (37 %).

Відповідаючи на запитання «Яких засобів навчання Вам не вистачає для організації більш ефективного освітнього процесу в початковій школі?», учителі передовсім назвали сучасні засоби: мультимедійні дошки (48 %); DVD-плеєри (8 %), комп'ютери (34 %), а також традиційне обладнання для уроків праці (10 %).

Серед труднощів, які відчувають учителі, були такі: «відсутність позитивної навчальної мотивації учнів у навчанні, що не забезпечує ефективності у виконанні завдань» – 86 %; «необхідність у виділенні індивідуальних особливостей учнів і розподіл їх типологічними групами» – 43 %; «організація групової роботи» – 71 %; «організація самостійної роботи» – 43 %; «брак часу на підготовку матеріалів» – 100%.

На цьому етапі було також проведено індивідуальне інтерв'ювання 134 учнів початкової школи (3 і 4 класи). Наведемо узагальнені дані відповідей школярів на запропоновані запитання (див. Додаток А.2).

Відповідаючи на запитання «Ти відвідуєш уроки праці із задоволенням чи ні? Чому?» більшість учнів зазначили, що вони із задоволенням відвідують уроки праці, оскільки «на них цікаво» (16 %), «можна зробити якийсь сувенір і подарувати його мамі чи татові» (10 %), «можна навчитися робити щось своїми руками» (19 %), «тому що я можу займатись тим, що мені подобається» (23%); частина учнів виявили негативне ставлення до уроків праці через те, що в них «нічого не виходить і інші діти насміхаються з виробів, які я роблю» (24 %), «просто нецікаво» (8 %).

На інше запитання «Чим ти любиш займатись у вільний час вдома?» молодші школярі відповіли так: вишивати (6 %); в'язати спицями (3 %); в'язати гачком (1 %); конструювати і моделювати (7 %); виготовляти сувеніри з різних матеріалів (10 %); шити (4 %), читати (9 %), гуляти на вулиці (14 %), дивитися телевізор (21 %), грати у комп'ютерні ігри (26 %).

Відповідаючи на наступне запитання, учні, які полюбляють займатися художньою працею, зазначили, що найбільше їм подобається працювати із: тканиною, нитками, хустром (20 %); папером та картоном (29 %); з дерев'яними та залізними предметами (18 %); з різними природними матеріалами (13 %); з пластиліном, глиною (20 %).

На запитання «Які б вироби ти хотів зробити з матеріалу, який тобі подобається?» було одержано такі відповіді: пошити одяг для ляльки (19 %); зробити прикрасу для свого одягу (24 %); виготовити об'ємну іграшку (32 %); виготовити аплікацію, панно (16 %); вишити рушник (9 %).

На запитання «Скільки часу ти приділив би улюбленій справі?» більшість учнів зазначили, що 2–3 рази на тиждень (58%); по 1 годині через день хотіли виготовляти якісь сувеніри з різних матеріалів – 24 % школярів і лише 18 % хотіли б займатися кожного дня по кілька годин.

Як бачимо, відповіді учнів стосовно занять ручною працею засвідчили, що більшість із них (61 %) надають перевагу перегляду телевізору, іграм на комп'ютері чи гулянню на вулиці. На нашу думку, це пов'язано недостатньою увагою до трудового навчання дітей з боку батьків через їхню зайнятість. Лише в тих сім'ях, де батьки або бабусі чи дідусі намагаються навчити дітей того, що самі люблять робити своїми руками, учні із задоволенням займаються художньою працею у вільний час.

Наступними кроком стало з'ясування, яке ставлення до праці школярів у сім'ї. З цією метою було розроблено анкету для батьків учнів молодшого шкільного віку (Див. додаток А.3). В анкетуванні взяли участь 120 батьків Одеської, Харківської та Сумської областей.

На перше запитання анкети «Чим ваша дитина займається дома у вільний час?» одержали такі відповіді: «дивиться телевізор» (28 %), «сидить за комп'ютером» (25 %), «гуляє на вулиці» (16 %), «читає книжку» (11%), «вишиває або в'яже» (9 %), «щось конструює» (11 %). Як бачимо з відповідей батьків, переважна кількість молодших школярів (80 %) дома надають перевагу заняттям, що не пов'язані з ручною працею, і лише 20 % учнів люблять робити щось своїми руками.

На запитання «Чи є у Вашої дитини матеріал для ручної праці, якою вона захоплюється?» всі батьки (100 %) дали позитивну відповідь, зазначивши при цьому, що із задоволенням купують усі необхідні матеріали, щоб їхня дитина хоча б щось робила своїми руками, а не тільки сиділа перед телевізором чи комп'ютером.

Відповідаючи на запитання «До яких видів допомоги в домашньому господарстві Ви залучаєте дитину?» більшість батьків (74 %) відзначили, що привчають дитину застилати ліжко, наводити порядок у своїй кімнаті, прибирати зі столу, поливати квіти, виносити сміття, доглянути за молодшою дитиною, лише деякі з них (26 %) зазначили, що залучають свою дитину, коли щось ремонтують або готують обід чи вечерю, випікають. Отже, здебільшого батьки формують у дітей елементарні навички, які необхідні в

повсякденному житті, але до більш серйозних справ, у яких учні можуть взяти посильну участь, на жаль, вони не залучаються.

На запитання «Яких видів ручної праці Ви навчаєте свою доньку (сина)?» було отримано такі відповіді: ніяких, оскільки сама не вмію шити і вишивати чи в'язати (34 %), можу підказати чи показати, як щось зробити, але не вистачає часу, щоб просто роботи щось з дитиною своїми руками досить довго (44 %); 22 % батьків зазначили, що зазвичай із донькою / сином займається бабуся (вишиває, шиє, робить прикраси з бісеру, в'яже) чи дідусь (навчає, як правильно забити цвях, зробити поличку, допомогти в ремонті машини тощо).

На запитання «Чи хотіли б Ви, щоб у початковій школі дітей залучали на уроках праці до її різновидів і яких?» ствердну відповідь дали всі батьки (100 %). Щодо різновидів ручної праці, то ними було зазначено, що будь-які вміння робити щось своїми руками можуть знадобитися дітям у подальшому житті, тому не має великого значення, чого навчають дітей на уроках праці.

На запитання «Що Ваша дитина розповідає про уроки праці в школі?» відповіді батьків виявилися різними. Так, одні з них зазначали, що «нічого не розповідають» (22 %), інші зазначили, що їхня донька чи син «вихваляються і дуже задоволені, коли в них виходить якийсь виріб, який вони робили на уроці і дуже засмучуються, якщо в них не так гарно виходить, як їм хотілося б, просять допомогти їм» (78 %). Загалом більшості дітей уроки праці подобаються.

Отже, на підставі аналізу відповідей молодших школярів та їхніх батьків, доходимо висновку, що уроки трудового навчання необхідні в початковій школі, оскільки сприяють формуванню в учнів життєвих компетентностей.

Розглянемо, яке місце відведено нормативно-програмному забезпеченню трудового навчання у початковій школі.

3.1.1. Сучасне нормативно-правове забезпечення трудового навчання учнів початкової школи

Реформування сучасної початкової освіти було започатковано Концепцією Нової української школи [72] та оновленим Державним стандартом початкової освіти [43].

Так, у концепції нової української школи (НУШ) проголошено, що «головною метою повної загальної середньої освіти є різнобічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності» [72].

Зазначимо, що в концепції наголошується на практичній спрямованості освітнього процесу в початковій школі, взаємозв'язку особистісного розвитку дитини з її практичним досвідом, обов'язковому врахуванні інтересів кожної дитини [72]. Отже, освітній процес у початковій ланці освіти в умовах реформування системи освіти має бути спрямований на підготовку школярів до життя і праці. Це вимагає переструктурування процесу навчання і виховання не на накопичення знань, а на формування практичних навичок використання отриманих в усіх сферах життя. На нашу думку, це зумовлює формування в учнів насамперед трудових навичок, виховання працелюбності, що відповідно до концепції НУШ, повинно відбуватися під час опанування школярами всіх освітніх галузей.

Не можна не погодитись із науковцями (Л. Гуцан, Л. Гриценко, О. Морін, З. Охріменко), що саме в початковій школі необхідно виховувати в учнів розуміння того, що саме в праці людина реалізує себе як особистість, створює добробут собі, а в майбутньому і своїй родині. Від того, продовжують дослідники, і ми цілком поділяємо їхню думку, наскільки в учнів буде сформовано ціннісне ставлення до праці, прагнення до трудової

діяльності, розуміння її значущості та необхідності, залежить те, як надалі складатиметься їхнє майбутнє життя [42, с. 9].

Ідеї, започатковані в Концепції нової української школи, знайшли відображення в Державному стандарті, відповідно до якого «метою початкової освіти є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості» [43]. В аспекті дослідження важливими є розвиток у школярів самостійності, творчості і допитливості, що можливо здійснювати саме на уроках трудового навчання, виховуючи при цьому працелюбність і формуючи необхідні трудові навички, надаючи можливість дитині реалізувати свої здібності та можливості, що є однією з вимог концепції НУШ.

Початкова освіта має два цикли (1–2 та 3–4 класи), які враховують вік та потреби розвитку дітей та дозволяють подолати відмінності у досягненнях, що зумовлені готовністю до здобуття освіти. Однією із важливих компетентностей є формування допитливості, самостійності, генерування нових ідей у галузі техніки і технології. Метою технологічної освітньої галузі за новим державним стандартом початкової школи є формування технологічних і технічних компетентностей та інших ключових навичок, здатності до зміни довколишнього світу за допомогою сучасних технологій без завдання йому шкоди та використання технологій для самореалізації, культурного та національного самовизначення [43].

Державний стандарт базується на принципах особистісно зорієнтованого та компетентнісного підходів, що призводить до чіткого визначення результативного складника вимог загальноосвітньої підготовки учнів у кожній освітній галузі з кожної змістової лінії.

Ґрунтуючись на дослідженнях учених (Л. Гуцан, Л. Гриценко, О. Морін, З. Охріменко), зазначимо, що кожна освітня галузь забезпечує певні трудові функції: мовно-літературна освітня галузь сприяє вихованню у

школярів позитивного ставлення до праці, виховання потреби у праці; Математична освітня галузь забезпечує формування культури праці; опанування природничої освітньої галузі виховання допомагає учню відчутти важливість особистої праці для суспільства, виховує повагу до трудової діяльності та людей праці; інформатична освітня галузь спрямована на вироблення культури праці; соціальна і здоров'язбережувальна освітня галузь передбачає виховання відчуття важливості особистої праці для особистості, родини і суспільства; фізкультурна освітня галузь має на меті виховання відповідального ставлення до праці та потреби в праці; громадянська та історична освітня галузь готує учнів до вибору в майбутньому професії відповідно до свого покликання, можливостей і соціальних потреб; мистецька освітня галузь спрямована на виховання у школярів позитивного ставлення до праці, потреби до праці [42, с. 61-63].

В аспекті дослідження важливою є розглядання технологічної освітньої галузі, метою якої є формування технічних і технологічних компетентностей та інших ключових навичок, здатності змінювати довколишній світ засобами сучасних технологій без заподіяння йому шкоди, використовувати технології з метою самореалізації, національного і культурного самовизначення [43]. Трудовими функціями, які забезпечує означена освітня галузь є виховання позитивного ставлення до праці та потреби в ній.

Головними завданнями технологічної освітньої галузі у початковій школі, відповідно до визначеної мети є:

- залучення усіх учнів до різноманітних видів діяльності, формування навичок створення виробів від творчої ідеї до остаточного її втілення в готовий результат;
- формування в учнів трудової та соціальної культури, навичок доцільного ведення домогосподарства, задоволення потреб (власних та інших людей), а також відповідальності за результати своєї праці;
- формування вмінь ефективного використання природних матеріалів з піклуванням про довколишнє середовище;

- створення умов для практичного та творчого використання сучасних ремесел та традицій.

У додатку до Державного стандарту висвітлено вимоги до обов'язкових результатів навчання здобувачів початкової освіти за технологічною освітньою галуззю за такими номінаціями:

- втілення творчого задуму в готовий виріб;
- піклування про побут, задоволення особистих потреб та потреб оточуючих;
- ефективне використання природних матеріалів, турбота про довколишній світ;
- практичне і творче застосування традиційних і сучасних ремесел [43].

За базовим навчальним планом для закладів загальної середньої освіти з українською мовою навчання технологічна освітня галузь (водночас із природничою, інформатичною, соціальною і здоров'язбережувальною, громадянською та історичною галузями) реалізується через інтегрований предмет «Я досліджую світ». Всього відводиться на всі зазначені галузі 4 години для першого класу і 5 годин для 2–4 класу.

У типовій освітній програмі для 1–2 класів [151] і 3–4 класів [152] закладів загальної середньої освіти, розробленій під керівництвом О. Савченко (НУШ-1), у пояснювальній записці до технологічної освітньої галузі зазначено, що її зміст реалізовується через інтегрований курс «Дизайн і технології», мета якого полягає у розвитку особистості дітей у предметно-перетворювальній діяльності, формуванні проєктно-технологічної та ключових компетентностей, що необхідні для вирішення соціальних проблем у взаємодії з іншими, національного та культурного самовизначення.

Досягнення цієї мети в рамках означеної програми включає реалізацію таких завдань: формування допитливості, інтегрованого уявлення про форми матеріального і нематеріального виробництва; виховання естетичного і ціннісного ставлення до традицій українського народу в праці та

декоративно-ужитковому мистецтві; отримання досвіду послідовного створення естетичних та корисних виробів у співпраці: від ідеї до її втілення у матеріали; розвиток навичок ефективного використання матеріалів та безпечного застосування сучасних і традиційних технологій; формування трудової культури, прагнення поліпшувати процес і результати проєктно-технологічних робіт, власний життєвий простір.

Мета та завдання інтегрованого курсу «Дизайн і технології» у початковій школі реалізуються за такими змістовими лініями: «Інформаційно-комунікаційне середовище», «Середовище проєктування», «Середовище техніки і технологій», «Середовище соціалізації».

Змістова лінія «Інформаційно-комунікаційне середовище» спрямована на формування в учнів цілісного уявлення про виробничу сферу людської діяльності і передбачає реалізацію творчого потенціалу учнів.

Змістова лінія «Середовище проєктування» забезпечує реалізацію творчого потенціалу учнів, уміння працювати в команді, створення умов для продукування ідей.

Змістова лінія «Середовище техніки і технологій» передбачає набуття вмінь використання традиційних та сучасних технологій; розвиток алгоритмічного і логічного мислення, психомоторних навичок, здібності до координації дій та надання взаємодопомоги; вмінь організації власного робочого місця, безпечної роботи з механічними та ручними інструментами і обладнанням; навичок поетапного створення виробів з використанням сучасних і традиційних технологій, доцільної обробки різноманітних матеріалів.

Змістова лінія «Середовище соціалізації» має на меті сформувати здатність оцінювати та самооцінювати процес та результати власної або групової проєктно-технологічної діяльності; виконання трудових дій у побуті.

У пропонованій програмі зазначено, що навчальний матеріал у кожній змістовій лінії передбачає встановлення взаємозв'язків з актуальними

освітніми темами, соціальними проблемами та іншими галузями освіти. Наголошено, що обов'язковою умовою проведення занять цього курсу є виготовлення корисних та естетично привабливих продуктів – індивідуально, в парі чи групою, а також оцінка та презентація результату навчання. Акцентується на організації робочих місць, правилах внутрішнього розпорядку, охороні праці та гігієні.

Слід відзначити, що в програмах в обох циклах (1–2 класи і 3–4 класи) змінюється змістове наповнення за пропонованими змістовими лініями технологічної освітньої галузі. Відповідно змінюються й очікувані результати навчання здобувачів освіти в кожному класі початкової школи, що зумовлено збільшенням їхніх знань, умінь і навичок трудової діяльності.

Дещо по-іншому пропонується організація навчання за технологічною освітньою галуззю у типовій освітній програмі для 1–2 класів [151] і 3–4 класів [153] закладів загальної середньої освіти, розробленій під керівництвом Р. Шияна (НУШ–2).

Метою технологічної освітньої галузі для загальної середньої освіти за означеною типовою програмою є формування в учня/ учениці здатності до зміни довколишнього світу за допомогою сучасних технологій без шкоди для довколишнього середовища та використання технологій для культурної та національної самосвідомості і самореалізації.

Основними завданнями технологічної освітньої галузі у початковій школі для досягнення окресленої мети є: залучення учнів до різноманітних видів діяльності, розвиток навичок створення виробу від творчої ідеї до її остаточного втілення в готовий результат; формування в учнів трудової та соціальної культури, навичок ефективного ведення домогосподарства, задоволення власних потреб та потреб інших, а також відповідальності за результати своєї праці; розвиток здатності ефективно використовувати природні матеріали, дбаючи про довколишнє середовище; створення умов для практичного та творчого використання традиційних та сучасних ремесел.

За типовою програмою НУШ–2 зміст технологічної освітньої галузі в початковій школі представлено такими змістовими лініями: «Технічна творчість і техніка» (передбачає залучення учнів до творчої діяльності), «Світ технологій» (спрямована на формування здатності планувати власну діяльність розуміти і дотримуватися послідовності у виготовленні виробів), «Світ ремесел» (має на меті виховання позитивного ставлення до виробів декоративно-ужиткового мистецтва та ремесел як культурного спадку українського народу), «Побут» (забезпечує набуття практичних навичок організації власної життєдіяльності, вміння планувати та реалізовувати найпростіші трудові дії).

У програмі наголошується, що технологічна освітня галузь ґрунтується на практичній роботі учнів. Для кожного заняття передбачено здійснення практичної роботи. Учитель підбирає об'єкти праці для виготовлення, виходячи з потреб та бажань учнів.

Як бачимо, розглянуті типові навчальні програми хоча й дещо відрізняються за пропонованими змістовими лініями технологічної освітньої галузі, проте не суперечать встановленим Державним стандартом початкової освіти вимогам щодо обов'язкових очікуваних результатів навчання і можуть впроваджуватися в освітній процес початкової школи НУШ. Зокрема, відповідно до концепції НУШ окреслені змістові лінії інтегрованого курсу «Дизайн і технології», на нашу думку, сприятимуть формуванню соціальної та громадянської компетентності, ініціативності і підприємливості (формується під час самостійного визначення цілей і завдань власної навчальної діяльності, створення власного освітнього продукту самостійно або у співпраці, аналізу власної практичної діяльності), основних компетентностей у природничих науках і технологіях (формується в процесі вибору технологій виготовлення виробів, проектної діяльності, роботи з різними джерелами інформації), обізнаності та самовираженню у сфері культури (формується в ході використання творів мистецтва для вибору

об'єктів праці для виготовлення), уміння вчитися впродовж життя, які в концепції визначаються ключовими [72].

3.1.2. Стан підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання у сучасних ЗВО

У межах пропедевтичного етапу дослідження було проведено також анкетування студентів факультету початкового навчання, що мало на меті визначити їхнє ставлення до трудового навчання молодших школярів (див. Додаток А. 4).

В анкетуванні взяли участь 200 студентів 3-4 років навчання Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» та Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Проаналізуємо одержані дані.

Відповідаючи на перше запитання «Що Ви знаєте про уроки трудового навчання у початковій школі?». Більшість студентів (79 %) зазначили, що це «уроки, які передбачають підготовку молодших школярів до подальшої трудової діяльності, спрямовані на вироблення в них трудових навичок, виховання працелюбності, а також на задоволення їхніх здібностей і потреби в праці», інші (21 %) респондентів додали, що «уроки трудового навчання сприяють формуванню естетичного смаку, виховують поважне ставлення до Батьківщини, повагу до української культури, задовольняють потребу школярів у трудовій діяльності і сприяють їхній творчій самореалізації».

На запитання «Чи були у Вас у початковій школі уроки трудового навчання? Хто їх проводив?» 100% студентів дали однозначну позитивну відповідь і зазначили, що проводила ці уроки їхня перша вчителька (класовод).

На запитання «Як Ви розумієте в поняття «трудове навчання молодших школярів?»» було одержано такі відповіді: «трудове навчання – це трудова діяльність школярів, коли вони щось виробляють на уроках» (40 %), «це

навчання дітей прибирати за собою в класі або в їдальні» (24 %), «вчити дітей якоїсь праці» (16 %), 20 % не змогли дати відповіді.

Відповідаючи на запитання «Хто повинен проводити уроки праці в початковій школі?» думки студентів розділилися: одні з них (63 %) вважають, що «такі «спеціальні» уроки (трудового навчання, музики, образотворчого мистецтва) повинен проводити фахівець, який на цьому більше розуміється і зможе дітей правильно щось робити», інші (37 %) зазначили, що і «вчитель початкової школи може навчити їх щось вирізувати, робити аплікації, ліпити», тобто спеціальний учитель для цього не потрібний.

На запитання «Які Ви знаєте посібники, підручники з трудового навчання молодших школярів?» Студентами було відзначено такі підручники, як: Веремійчик І. М. Тименко В.П. «Методика трудового навчання в початковій школі» (73%), Котелянець Н.В., Агєєва О.В. «Трудове навчання» (58%), Роговська Л.І. «Трудове навчання. Маленький трудівничок» (21%), Назаренко А.А. , Хорунжий В.І. «Умілі ручки. Альбом-посібник. Дизайн і технології» (17%), Бровченко А.В. Альбом «Я досліджую світ (технологічна освітня галузь)» (12%). Як бачимо, переважна більшість студентів знають основні підручники з трудового навчання, що рекомендовані для початкової школи.

На запитання «Якби Ви були вчителем із трудового навчання учнів початкової школи, яким би чином Ви його організували?». Більшість з них (83 %) наголосили на тому, що вони сподіваються, що більш конкретне уявлення про уроки трудового навчання вони отримають під час проходження педагогічної практики в початковій школі, де зможуть безпосередньо взяти участь у їх підготовці і проведенні, при цьому вони акцентували на тому, що «дізнаватися про бажання дітей і враховувати їх під час проведення уроків трудового навчання» (24%), «залежно від захоплень дітей» (14%), «намагатимуся підходити творчо» (28%), «використовуючи знання і досвід учнів у виробленні певних речей (17%)».

На запитання «Ваша думка: потрібні уроки праці в початковій школі чи ні? Чому?» було отримано однозначну позитивну відповідь. Майбутні вчителі висловили таке: «молодші школярі повинні вміти робити щось своїми руками» (53%), «такі уроки можуть викликати інтерес в учнів, якщо вони навчаться робити якісь речі своїми руками, що це може потім стати їх улюбленим заняттям у вільний час і вони не будуть сидіти лише за комп'ютером» (27%), «це може знадобитись їм у подальшому житті» (20%),

На запитання «На Вашу думку, чи впливають уроки трудового навчання на формування ключових компетентностей, визначених концепцією НУШ? Якщо так, то які саме? Студенти дали позитивну відповідь. На їхню думку, уроки трудового навчання сприяють формуванню таких ключових компетентностей, як: «Ініціативність і підприємливість», через те, що уроки трудового навчання сприяють генеруванню нових ідей, розвитку творчого потенціалу учнів, а також навчають раціонально використовувати необхідні для виготовлення виробу матеріали (58%); «Обізнаність та самовираження у сфері культури», оскільки вони знайомляться із творами народного мистецтва, вчать розуміти їх красу й унікальність, використовують їх як взірець під час виготовлення власних виробів, у них формуються естетичний смак (42%).

Аналізуючи відповіді студентів, дійшли висновку, що в цілому вони позитивно ставляться до трудового навчання в початковій школі, проте їм не вистачає ні теоретичних знань щодо методики організації такої діяльності з молодшими школярами, ні практичних умінь і навичок.

У 2018 році наказом Міністерства соціальної політики України № 1143 було затверджено Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» [119], який є підґрунтям для розроблення освітньо-професійної програми підготовки бакалаврів зі спеціальності 013 Початкова освіта [105]. У цих нормативних документах визначено загальні і спеціальні компетентності, які повинні опанувати випускники означеної спеціальності, щоб отримати кваліфікацію «Вчитель початкової школи».

Розглянемо ті компетентності, які дотичні дослідження і повинні формуватися під час викладання обов'язкової навчальної дисципліни ОК 1.15 «Методика викладання технологічної освітньої галузі» для підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання в освітньому процесі початкової школи:

Аналіз проєкту стандарту підготовки бакалаврів спеціальності 013 Початкова освіта [143] і ОПП дозволив дійти висновку, що в них окреслено змістові характеристики напрямів педагогічної освіти загалом. Не заперечуємо й того, що всі компетентності і програмні результати навчання майбутніх учителів початкової школи є вкрай необхідними, оскільки стосуються всіх освітніх галузей, закладених у проєкті Стандарту початкової освіти. Зокрема в аспекті дослідження важливою є компетентність «СК–1.3. Технологічна компетентність», натомість особливості підготовки майбутніх учителів до організації безпосередньо трудової діяльності молодших школярів у цьому пункті чітко не конкретизовано.

Акцентуємо на тому, що навчальним планом підготовки бакалаврів зі спеціальності 013 Початкова освіта вивчення навчальної дисципліни «Методика викладання технологічної освітньої галузі» передбачено на 1 році навчання і на його викладення відведено лише 90 годин (3 кредити), із них 14 годин лекційних і 16 годин практичних занять, 60 годин обіймають самостійну роботу студентів.

Метою викладання дисципліни «Методика викладання технологічної освітньої галузі» є підготовка майбутніх учителів початкових класів до професійного вирішення освітніх завдань відповідно до вимог технологічної освітньої галузі Державного стандарту початкової загальної освіти; набуття студентами відповідних знань, умінь і навичок, формування готовності майбутніх учителів початкових класів до організації трудового навчання в початковій школі.

У результаті вивчення навчальної дисципліни студент повинен знати: вимоги та зміст основних змістових ліній Державного стандарту

технологічної освітньої галузі; зміст типової програми з трудового навчання для початкових класів; психолого-педагогічні основи формування художньо-конструктивних і конструктивно-технічних умінь; принципи, методи та форми організації освітнього процесу; специфіку, типи, структуру уроків трудового навчання; зміст і організацію позаурочної роботи з трудового навчання; види декоративно-ужиткового мистецтва; види дизайну; властивості і застосування матеріалів, обробка яких передбачена освітньою програмою початкової школи; технологічний процес виготовлення виробів з різних матеріалів.

Відповідно до вимог навчальної програми студент повинен уміти: формулювати теоретичні і методичні положення з трудового навчання; методично правильно організовувати умови роботи учнів на заняттях (на уроці і в позаурочний час) з трудового навчання; користуватися ручними інструментами, правилами безпечної роботи; проектувати і конструювати вироби з різних матеріалів, які є об'єктами навчальної діяльності відповідно до програми з трудового навчання; складати плани-конспекти уроків до тем, передбачених програмою з трудового навчання; проводити нестандартні уроки з трудового навчання; оцінювати досягнення молодших школярів з трудового навчання; організовувати виставки-композиції творчих робіт учнів.

На наше переконання, означеної кількості годин для опанування всіх визначених компетентностей і програмних результатів навчання з технологічної освітньої галузі недостатньо. В цьому зв'язку, на наш погляд, необхідне розроблення додаткових вибіркового дисциплін і видів різноманітної позааудиторної діяльності для їхньої підготовки до організації трудового навчання молодших школярів для реалізації положень НУШ.

Для того, щоб визначити стан підготовленості майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання молодших школярів необхідно визначити компонентну структуру, а також критерії і показники означеного конструкту.

3.2. Компонентна структура підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи

Підготовленість майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи є полікомпонентним утворенням, у структурі якого виокремлюємо низку компонентів, реалізація яких забезпечує ефективність кінцевих результатів.

У словникових тлумачних джерелах «компонент» визначається як: «складник чогось» [156, с. 306]; «структурні складники певного тексту, частини цілого, що характеризуються єдністю та відносною самостійністю змісту, єдністю авторської мети. Розподіл тексту на компоненти (чи виокремлення компонентів) використовується при розробці критеріїв аналізу та оцінки певного змісту» [136, с. 113-114]. В інших термінологічних джерелах компоненти співвідносяться з педагогічною системою (мета, зміст, засоби тощо) як її складники.

Під компонентами будемо розуміти складники феномена «підготовленість майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи».

Аналіз наукового фонду з педагогічних досліджень засвідчив, що кожний дослідник, розробляючи методики експериментального дослідження, так чи так звертається до компонентної структури явища, яке підлягає вивченню (О. Абдуліна, Ю. Бабанський, В. Бочарова, Г. Бучківська, А. Крижановський, В. Крупа, Н. Кузьміна, М. Марко, О. Олійник, В. Сластьонін, А. Хуторський та ін.).

Зазначимо, що найбільш поширеними в дослідницькій практиці є такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, гносеологічний, діяльнісний, ціннісно-смісловий, особистісний, операційний, проєктувально-технологічний, творчий, оцінно-рефлексійний тощо.

У дослідженні, з огляду на зазначене, у структурі підготовленості майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи виокремлено мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісно-творчий, рефлексійно-аналітичний компоненти (див. рис. 3.1).

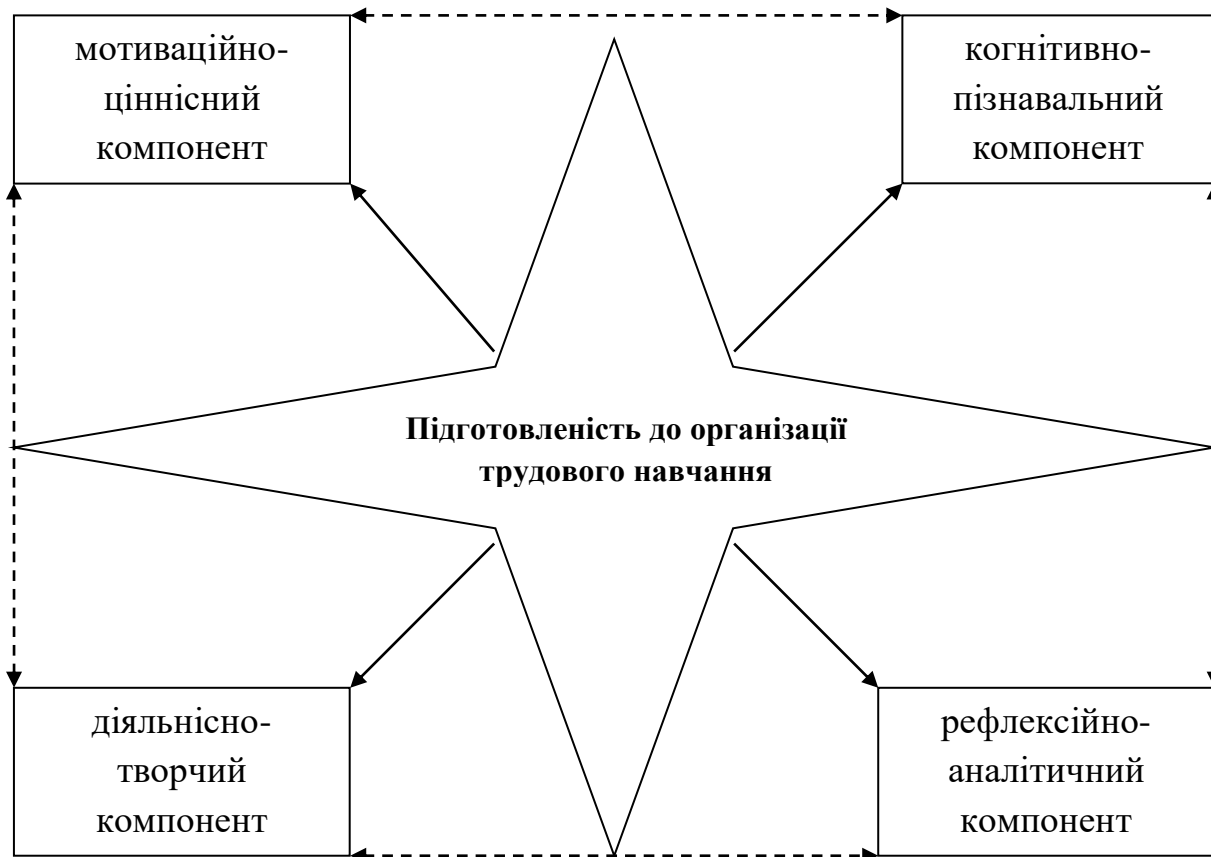


Рис. 3.1. Компонентна структура підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи

Зазначимо, що виокремлені компоненти у структурі підготовленості майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи є взаємозумовленими і взаємодоповнювальними. Кожний із компонентів діагностувався за відповідно дібраними критеріями і показниками.

Обґрунтуємо вибір компонентів у структурі підготовленості майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання молодших

школярів, визначимо критерії і показники, за якими вони будуть діагностуватися під час дослідження.

Мотиваційно-ціннісний компонент. Оскільки в основі будь-якої діяльності лежить мотивація і ціннісне ставлення до її здійснення, означений компонент вважаємо структурноутворювальним у підготовці майбутніх учителів початкових класів до трудового навчання молодших школярів. Поділяємо твердження Н. Мацкевич, що саме мотивація є основою професійного становлення майбутніх учителів, їхнього самоствердження і самовдосконалення [97, с. 62].

Аналогічну думку висловлюють О. Кругляк і Н. Кругляк, наголошуючи на тому, що в основі мотиваційного компонента лежить позитивне ставлення до навчання, усталений інтерес до освітнього процесу, потреба використовувати набуті знання, уміння й навички в майбутній професійній діяльності [83, с. 21].

Досліджуючи проблему формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування навчально-ігрових технологій, М. Марко зазначає, що мотивація освітньо-пізнавальної діяльності студентів у процесі професійної підготовки містить: професійно-педагогічні мотиви (зумовлюють підготовку студентів до роботи з учнями у початковій школі); пізнавальні мотиви (передбачають засвоєння нових знань у галузі педагогіки початкової освіти, ознайомлення з науковими проблемами освітньо-ігрової діяльності молодших школярів і методиками викладання предметів у початкових класах, розширення спеціальних знань у галузі освітньо-ігрових технологій); мотиви самореалізації (уможливають реалізацію творчих устремлінь, прагнення активізувати й удосконалювати процес викладання в початковій школі тощо); моральні мотиви (стимулюють прагнення отримати схвалення з боку викладача, виконувати вимоги внутрішнього розпорядку тощо) [95, с. 50]. І хоча дослідницею акцентується на підготовці до організації освітньо-ігрових технологій, вважаємо, що означені мотиви

притаманні мотивації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи загалом, зокрема з трудового навчання учнів.

Важливими під час здійснення будь-якої діяльності, на думку М. Заброцького, є внутрішні мотиви, які безпосередньо пов'язані з нею. З-поміж них: процесуальні (інтерес до процесу діяльності), результативні (інтерес до результату діяльності) та мотиви саморозвитку (заради розвитку певних здібностей чи якостей). Вчений наголошує, що мотиви бувають такі, які студент розуміє, усвідомлює (тобто знає, заради чого слід виконувати цю діяльність), та дієві (тобто такі, заради яких майбутній учитель здійснює цю діяльність) [51]. Цілком погоджуємось із цим твердженням і вважаємо, що наявність саме таких усвідомлених внутрішніх мотивів є вагомим підґрунтям для виховання у студентів інтересу до трудового навчання учнів початкової школи в подальшій професійній діяльності.

За словниковими джерелами, професійні інтереси – це «спрямованість особистості на оволодіння обраною професією в процесі усвідомлення її суспільної й особистісної значущості і привабливості» [117, с. 130]; «активна спрямованість людини на той чи той предмет або явище дійсності, пов'язана з позитивними емоціями ставлення до пізнання, оволодіння тією чи тією діяльністю» [112, с. 112].

За концепцією Г. Щукіної, інтерес визначається як вибіркова спрямованість психічних процесів людини на об'єкти і явища довколишнього світу; потреба особистості займатися саме цією діяльністю, яка приносить задоволення; потужний збудник активності особистості, під впливом якого всі психічні процеси протікають особливо інтенсивно і напружено, а діяльність стає захоплюючою та продуктивною; не індіферентне, а наповнене активними помислами, яскравими емоціями, позитивним ставленням до довколишнього світу, його об'єктів, явищ, процесів [173, с. 22–23]. На нашу думку, саме наявність у майбутніх учителів початкової школи інтересу до організації трудового навчання молодших школярів сприятиме формуванню в них потреби у власній професійній самореалізації.

Іншим складником означеного компонента є цінності, які за твердженням зарубіжних учених (К. Клакхон, М. Сміт та ін.), є настановами особливого роду, що діють як стандарти, засобами яких оцінюється вибір [177, с. 102] і розуміються як «усвідомлене чи неусвідомлене, характерне для індивіда чи для групи індивідів уявлення про бажане, що зумовлює вибір цілей (індивідуальних чи групових) з урахуванням можливих засобів і способів дії» [174, с. 395].

Цінності майбутньої професії, стверджує О. Шолох, укорінюючись у структурі інтересу студента до майбутньої професії, виступають як її належне настановлення – морально значуща і відповідально активна особистість, є соціокультурним підґрунтям перетворення внутрішніх особливостей індивіда у дійсність її вчинків і духовно-моральної поведінки в цілому. Ціннісне ставлення до професійної діяльності, зазначає дослідник, є важливим елементом внутрішньої конструкції особистості спеціаліста, який за допомогою рефлексії переходить у стан відтворення набутих знань, умінь і навичок у професійній діяльності [171].

Не можна оминати й такого явища, як педагогічна спрямованість на трудове навчання в майбутній професійній діяльності. За визначенням Г. Бучківської, (і це є важливим у контексті започаткованого дослідження), педагогічна спрямованість «виявляється у мотивації до професійної діяльності на посаді вчителя, орієнтації на різнобічний розвиток особистості учнів, зокрема й засобами народного декоративно-ужиткового мистецтва [26, с. 198], що виступає важливим складником трудового навчання в початковій школі. Особливістю педагогічної спрямованості особистості вчителя є те, що вона зумовлює відповідальне ставлення до результатів власної професійної діяльності, у тому числі й трудового навчання учнів початкових класів.

Отже, мотиваційно-ціннісний компонент характеризує морально-психологічну підготовленість майбутніх учителів початкових класів до педагогічної діяльності в цілому, і до трудового навчання молодших школярів, зокрема.

Наступним компонентом у структурі підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи виокремлено **когнітивно-пізнавальний**, оскільки без оволодіння майбутніми вчителями початкової школи певної сукупності теоретичних (педагогічних, фахових і методичних) знань неможливо здійснювати професійну діяльність, у тому числі й організовувати трудове навчання молодших школярів.

Поняття «когнітивний» (від лат. *cognitio* — пізнання, вивчення) у словниках трактується як: 1) пов'язаний із пізнанням. 2) той, що пізнається, вивчається [134].

Когнітивний компонент професійної підготовки, за В. Макаренком, віддзеркалює «обізнаність й пізнання дійсності стосовно фаху, володіння певною сукупністю теоретичних і практичних знань, на яких ґрунтуються праксеологічні основи фахової діяльності й практичне мислення фахівця та способи оволодіння знаннями» [91, с. 46].

В аспекті дослідження, когнітивний компонент об'єднує сукупність знань майбутнього вчителя про цілі, завдання, зміст, принципи, форми і методи організації трудового навчання учнів у освітньому процесі початкової школи. Означений компонент є результатом пізнавальної діяльності, який характеризується обсягом знань (глибина, системність), стилем мислення, сформованістю педагогічних умінь і навичок. Рівень поінформованості майбутніх учителів щодо організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи з'ясовують за обсягом його знань, які є неодмінною умовою для аналізу і вибору найкращих способів розв'язання професійних питань у відповідності з баченням педагога проблематики організації трудового навчання, особистісних потреб та інтересів.

У тлумачному словнику української мови поняття «знання» потрактовано, як: «обізнаність у чомусь, наявність відомостей про щось, когось»; «сукупність відомостей з якої-небудь галузі, набутих у процесі

навчання, дослідження тощо»; «пізнання дійсності в окремих її проявах у цілому» [101, с. 771].

У психології «знання» визначаються як «категорія, що відображає істотні моменти зв'язку між пізнавальною діяльністю і практичними діями людини» [34, с. 64].

О. Полозенко визначає найважливіші сутнісними характеристики знань, як-от:

– з погляду філософії – ідеальний образ дійсності; продукт суспільної, матеріальної і духовної діяльності людей; результат процесу пізнання дійсності; відображається у свідомості людини у вигляді уявлень, понять, суджень, теорій;

– з позиції психології – ідеальна, психоментальна структура у внутрішньому світі особистості; результат пізнавальної діяльності людини або процесу пізнання дійсності; виступає у вигляді уявлень, понять, суджень, гіпотез, теорій, концепцій, принципів, законів, закономірностей, а також зафіксованих образів явищ і предметів; є підґрунтям соціально орієнтаційної і практико-перетворювальної діяльності людини; види знань: методологічні знання, оцінні знання, знання норм ставлення до різноманітних явищ життя;

– з погляду педагогіки – інваріант деякої предметної різноманітності; відображення у свідомості індивіда образів предметів і явищ об'єктивної дійсності, їх властивостей, відносин між ними й закономірностей розвитку в процесі засвоєння суспільного досвіду пізнання. Провідним способом існування знання є свідомість. Знання є і результатом, і самим процесом пізнання; є єдністю раціонального і чуттєвого, індивідуального і соціального, об'єктивного і суб'єктивного, кінцевого і безкінечного, загального і одиничного. За видами знання поділяють на: предметні знання, знання способів дій, знання норм, знання цінностей. Педагогічне знання є гуманітарним [114, с. 41].

Г. Бучківська класифікує види знань, які є необхідними для майбутніх учителів початкової школи у процесі організації художньо-творчої праці молодших школярів, а саме:

- художньо-мистецькі – знання основ графічної грамоти (рисунку, композиції, креслення); національної своєрідності традиційного українського мистецтва, його художньої цінності, ролі й культурного значення; основних осередків народних художніх промислів і ремесел України; морфології видів народного декоративно-ужиткового мистецтва тощо;

- проектно-технологічні – знання теоретичних основ художнього конструювання, дизайну і матеріалознавства; формотворення й орнаментики; будови робочих і контрольованих інструментів, пристосувань та обладнання; технологій виготовлення декоративно-ужиткових виробів тощо;

- методичні – знання теоретико-методичних засад творчої художньо-трудової діяльності учнів початкових класів (цілі, завдання, зміст, прийоми, методи, технології, засоби, форми організації освітнього процесу тощо [26, с. 199]).

Вважаємо, що всі означені види знань є обов'язковим складником для вчителя початкової школи із трудового навчання.

Не можемо не погодитись із твердженням С. Твердохліба, який наголошує на тому, що знання, які передаються засобом цілеспрямованого навчання, у певних освітніх установах мають бути суто науковими. Основними характеристиками засвоєння знань, на його думку, є: цілеспрямованість, систематичність, послідовність, логічність, осмисленість. Як один із складників світосприйняття людини, знання визначають її ставлення до праці, моралі, системи цінностей, дійсності. Вони є основним чинником розвитку мотиваційної сфери особистості, необхідною умовою інтелектуального розвитку, здібностей та обдарувань [149, с. 217].

Отже, на підставі вищезазначеного, доходимо висновку, що когнітивно-пізнавальний компонент виступає важливим складником у структурі підготовленості майбутніх учителів початкових класів до трудового навчання молодших школярів.

Наступним компонентом у структурі підготовленості майбутніх учителів початкових класів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи було обрано **діяльнісно-творчий**. Означений компонент містить такі поняття, як «діяльність» і «творчість». Розглянемо їх сутність.

У довідникових джерелах, поняття «діяльність» визначається як: «динамічна система взаємодії суб'єкта зі світом, у процесі яких відбувається виникнення і втілення в об'єкті психічного образу і реалізація опосередкованих ним відносин суб'єкта у предметній діяльності»; «специфічно людська форма ставлення до довкілля, зміст якої становить доцільна його зміна і перетворення» [158, с. 101]; «специфічна людська форма ставлення до довколишнього світу, зміст якої становить його доцільну зміну й перетворення в інтересах людей. Діяльність передбачає мету, засоби, результат і сам процес...» [140, с. 386].

Філософи означене поняття трактують як: «цілеспрямована активність, що регулює потреби суб'єкта» (М. Каган [58, с. 90]); «спосіб буття людини, здатність її змінювати дійсність» (А. Маргуліс [94, с. 13]).

З позиції психології, діяльність - це активність суб'єкта, спрямована на зміну світовиробництва або створення певного об'єктивованого продукту матеріальної чи духовної культури. Діяльність людини, за Л. Фрідманом та І. Клагіною, є спочатку практичною, матеріальною діяльністю. Потім у її змісті виокремлюється теоретична діяльність. Будь-яка діяльність складається з актів дій або вчинків, заснованих на тих чи тих спонуканнях або мотивах, спрямованих на певну мету (потребу). ... Діяльність суб'єкта завжди пов'язана з певною потребою, є вираженням потреби суб'єкта в чомусь, яка викликає його пошукову активність» [164, с. 171].

О. Асмолов визначає діяльність «як динамічну модель взаємодії кореляції суб'єкта з етносом, з об'єктивною реальністю і соціумом, у процесі якого і виникає репродукція – втілення в об'єкті психологічної моделі – образу, реалізації зв'язків – ставлення самого суб'єкта до предметно-об'єктивної діяльності» [4, с. 24].

За І. Зимньою, діяльність є формою активної цілеспрямованої взаємодії людини з довкіллям та іншими людьми, що відповідає потребі, яка її викликала [53, с. 103–104]. На її думку, будь-яка діяльність є формою здійснення активності суб'єкта цієї діяльності, що спрямована на перетворення певних об'єктів. Активність суб'єкта ґрунтується на потребах, на підставі яких актуалізуються певні мотиви. З огляду на це, людина формулює певні цілі, «тобто прогнозує те, що має статися з об'єктом під впливом її діяльності». Продуктом діяльності, зазначає автор, є отримання певного результату [53, с. 295].

Другий складник діяльнісно-творчого компонента - творчість. Зазначимо, що професійну діяльність майбутнього вчителя початкової школи неможливо уявити без творчості, що зумовлює формування в нього насамперед творчого ставлення до всього освітнього процесу і до трудового навчання, зокрема. В. Сухомлинський наголошує, що «педагогічна творчість – це бачення людиною свого внутрішнього світу, передусім свого розуму, свого напруження інтелектуальних сил, свого розуміння і творення краси в результатах своєї праці, своїх зусиль. Процес творчості характерний тим, що творець своєю діяльністю та її наслідками справляє величезний вплив на тих, хто перебуває поряд з ним» [54, с. 68–69]. Здійснюючи трудове навчання, майбутні вчителі початкової школи повинні виявляти творчість у створенні різноманітних виробів, яких вони будуть навчати своїх учнів.

Як зазначає В. Роменець, і ми цілком поділяємо цю думку, що саме у творчій діяльності індивідуалізація людини знаходить своє найвище вираження. Творцем художніх цінностей може вважатись особистість, яка,

«спираючись на об'єктивні закономірності явищ дійсності, вміє відтворювати їх із неповторною індивідуалізацією» [127, с. 127].

Творчість, за М. Бердяєвим, – це духовно-практична діяльність, результатом якої є створення оригінальних культурних, соціально-значущих цінностей, установлення нових фактів, відкриття нових закономірностей, а також методів дослідження і перетворення світу [15, с. 108]. Аналогічну думку висловлює І. Бех, який наголошує, що творчість передбачає нове бачення, нове рішення, новий підхід, тобто готовність до відмови від звичних схем і стереотипів поведінки, сприйняття і мислення, готовність до самозміни [17, с. 250].

Отже, сутність педагогічної діяльності полягає в постійному самовдосконаленні, самозміні і творчій самореалізації, що, у свою чергу, сприятиме розвитку творчих умінь школярів у трудовому навчанні.

З огляду на це, доходимо висновку, що майбутні вчителі повинні не тільки володіти знаннями щодо організації трудового навчання в початковій школі, а й уміти застосовувати їх у своїй подальшій професійній діяльності, тобто одним із завдань професійної підготовки студентів є формування в них відповідних практичних творчих умінь і навичок.

У педагогіці поняття «уміння» розглядається як: проміжний етап оволодіння новим способом дії, що ґрунтується на якомусь правилі (знанні) і відповідає адекватному використанню знання у процесі розв'язання певного класу задач (Б. Айсмонтас [1]), «здатність виконувати дію, використовуючи знання та навички; інтегральна діяльність на основі знань; знання в дії» (А. Кузьмінський, В. Омеляненко [86, с. 118]), «засвоений суб'єктом спосіб виконання дії, який забезпечується сукупністю набутих знань і навичок» (С. Гончаренко [40, с. 58]), «володіння способами (прийомами, діями) застосування знань на практиці» (І. Харламов [165, с. 150–151]).

Суголосні із твердженням І. Блозви, що поняття «уміння» у своїй основі мають творчий характер, включають у себе цілий комплекс знань і виходять на перший план у тих видах діяльності, в яких відбувається зміна

зовнішнього середовища під час вирішення поставлених завдань. При цьому, наголошує вчений, уміння і навички є надзвичайно складними структурними сполученнями почуттєвих, інтелектуальних, волевих, емоційних якостей особистості, які формуються і виявляються у свідомому, цілеспрямованому здійсненні нею систем перцептивних, розумових, мнемічних, волевих, сенсорних та інших дій, що забезпечують досягнення поставленої мети діяльності в умовах, що змінюються [20, с. 6].

Аналогічну думку висловлює Л. Волошина, яка зазначає, що теоретико-методична підготовка майбутнього педагога початкової школи повинна підкріплюватися педагогічними вміннями і навичками, які розподілено на дві групи. До першої групи відносять: високий рівень виконавської майстерності (яскравий, точний та переконливий практичний показ); уміння саморегуляції, здатність контролювати власні емоції; техніку мовлення. Друга група охоплює вміння співпрацювати з певним учнем чи колективом загалом під час розв'язання педагогічних завдань [36, с. 270].

Уважаємо, що для здійснення трудового навчання молодших школярів майбутні вчителі повинні володіти організаційними вміннями, вміти регулювати свій емоційний стан і розпізнавати емоції своїх вихованців, мати творчий потенціал.

У великому тлумачному словнику сучасної української мови знаходимо таке твердження: «організовувати означає зосереджувати, мобілізувати, спрямовувати когось на що-небудь; чітко налагоджувати, належно впорядковувати що-небудь». Поняття «організованість» розглядається як «комплексна, інтегративна властивість особистості вчителя, що характеризується наявністю організаторських здібностей і виражається в уміннях організовувати свою і чужу діяльність, поведінку», а дефініція «організація» – як «система свідомо координованої діяльності двох і більше людей на основі спільної мети, інтересів, форм діяльності тощо» [30, с. 457].

Для реалізації трудового навчання у початковій школі майбутні вчителі повинні вміти швидко організувати дітей для виконання певних завдань

(наприклад, виготовляти вироби з паперу, картону, пластиліну тощо), тобто в них мають бути сформованими організаційні вміння і, за визначенням А. Лутошкіна, вони зобов'язані мати «схильність до організаторської роботи, яка виявляється в потребі людини добровільно брати на себе організаторські обов'язки, самостійно включатися до організаторської діяльності» [89, с. 60-62].

Не менш важливими у професійній діяльності майбутніх учителів початкової школи, зокрема у трудовому навчанні молодших школярів, є вміння емоційної саморегуляції. Це зумовлено насиченістю освітнього процесу різноманітними емоційно-зabarвленими ситуаціями, особливо це стосується саме трудової діяльності, оскільки під час занять ручною працею, учні виявляють різні емоції, позитивні, якщо в них виходить завдання, і негативні, якщо вони не можуть його належно виконати. У цьому разі вчителю потрібно виявляти терплячість, уміння заспокоїти дитину, допомогти їй впоратися із поставленим завданням, що потребує вміння як розуміти внутрішній емоційний стан учня, так і регулювати власні емоції.

Цілком поділяємо твердження О. Місечко, що емоційна сфера вчителя значно впливає на інтелектуальну сферу учнів, на їхню пізнавальну діяльність, оскільки емоції відіграють значну роль у спілкуванні вчителя з учнями, у створенні в них позитивного емоційного заряду на отримання знань і на засвоєння навчального матеріалу [98, с. 46]. Уміння емоційної саморегуляції дозволяють адекватно усвідомлювати як власні переживання, так і переживання вихованців, що створює умови для розвитку особистості вчителя, відповідності його поведінки особистісним і професійним мотивам, сприяючи тим самим ефективності педагогічної діяльності [3, с. 3].

Отже, зважаючи на те, що трудова діяльність молодших школярів насичена різноманітними переживаннями, доходимо висновку, що майбутні вчителі початкової школи повинні вміти керувати своїми емоціями, контролювати їх під час трудового навчання школярів.

Одним із складників означеного компонента є творчий потенціал. Важливими вміннями, що забезпечують педагогічну творчість педагога, С. Сисоєва вважає такі, як уміння керувати своїм творчим потенціалом, оперативно ухвалювати рішення, розв'язувати складні педагогічні завдання [132, с. 159–160].

Характеризуючи поняття «творчий потенціал», учені (Л. Москвичова, Т. Браже, С. Евінзон, А. Матюшкін) зазначають, що це інтерактивна, синтетична якість, яка характеризує міру особистісної можливості реалізовувати творчу діяльність; сукупність властивих особистості можливостей для виконання такої діяльності, відкритість інноваціям, рівень розвитку мислення, його оригінальність, гнучкість, нестереотипність, настанову на нетрадиційне вирішення суперечностей об'єктивної реальності [46, с. 93].

На важливості творчого потенціалу вчителя початкової школи в його професійній діяльності наголошують В. Риндак і Л. Мещерякова, розглядаючи його як систему особистісних здібностей (уяви, винахідливості, критичного мислення, відкритості до нововведень), що дають можливість оптимально змінювати способи дій відповідно до нових умов і знань, умінь, переконань, які визначають результати діяльності (новизну, оригінальність, особливості підходів об'єкта до здійснення діяльності) й у підсумку спонукають особистість до творчої самореалізації і саморозвитку [129, с. 14].

На нашу думку, саме наявність творчого потенціалу в майбутніх учителів початкових класів сприятиме розвитку творчого потенціалу молодших школярів у процесі трудової діяльності.

Вибір **рефлексійно-оцінного компонента** зумовлений необхідністю набуття студентами вмінь аналізувати власну діяльність із трудового навчання (рефлексійні вміння), трудову діяльність учнів початкової школи (аналітичні вміння), уміння адекватно оцінювати продукти трудової діяльності молодших школярів (оцінювальні вміння).

Виокремлюючи рефлексійно-оцінний компонент у структурі професійної позиції майбутнього вчителя початкової школи, Р. Пріма наголошує, що він орієнтує на творче осмислення інформації педагогічного характеру в аспекті її значущості для професійної діяльності й професійної позиції майбутнього вчителя; вибір ефективних методів педагогічної діяльності; вміння проєктувати та реалізовувати педагогічну діяльність через оптимальний вибір типів професійних позицій; передбачає сформованість навичок самоаналізу, самопізнання, самооцінки, самореалізації в педагогічній діяльності [116].

Рефлексія, за твердженням М. Дьяченка і Л. Кандиновича, це процес осмислення, самоаналізу, оцінки передумов та протікання власної діяльності, свого внутрішнього життя. Вчені особливо акцентують на рефлексії вчителя, зауважуючи, що вона є процесом пізнання вчителем себе як професіонала, власного внутрішнього світу, аналізу власних думок і переживань у зв'язку з професійно-педагогічною діяльністю, роздуми про самого себе як особистості, усвідомлення того, як його сприймають й оцінюють учні, колеги, довколишні люди [47, с. 231–232].

Професійна рефлексія дозволяє майбутньому вчителю початкової школи оцінювати свої професійні здатності, співвідносити їх із метою і очікуваними результатами власної професійної діяльності. Саме професійна рефлексія, як галузь самопізнання, виникає уже на перших етапах професійного становлення: в процесі професійного навчання і на початковій стадії реалізації професійних функцій. У міру освоєння професійного простору така рефлексія стає більш стабільнішою і глибшою. Вона вимагає вивчення набутого досвіду не лише професійного сьогодення, але і минулого, що дозволяє людині краще зрозуміти свої можливості і ресурси, виробити індивідуальний стиль професійної діяльності [25, с. 45].

Професійна рефлексія педагога визначається М. Марусинець як якісна характеристика суб'єкта діяльності, що перетворює світ, носія свідомості і самосвідомості, що усвідомлює специфіку свого професійного «Я»,

осмислює процес та результати педагогічної діяльності, аналізує свій стиль діяльності і його співвідношення з діяльністю учнів, оцінює адекватність обраної стратегії, вміє аналізувати та виправляти недоліки задля підвищення ефективності рішення творчих педагогічних завдань [96, с. 111].

Отже, майбутні вчителі початкової школи під час навчання в педагогічному ЗВО повинні оволодіти рефлексійними вміннями, які розглядаються як здатність до регулювання наявних уявлень про себе як суб'єкта освітньо-професійної діяльності, формування уявлень щодо прогнозування та планування власної діяльності, а також з'ясування та аналіз думок інших людей з означених питань (Н. Тарасюк, Ю. Семенова [Тарасюк, с. 160]), загально-професійні вміння, що допомагають учителю аналізувати, обліковувати й оцінювати результати власної діяльності та діяльності учнів для підвищення ефективності освітнього процесу [19, с. 16].

Важливими вміннями вчителя початкової школи, на нашу думку, є аналітичні, які Т. Осипова розуміє як «уміння розчленовувати педагогічні явища на окремі складники (причини, умови, стимули, мотиви, форми прояву, засоби тощо); діагностувати педагогічне явище, аналізувати свою діяльність і діяльність своїх вихованців, визначати основну педагогічну проблему і шляхи її оптимального вирішення задля досягнення поставленої мети [106, с. 203].

Аналітичні вміння – це вміння аналізувати педагогічні ситуації, що виникають, і які розуміються як реальна обстановка в навчальній групі, як складна система відносин і взаємовідносин вихованців, яку необхідно враховувати під час прийняття рішення, або як часовий фрагмент педагогічного процесу, впродовж якого не змінюється ціннісне ставлення вихованця до себе, довколишніх людей і предметного середовища, а педагогічна взаємодія залишається стабільною [20].

Уважаємо, що вчитель початкової школи повинен уміти аналізувати свою діяльність у трудовому навчанні школярів, виявляти причини успіхів і невдач в організації і здійсненні трудової діяльності учнів. Отже, наявність у

студентів аналітичних умінь є необхідним у структурі їхньої підготовленості до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи.

Також майбутні вчителі повинні опанувати вміння оцінювати досягнення молодших школярів у трудовій діяльності. Зокрема, в інструктивно-методичних матеріалах щодо контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів загальноосвітніх закладів (Додаток до листа Міністерства освіти і науки України 28.01.2014 №1/9-74) зазначено, що навчання, зазвичай, пов'язане з успіхами та невдачами і, отже, низькими балами. Діти не пов'язують оцінювання вчителем зі своєю діяльністю, а навпаки розглядають її як заохочення або покарання, позитивне чи негативне ставлення до них. Зважаючи на це, оцінка може викликати в учнів глибокі переживання: емоційне задоволення та радість від академічних успіхів, образу чи сором за невдачі, внутрішній протест осуду та ін. Радість і задоволення від досягнень в навчальній роботі підвищують мотивацію учнів до навчання, створюють позитивний емоційний фон у взаєминах з однолітками та вчителем. Почуття образи, незадоволеності можуть спричиняти конфлікти з оточенням, бути причиною зниження самооцінки, появи відчаю, зневіри, небажання вчитися [57]. Отже, вчитель повинен уміти адекватно оцінювати досягнення молодшого школяра, висловлюючи вербальні оцінні судження щодо продуктів їхньої трудової діяльності.

У межах кожного компонента було виокремлено критерії із відповідними показниками щодо рівнів формування підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи.

Насамперед з'ясуємо сутність поняття «критерій».

У довідникових виданнях термін «критерій» (лат. *critērium* – здатність розрізнення; засіб судження, мірило; розділяю, розрізняю) трактується як «мірило, вимоги, випробування для визначення або оцінки людини,

предмета, явища; ознака, взята за основу класифікації; ознака, загальна властивість, на основі якої здійснюється оцінка якої-небудь якості» [39, с. 107–109], «підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило істинності, вірогідності людських знань, їх відповідності об'єктивній дійсності, встановлені значення параметрів та характеристик» [30, с. 588], «мірило, оцінка предмета чи явища» [159, с. 196] «ознаки, за якими класифікуються, оцінюються (та одержують оцінки) за відповідним індикатором психологічні явища, дії або діяльність» [142, с. 112]; «ознака, на підставі якої робиться оцінка, визначення чи класифікація; мірило для визначення оцінки предмета чи явища» [66, с. 149]. При цьому наголошується на тому, що критерії не фіксують найбільш перспективні і продуктивні принципи та способи дії, а тільки виражають об'єктивні закони і логіку розвитку явища [52, с. 584].

Дослідниками означене поняття розглядається як: мірило оцінки, ознака, правило, на основі якого здійснюється оцінка наукової і практичної діяльності (С. Кашлев [62, с. 32]), засіб для вирішення, судження, рівень досягнень, який визначається за ступенем наближення до мети (С. Іванова [56, с. 152]), ознака, на підставі якої робиться оцінка, визначення чи класифікація; мірило для визначення оцінки предмета чи явища (О. Колоянова [68, с. 149]), засіб, за допомогою якого вимірюються рівні, ступені прояву того чи того явища (І. Мавріна, А. Мотишева [90, с. 30]). За твердженням І. Блощинського, критерії відображають ознаки, що притаманні досліджуваному феномену, незалежно від волі та свідомості суб'єктів дослідження. При цьому, наголошує вчений, ознаки повинні бути сталими, повторюватися й відображати сутність явища [21, с. 75].

Отже, з огляду на вищезазначене, доходимо висновку, що критерій виступає певним еталоном, на підставі якого здійснюється оцінювання одержаних під час дослідження якогось явища результатів. Вони повинні бути об'єктивними і містити основні сутнісні ознаки досліджуваного явища, а також відображати динаміку вимірюваної якості в просторі та часі й

розкриватися через низку показників, за інтенсивністю прояву яких можна стверджувати про більший чи менший рівень вираженості конкретного критерію [56, с. 152].

Кожний критерій містить відповідні показники, основна сукупність яких його формує й описує рівень явища, що досліджується [106, с. 270–271]. Поняття «показник» у словниках тлумачиться як «свідчення, доказ, ознака чого-небудь; наочні дані про результати певної роботи, процесу; факти про досягнення в чому-небудь» [135].

За Г. Івановою, значення показника розглядаються як засіб, за яким вимірюються чи схвалюються альтернативи найбільш оптимального вирішення практичних завдань у чинних або заданих конкретних умовах. Не можна не погодитись із тим, що показники повинні бути зрозумілими, конкретними і доступними для вимірювання [55].

Отже, наголошує О. Бойко, і ми цілком із цим згодні, критерій є ширшим поняттям, ніж показник, і зважаючи на це, можлива ситуація, коли за одним критерієм визначається низка показників. Водночас критерій і показник тісно взаємопов'язані, оскільки науково обґрунтований вибір критерію великою мірою визначає правильний вибір системи показників і, навпаки, якість показника залежить від того, наскільки він повно й об'єктивно характеризує обраний критерій [22, с. 145].

Опишемо виокремлені критерії і показники підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи.

Мотиваційно-ціннісний компонент обіймав настановний критерій із такими показниками: наявність інтересу і потреби в організації трудового навчання молодших школярів; ціннісне ставлення майбутніх учителів початкової школи до результатів трудової діяльності; спрямованість на трудове навчання в майбутній професійній діяльності.

У межах когнітивно-пізнавального компоненту виокремлено знанневий критерій із такими показниками: обізнаність із ключовими поняттями

трудового навчання; із видами та продуктами трудового навчання учнів у початковій школі; із технологіями трудового навчання.

У межах дільнісно-творчого компоненту виокремлено поведінковий критерій із такими показниками: наявність організаційних умінь; умінь емоційної саморегуляції; творчого потенціалу у майбутніх учителів.

До рефлексійно-оцінного компоненту виокремлено аналітичний критерій із такими показниками: наявність аналітичних, рефлексійних та оцінювальних умінь у майбутніх учителів.

На нашу думку, підготовка майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи буде відбуватись ефективно, якщо в освітній процес будуть впроваджені відповідні педагогічні умови.

3.3. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи

Успіх підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи залежить насамперед від адекватних, сприятливих педагогічних умов.

З'ясуємо передусім сутність поняття «умова», яке у довідникових джерелах потрактовано як: «обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь; правила, які існують або встановлені в тій чи тій галузі життя, діяльності, що забезпечують нормальну роботу чого-небудь; сукупність даних, положення, що лежать в основі чого-небудь» [30, с. 1506], «необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» [101, с. 632]. «філософська категорія, в якій відображаються універсальні відношення речі до тих чинників, завдяки яких вона виникає та існує» [160, с. 482].

Вченими поняття «умова» визначається як: «все те, від чого залежить інше; середовище, обстановку, у якій перебувають і без якої не можуть існувати предмети, явища» (Р. Гурова [41, с. 80]); «сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних засобів його здійснення, якщо забезпечується успішне вирішення поставлених педагогічних завдань; умови виступають у ролі динамічного регулятора інформації, особистісних, психологічних і педагогічних чинників навчання» (С. Висоцький [37, с. 91]); «зовнішня передумова для існування і розвитку явищ, тобто обставину, від якої що-небудь залежить» (З. Курлянд [111, с. 28]).

З огляду на вищезазначене, у контексті дослідження умовою будемо вважати спеціально створені обставини, що сприятимуть підготовці майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи.

Відзначимо, що в педагогічних дослідженнях переважно використовується поняття «педагогічні умови». За словниками, педагогічні умови – це «обставини, за яких компоненти освітнього процесу (навчальні дисципліни, методика їх викладання, навчання і виховання) подані в найкращих взаємовідносинах та взаємозв'язках, що дають можливість учителям плідно викладати, керувати освітнім процесом, а учням – успішно навчатися» [39, с. 118]; «певна обставина чи обстановка, що впливає (прискорює чи гальмує) на формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості» [66, с. 97]; «обставини, від яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей» [136, с. 243].

У дослідженнях учених «педагогічні умови» розглядаються як: «результат цілеспрямованого добору, конструювання і застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення цілей» (В. Андрєєв [2, с. 124]); «сукупність об'єктивних

можливостей, змісту, форм, методів, педагогічних прийомів і матеріально-просторового середовища, що спрямовані на розв'язання дослідницьких завдань» (О. Федорова [157, с. 77]); «обставини, що пов'язані з організацією освітнього процесу в ЗВО» [33, с. 235]; «сукупність заходів, спрямованих на підвищення ефективності педагогічної діяльності; обставини, що зумовлюють формування і розвиток педагогічних явищ, процесів, систем» (Т. Осипова [106, с. 208]); «сукупність об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів, педагогічних прийомів і матеріально-просторового середовища, які спрямовані на розв'язання дослідницьких завдань» (О. Назарова [99, с. 80]); «обставини, від яких залежить і на основі яких відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості» (Л. Загребельна [52, с. 291]).

Як бачимо, у поданих дослідниками визначеннях, спільним є те, що педагогічні умови розглядаються як обставини педагогічного процесу, що сприяють розв'язанню дослідницьких завдань і досягненню поставленої мети. З огляду на зазначене, під педагогічними умовами будемо розуміти комплекс спеціально створених обставин, що сприятимуть підготовці майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи і впливатимуть на здобуття теоретичних знань, практичних умінь і навичок, формування особистісних якостей, що визначені у структурі їхньої підготовленості до здійснення такої діяльності.

Педагогічними умовами підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи обрано такі: усвідомлення майбутніми учителями початкової школи необхідності організації трудового навчання молодших школярів у вимірі сучасних концептуальних вимог Нової української школи; забезпечення інтеграції фахових дисциплін у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання учнів; взаємозв'язок аудиторних

занять з позааудиторною трудовою діяльністю майбутніх учителів початкової школи. Обґрунтуємо вибір пропонованих педагогічних умов.

3.3.1. Усвідомлення майбутніми учителями початкової школи необхідності організації трудового навчання молодших школярів у вимірі сучасних концептуальних вимог Нової української школи

Вибір означеної педагогічної умови зумовлений насамперед тим, що майбутні вчителі повинні усвідомлювати і розуміти роль трудового навчання у всебічному розвитку молодших школярів і бути вмотивованими на здійснення такої діяльності в початковій школі.

Не можемо не погодитись із Н. Кардаш, яка, досліджуючи проблему організації самостійної роботи школярів у процесі ознайомлення з художніми ремеслами, акцентує на важливій ролі вчителя у руслі нових підходів до змісту трудового навчання, яка полягає у реалізації таких умов, у яких школярі зможуть самовизначитися, обрати найоптимальнішу освітню і життєву позицію. Саме від майстерності і вміння учителя організувати освітній процес залежить кінцевий результат навчання – бажання учнів навчатися, плідно і творчо працювати на кожному уроці, швидко опанувати програмний матеріал, досягати позитивних результатів, бажання займатися різноманітними видами декоративно-прикладного мистецтва як на уроках, так і у дозвіллі [61, с. 3].

І хоча в дослідженні йдеться про підготовку майбутніх учителів до обслуговуючої праці, на нашу думку, це твердження цілком прийнятне для визначення ролі будь-якого вчителя, який підготує учнів до життя, формує у них життєві компетентності, у тому числі й засобами трудового навчання. Уважаємо, що це не є виключенням і для майбутніх учителів початкової ланки освіти.

Отже, майбутні вчителі початкової ланки освіти під час навчання в закладах вищої педагогічної освіти мають усвідомити роль своєї професійної діяльності в підготовці молодших школярів до життя, визначити своє місце у

професії, зрозуміти призначення уроків і позакласної роботи з трудового навчання у всебічному розвитку учнів, що сприятиме набуттю ними необхідних знань і практичних умінь, які будуть потрібні у повсякденному житті, тобто мати мотивацію і ціннісне ставлення до організації трудового навчання у початковій школі.

У контексті дослідження вбачаємо необхідність визначення сутності таких понять, як «усвідомленість» і «розуміння».

Усвідомленість – це морально-психологічна характеристика дій особистості, яка ґрунтується на свідомості та оцінці себе, своїх можливостей, намірів і цілей [115]. Усвідомлювати – означає досягти розумом, сприймати свідомо, зрозуміти значення, сенс чого-небудь; осмислювати; до кінця, повністю зрозуміти що-небудь, проникати в його суть, правильно оцінювати щось; уважати, відчувати себе ким-небудь або яким-небудь [135, с. 486]; зробити щось зрозумілим для себе [48].

Усвідомлення, зазначає Ю. Осічнюк, є виявленням активного ставлення людини до дійсності, яке реалізується насамперед через практичне освоєння людиною довколишнього світу і є відображенням форм людської діяльності і предметного світу, який створюється цією діяльністю та олюдненої природи. Усвідомлення – це єдність знань і переживань, єдність об'єктивного змісту свідомості та його суб'єктивна оцінка [107, с. 287].

Досліджуючи проблему усвідомлення студентами себе як майбутніх професіоналів, учені (В. Андрєєв, Г. Балл, О. Бодальов, І. Кон та ін.) відзначають, що саме під час навчання у закладі вищої освіти простежується тісний взаємозв'язок в особистісному і професійному зростанні студентської молоді. За Ю. Сеньком, «студенти за умови спеціальної організації освітнього процесу усвідомлюють підстави власних дій в освітньо-пізнавальній діяльності відносно до її об'єкта, предмета, засобів та результату» [131, с. 18]. В основу усвідомлення закладено свідомість і самосвідомість.

На думку М. Варій [27], специфічними складниками свідомості виступають:

- пізнання довколишнього світу, природи та суспільства. Рівень свідомості безпосередньо залежить від потреби в знаннях, що є для неї головною рушійною силою, потребою у пізнавальній діяльності. Таким чином, у процесі навчання студенти повинні отримати знання щодо організації трудового навчання учнів (когнітивно-пізнавальний компонент), сформуванню позитивну мотивацію щодо її реалізації (мотиваційно-ціннісний компонент);

- визначення особистістю свого місця в предметному світі як суб'єкта пізнання, вміння розрізняти суб'єкт «Я» та об'єкт «не Я», протиставляти себе як особистість об'єктивному світу. Своєрідним є самопізнання, яке є основою для самоусвідомлення, тобто розуміння власних фізичних, моральних та психологічних особливостей;

- цілеспрямованість, планування своєї поведінки та діяльності, прогнозування результату. Цей аспект свідомості відображає здатність до самоконтролю та коригування власних дій, модифікації змісту стратегії та тактики, коли цього потребують обставини (рефлексійно-оцінний компонент);

- ставлення до об'єктивної реальності, до оточуючих та до самого себе [154 с. 49].

Не заперечуючи вищезазначене, додамо, що до цього переліку можемо додати ще і творче ставлення до здійснення професійної діяльності в цілому, і до організації трудової діяльності молодших школярів, зокрема (творчо-діяльнісний компонент).

Поняття «самосвідомість» у психології трактується як «усвідомлення людиною самої себе як особистості, тобто власних рис характеру, потенційних можливостей, дій і вчинків, їх мотивів і наслідків, своїх фізичних, інтелектуальних і моральних якостей, ставлення до довколишньої

дійсності та інших людей, своєї діяльності та її значення для себе і всього суспільства» [121, с. 34].

Розглядаючи питання щодо формування професійної ідентичності в майбутніх учителів, що є дотичним до започаткованого дослідження у плані усвідомлення ними своєї майбутньої професійної діяльності, О. Романишина наголошує на тому, що це передбачає конкретизацію уявлень студента про своє місце в професійній групі, вироблення позитивного ставлення до своєї професійної приналежності на основі чітко окреслених професійних якостей, необхідних знань, умінь, навичок і досвіду діяльності за фахом [126, с. 120]. Суголосні з висновком дослідниці, що становлення самосвідомості, інтенсивне досягнення людиною своєї ідентичності, свого «образу Я» припадає на студентські роки, тобто саме під час навчання в педагогічному виші відбувається самореалізація особистості, що не можлива без усвідомлення людиною самої себе: своїх здібностей, можливостей, потреб; своєї рольової та статусної приналежності, своїх психологічних (інтелектуальних, емоційних, вольових) характеристик. Тому перед системою вищої освіти постає питання про те, як створити сьогоdnішнім студентам оптимальні умови для усвідомлення себе як майбутнього фахівця [126, с. 122].

Важливим у підготовці майбутніх учителів, продовжує учена, і ми повністю поділяємо її думку, є спрямування студентів на вивчення власного «образу Я». Саме він відображає низку елементів, які складають так звану професійну самосвідомість, що має таку структуру: 1) усвідомлення своєї приналежності до певної професійної спільності; 2) упевненість щодо своєї відповідності професійним еталонам; 3) обізнаність фахівця щодо міри її визнання в професійній групі; 4) усвідомлення своїх сильних і слабких сторін, шляхів удосконалення, вірогідних зон успіхів і невдач; 5) уявлення про себе і про свою роботу в майбутньому; 6) співвіднесення професійної діяльності і «образу Я». Підсумовуючи, О. Романишина доходить справедливого висновку, що образ «Я»-професіонала є складником

загального інтегрального «образу Я» особистості і поза сумнівом залежить від нього, принаймні, в сенсі загальної культури діяльності, хоч і має особливий зміст, зумовлений специфікою професійної діяльності [126, с. 123].

На нашу думку, усвідомлення майбутніми вчителями початкових класів значущості педагогічної професії, сприятиме розумінню необхідності набуття не лише психолого-педагогічних і фахових, а й спеціальних теоретичних знань щодо специфіки трудового навчання, практичних умінь і навичок її організації в освітній та позанавчальній трудовій діяльності молодших школярів (мотиваційно-ціннісний і когнітивно-пізнавальний компоненти).

Уважаємо, що усвідомлення і розуміння своєї професійної діяльності є важливим не лише для майбутніх учителів початкової школи, а й для їхніх учнів, оскільки, на переконання У. Глассера, учні чекають від учителя насамперед розуміння своїх проблем, прагнень, вони вдячні понад усе за створені для самоствердження умови [38, с. 27].

У контексті дослідження важливим є те, що вчитель, організовуючи трудову діяльність молодших школярів на уроці і в позаурочному спілкуванні, має можливість створювати сприятливі умови для розвитку творчого потенціалу дітей, для їхнього саморозкриття, самоутвердження. Щоб здійснювати таку діяльність майбутні вчителі повинні розуміти дітей, їхні прагнення, мотиви їхньої поведінки. Для цього необхідно усвідомлювати й розуміти важливість організації трудового навчання в початковій школі. За А. Линенко, вчителю необхідна професійна рефлексія: здатність усвідомлювати необхідність і значущість своїх дій і дій учнів в єдності за результатами самоаналізу і самооцінки власної діяльності, самих себе як суб'єктів освітнього процесу [88, с. 16].

На важливості розуміння в педагогічній діяльності вчителя акцентує Ю. Неймер, визначаючи це поняття як здатність осягнути сенс та значення чого-небудь і досягнутий завдяки цьому результат; викликаний зовнішніми

чи внутрішніми діями специфічний стан свідомості, що фіксується суб'єктом як упевненість в адекватності уявлень і змісту дій особистості. Без розуміння як особливого стану суб'єкта, на його думку, неможливе спілкування, координація дій і будь-які інші осмислені дії [120, с. 483].

За М. Бершадським, центральною проблемою навчання, у тому числі і трудового, є пошук таких методів, форм і прийомів навчання, які насамперед спрямовані на досягнення учнем розуміння навчального матеріалу. Не можна погодитись із твердженням ученого про те, що поза розумінням засвоєння будь-яких знань і способів діяльності не мають майже ніякої цінності ні для учнів, ні для суспільства, в якому ці учні через певний час будуть основними носіями культури, що забезпечують їхній розвиток [16, с. 56].

Результатом розуміння в педагогічній діяльності, на думку Е. Белякової, виступає особистісний сенс. З огляду на це, розуміння є не тільки компонентом педагогічної діяльності, але й однією з основних умов індивідуального підходу до реалізації становлення особистості учня. Гуманне ставлення і здатність учителя побачити у вихованцеві індивідуальність, нерозкриті раніше здібності й особистісний потенціал самі по собі можуть стати чинниками успішності та особистісного зростання учня. Така якість розуміння є важливим чинником спілкування педагога з дитиною, механізмом, що дозволяє визначити сенс педагогічної ситуації, знайти способи її рішення [14, с. 50].

На нашу думку, у становленні учнів як особистостей значну роль відіграє розуміння навчального матеріалу, що викладається в початковій школі на всіх предметах загалом, і на заняттях з трудового навчання, зокрема. Саме розуміння сутності трудової діяльності, її значення в життєдіяльності будь-якої людини, можливість реалізації власних задумів у виробленні предметів побуту, відчуття задоволення від такої діяльності значною мірою сприятиме розвитку творчого потенціалу молодших школярів, виробленню ціннісного ставлення й потреби в трудовій діяльності.

За словами академіка Г. Костюка, який досліджував проблему розуміння, воно виникає там, де є здатність живої істоти щось зрозуміти, яка і виявляється в самому процесі розуміння. При цьому в ході цього процесу змінюється стан свідомості особистості як результат того, що для неї стає зрозумілим те, чого до цього вона не розуміла. Результатом розуміння, зазначає вчений, є судження, поняття, оцінки тощо, за якими можна судити про його істинність, тобто відповідність об'єктивній дійсності [75, с. 254]. При цьому вчений пов'язував процес розуміння з активною пізнавальною діяльністю особистості, адже будь-яке пізнання є відображенням предметів і явищ об'єктивної дійсності. Звідси зрозуміти певний об'єкт чи явище означає «відбити цей об'єкт (явище) у його істотних зв'язках з іншими об'єктами, уторити певне поняття про нього, з'ясувати умови, за яких воно виникає, причини, що його породжують» [75, с. 252].

А. Брудний наголошує на тому, що розуміння виникає як індивідуальна реалізація пізнавальних можливостей особистості. Здатність розуміти дійсність, природну і соціальну, розуміти інших людей і саму себе є основою існування людської свідомості. Отже, на думку автора, зрозуміти – означає одержати знання [24, с. 20]. Суголосні з науковцем у тому, що розуміння довколишньої дійсності і самого себе є необхідним складником професійної діяльності вчителя початкової ланки освіти, оскільки не володіючи такою якістю, він не буде спроможним успішно навчати і виховувати молодших школярів, не зможе підготувати їх до подальшої трудової життєдіяльності.

Отже, під час навчання в закладах вищої педагогічної освіти майбутні вчителі повинні оволодіти професійними знаннями, що дозволить їм успішно організовувати освітній процес у початковій школі, у тому числі з трудового навчання. Призначення пізнавальної діяльності та її усвідомлення полягає, на думку М. Варій, в адекватному пізнанні об'єкта, оскільки, відображаючи світ у формі переживань, людина оцінює його, виявляє своє ставлення до обставин, які вже існують або передбачаються нею, до власної діяльності та її результатів, до інших людей, до того, що задовольняє або не задовольняє її

потреби, відповідає чи не відповідає її інтересам, уявленням і поняттям. Людина усвідомлює не лише об'єкти, їх властивості та зв'язки, а й їх значущість для себе, суспільства, що і створює умови для актуалізації [27, с. 180–181]. Можемо стверджувати, що формування позитивного ставлення, інтересу до трудової діяльності, трудового навчання, створення ситуацій успіху й отримання задоволення від ручної праці є одним із головних завдань майбутніх учителів початкової школи.

У процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання молодших школярів важливо систематизувати їхні теоретичні знання, що, у свою чергу, виступає необхідною умовою формування узагальнених знань. Здобуті в процесі навчання знання студент повинен використовувати в різноманітних життєвих ситуаціях. Це потребує творчого ставлення до своєї діяльності, із цим студенти можуть накопичити відповідний досвід [60, с. 29], зокрема в організації трудової діяльності.

Залежно від того, які асоціації виникають у майбутніх педагогів з професійною діяльністю вчителя, наголошує О. Романишина, студенти осмислюють та усвідомлюють її зразкову модель, з якою вони ідентифікують власне бачення себе в професії. У майбутніх учителів формується особистісне знання, яке відображається не тільки у вигляді засвоєних певних понять і наукових теорій, а й у набутті професійних умінь, навичок, педагогічної майстерності [126, с. 31].

Аналогічну думку висловлює Н. Кононенко, зазначаючи, що створення особистого знання є результатом переростання зовнішнього і об'єктивного змісту підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності у внутрішній і суб'єктивний зміст їхніх професійно-педагогічних знань. [71, с. 73–74].

Знання є результатом процесу пізнання діяльності, перевіреного соціального досвіду та логічно організованого відображення у свідомості людей. Знання – це категорія, яка відтворює «зв'язок між пізнавальною і

практичною діяльністю людини. Знання виявляються в системі понять, суджень, уявлень та образів, орієнтовних основ діяльності тощо, яка має певний обсяг і якість. Знання можливо ідентифікувати тільки, коли вони проявляються у вигляді вмінь виконувати відповідні розумові або фізичні дії» [80, с. 298]. Переконані в тому, що систематизація знань із фахових і психолого-педагогічних навчальних дисциплін сприятиме формуванню професійно зорієнтованих умінь і навичок організації трудового навчання в початковій школі, стійкого інтересу до її здійснення.

На нашу думку, систематизації й узагальненню знань з організації трудового навчання молодших школярів сприятиме впровадження в освітній процес підготовки майбутніх учителів інтерактивних методів навчання: проведення «круглих столів» і дискусій, що передбачає обмін думками між студентами стосовно проблем організації трудового навчання учнів початкової школи; обговорення конкретних професійних ситуацій (кейс-стаді), що можуть виникати під час організації трудової діяльності учнів, для навчання студентів застосовувати теоретичні знання для аналізу практичних проблем, набуття ними навичок точного вираження власного погляду на певну ситуацію; критичного оцінювання позиції інших студентів, відпрацювання вмінь переконливо обґрунтовувати й захищати свою позицію; ухвалювати самостійні рішення на підставі групового аналізу ситуації, здобувати користь зі своїх і чужих помилок, спираючись на дані зворотного зв'язку [73, с. 284–286]; мозкового штурму, дебатів тощо.

Поділяємо твердження О. Комар, що використання таких методів навчання дозволяють студентам: усвідомити набуті знання; навчитися формулювати власну думку, правильно її виражати, доводити свою позицію, аргументувати й дискутувати; навчитися слухати інших людей, поважати альтернативні ідеї; конструювати різні професійні ситуації, збагачувати власний досвід через включення в різні життєві ситуації та переживати їх; вчитися будувати конструктивні стосунки в групі, встановлювати в ній своє місце, уникати конфліктів чи вирішувати їх, знаходити компроміси, прагнути

до діалогу; здійснювати аналіз навчальної інформації, проявляти творчість у засвоєнні навчального матеріалу; прагнути до спільного вирішення проблем; розвивати вміння проєктної діяльності, виконання самостійної та творчої роботи [69].

Важливого значення в умовах модернізації системи освіти в Україні набуває усвідомлення в ході проведення з майбутніми вчителями обговорення під час семінарів-бесід, дискусій проблемних питань щодо значущості підготовки учнів початкової школи до трудової діяльності, систематичного трудового виховання, формування у школярів позитивного ставлення до праці, виховання в них працелюбності, культури праці: здатності ставити мету і вміння досягати її, визначення шляхів формування на уроках трудового навчання ключових компетентностей у молодших школярів, що задекларовані в Концепції нової української школи.

Підсумовуючи, доходимо висновку, що усвідомлення майбутніми учителями початкової школи необхідності організації трудового навчання молодших школярів у вимірі сучасних концептуальних вимог Нової української школи сприятиме набуттю необхідних професійних знань й оволодінню відповідними практичними вміннями і навичками, визначеними у структурі їхньої підготовленості до здійснення означеної діяльності, воно є педагогічною умовою.

3.3.2. Забезпечення інтеграції фахових дисциплін у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання учнів

Одним із провідних у підготовці майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання учнів є інтегративний підхід, що «веде до інтеграції змісту освіти, тобто доцільного об'єднання його елементів у цілісність, завдяки якого результати навчання можуть набути цілісності знань різних рівнів – цілісність знань про дійсність; природу з тієї чи тієї освітньої галузі, предмета, курсу, розділу, теми» [49, с. 356].

Поняття «інтегративний» розглядається, як: 1) «Стосовно до інтеграції (об'єднання частин у ціле), об'єднувальний; те саме, що інтеграційний»; 2) «Суцільний, цілісний» [30].

За довідниковими джерелами дефініція «інтеграція» (від лат. *integration* – відновлення, поновлення та *integer* – цілий) трактується як: «акт чи процес поєднання двох чи більше частин таким чином, щоб вони функціонували разом» [175, с. 675], «об'єднання чого-небудь в єдине ціле» [155, с. 237], «стан зв'язності окремих диференційованих частин і функцій системи, організму в ціле, так і процес, що веде до такого стану» [112, с. 229], «об'єднання в ціле будь-яких окремих частин; об'єднання та координація дій різних частин цілісної системи; процес упорядкування, узгодження та об'єднання структур і функцій у цілому організмі» [30, с. 500] Інтеграція, за А. Бабенко, є процесом об'єднання, взаємопроникнення або станом відбудови, поповнення, відновлення в ціле раніше ізольованих частин (означає результат інтеграції або дію, яка веде до цього результату) [5, с. 9].

Розглядаючи сутність інтегрованих форм навчання у галузі підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації художньо-технічної творчості учнів, Н. Колеснік стверджує, що інтеграція є процесом взаємного проникнення наук, у результаті якого основні складники суміжних предметів об'єднуються в єдину систему, а отже синтезуються знання і вміння з різних дисциплін в цілісну картину світу. Для вирішення цього питання слід використовувати інтеграцію різних навчальних дисциплін. Автор зазначає, що для цього слід чітко розуміти та усвідомлювати, що саме потрібно інтегрувати і яким чином це робити [67].

Зазначимо, що інтеграція в освіті ґрунтується на таких підходах:

- *синергетичному* (загальні закономірності та принципи саморегулювання соціальних, фізичних, біологічних, хімічних, економічних та технічних макросистем);

- *системному* (система систем як результат організації системи вищого ступеня, систематизація знань у галузі професійної підготовки майбутніх спеціалістів);
- *гносеологічному* (способи і процеси створення багатовимірного, поліфонічного світогляду на основі набору різних методів і форм розуміння істини; процес і результат формування цілісності як єдиної якості, що ґрунтується на багатьох інших характеристиках; принцип організації освітнього процесу на засадах взаємного доповнення та комплементарності різних форм пізнання);
- *герменевтичному* (інтеграція, узагальнення всіх ланок системи освіти, розробка інтегрованих освітніх програм, навчальних предметів, уроків, заходів, уніфікованих результатів навчання та ін.);
- *діяльнісному* (інструмент, який забезпечує формування цілісного світогляду і здатності особистості системно мислити при практичному розв'язанні проблем; створює умови для становлення особистісно-багатовимірної картини світу учнів і пізнання свого місця в цьому світі),
- *інформаційному* (основний напрям оновлення змісту освіти – як наукова проблема. Головне завдання – інтегрувати та урізноманітнити канали інформаційного спілкування зі світом для студентів та учнів та реалізувати їх природний потенціал у багатовимірному розумінні реальності. У навчальному пізнанні об'єктами інтеграції виступають знання, наукові концепції, теорії, ідеї та моделі об'єктивних процесів);
- *принципах розвивального навчання* (створення умов для інтеграції з точки зору особистого розвитку: досягнення більш високого рівня осмислення буття; розвиток свободи мислення; вдосконалення особистісного апарату пізнання; формування креативності учнів) [118, с. 190–192].

При цьому зазначається, що інтеграційні процеси здійснюються як у межах уже створеної системи, що призводить до підвищення рівня її цілісності та організованості, так і під час виникнення нової системи з раніше

не пов'язаних елементів. Окремі частини інтегрованого цілого можуть мати різний ступінь автономії. Під час інтеграції збільшується обсяг та інтенсивність взаємозв'язків між складниками її системи, зокрема, надбудовуються нові рівні управління. Результатом інтеграції є певний ступінь інтегрованості – стан упорядкованого функціонування частин цілого [162, с. 210].

За визначенням Б. Кедрова, «інтегративність – це принцип організації науки, внутрішній її стан, єдина умова адекватно відобразити новий предмет дослідження, відбиваючи при цьому всі його аспекти одночасно в їх зв'язку». Вченим розглядається також поняття «дидактична інтеграція – як «можливість побудови моделі навчання на базі одного з профільних загальноосвітніх предметів» [63, с. 78]. Аналогічну думку щодо поняття інтегративності висловлює В. Сластьонін, який наголошує на тому, що «інтегративність – це міждисциплінарна кооперація наукових досліджень і навчальних предметів, змістова та структурно-функціональна єдність освітнього процесу» [133].

Інтеграцію, як принцип навчання, характеризує В. Радкіна, яка наголошує на тому, що інтеграція базується на гармонійному об'єднанні знань на основі спільної мети викладання, предмета і об'єкта, наукового змісту предметів та аналогічності наукових понять і термінів [123, с. 61]. Такі вчені, як Н. Андріїв і Н. Падун, зазначають, що в загальнонауковому аспекті інтеграція – це процес взаємопроникнення структурних елементів різних галузей навчання, який супроводжується узагальненням та комплексністю знань [109, с. 79]. За І. Бехом, «втілення інтеграції як дидактичного принципу в навчальних предметах полягає у формі їх об'єднання і представлення єдиним цілим» [18, с. 5].

В освіті, наголошує А. Котковець, принцип інтеграції активно використовується для встановлення зв'язків між окремими дисциплінами та для їх вивчення у поєднанні, що є основою формування цілісної картини світу, міжпредметні зв'язки, на думку вченої, допомагають швидше

засвоювати, поглиблювати, систематизувати і закріплювати знання; сприяють створенню інтегрованих програм, які дозволяють поєднувати різні дисципліни та сприяють гармонійному розвитку майбутніх фахівців [78].

Поняття «інтеграція навчання» тлумачиться як «відбір та об'єднання навчального матеріалу з різних предметів для цілісного, системного й різнобічного вивчення важливих наскрізних тем (тематична інтеграція); створення інтегрованого змісту навчання – предметів, які об'єднували в єдине ціле значення з різних галузей» [74, с. 16]. При цьому вчені (Н. Андрійів, Т. Довга, С. Мельничук, С. Омеляненко, Н. Падун, В. Радкіна, О. Радул та ін.) виокремлюють тематичну і повну інтеграції: на основі тематичної інтеграції можна здійснювати відбір та поєднання навчального матеріалу з різних дисциплін з метою системного і всебічного вивчення вагомих наскрізних тем; на основі повної інтеграції – створювати інтегровані курси шляхом об'єднання знань з різних навчальних дисциплін [26, с. 36].

Слід відзначити, що Концепцією Нової української школи пропоновано впровадження інтегроване та проєктне навчання. Інтеграція змісту навчання це провідний принцип освіти Фінляндії, реалізація якого починається ще в дошкільній освіті. Такий спосіб є сприяєтливим для отримання учнями цілісного уявлення про світ, адже явища учні вивчають з погляду різних наук та набувають вміння розв'язувати реальні проблеми, використовуючи у процесі знання з різних дисциплін [72]. Означене свідчить про необхідність побудови освітнього процесу на основі інтегративного підходу. Розглянемо його сутність.

Інтегративний підхід, зазначає М. Пак, є методологічним підходом зі своєю «призмою бачення» всього освітнього процесу, що забезпечує доцільне об'єднання і синтез компонентів змісту навчання внутрішньопредметного та міжпредметного характеру, їх узагальнення на рівні фактів, понять, теорій, ідей, формування цілісної системи узагальнених знань, способів і видів діяльності [110, с. 93].

Інтегративний підхід, на думку В. Смірної, сприяє формуванню вмінь комплексного використання знань, їх синтезу, коли відбувається перенесення ідей та методів з однієї дисципліни в іншу, що є основою творчого підходу до наукової, інженерної, художньої діяльності людини в сучасних умовах науково-технічного прогресу [139, с. 8].

Цілком згодні із твердженням, що інтегративний підхід у підготовці майбутніх учителів сприятиме цілісності знань різного рівня – знання про дійсність або природу; знання з різних освітніх галузей, предметів, курсів, розділів, окремих тем. Інтегративний підхід може бути реалізовано у процесі засвоєння інтегрованих курсів або різних предметів з освітньої галузі, коли завдяки інтеграції знань формується їх цілісність на основі загальних для всіх предметів понять, шляхом застосування форм і методів навчання, контролювання і коректування освітніх досягнень учнів, що орієнтують освітній процес на об'єднання знань [49, с. 356].

За О. Олійник, інтегративний підхід забезпечує концептуальні зв'язки між різними галузями знань, їх внутрішню взаємодію та взаємопроникнення, що сприяє підсиленню інформаційного змісту та емоційному збагаченню сприйняття й мислення студентів завдяки отриманню додаткового матеріалу, що дає можливість з різних боків пізнати явище, поняття, досягти цілісності знань [103, с. 40]. Дослідниця розглядає інтеграцію змісту мистецьких і технологічних дисциплін, що дотично до нашого дослідження, і, на нашу думку виступає основою підготовленості майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання учнів.

Зазначимо, що в педагогічній науці поряд із поняттям «інтеграція» часто вживається поняття «міжпредметні зв'язки». За Н. Очеретяною, «Міжпредметні зв'язки – багатопланова система, яка забезпечує органічний зв'язок предметів у навчанні, визначає засоби впровадження зв'язків, розглядає послідовність у проходженні тем і предметів у часі» [108, с. 7].

На важливості використання в освітньому процесі міжпредметних зв'язків наголошує С. Гончаренко, оскільки вони відображають комплексний

підхід до виховання і навчання, що дає можливість виділити як основні складники змісту освіти, так і взаємозалежність навчальних предметів. Автором означене поняття трактується як «взаємне узгодження навчальних програм, зумовлене системою наук і дидактичною метою» [39, с. 210].

Аналогічної думки дотримується В. Шахов, який розглядає міжпредметні зв'язки як систему роботи педагога і студентів, взаємопов'язаної діяльності педагогів різних навчальних предметів, під час якої у процесі оволодіння знаннями залучається зміст суміжних дисциплін для міцного засвоєння програмного матеріалу [168, с. 77]. Розглядаючи загально-педагогічний аспект базової педагогічної освіти майбутнього вчителя, дослідник акцентує на тому, що міжпредметні зв'язки відображають цілісний підхід до освіти та виховання, який дозволяє визначити ключові елементи змісту освіти та міждисциплінарні взаємозв'язки. Завдяки інтеграції знань, на будь-якому етапі навчання міжпредметні зв'язки виконують пізнавальну, розвивальну та дидактичну функції, що дає змогу підвищити продуктивність психічних процесів. Міжпредметні зв'язки допомагають сформуванню конкретних знань студентів та інтегрують їх у когнітивні методи загальнонаукового характеру (абстрагування, аналогія, моделювання, узагальнення та ін.) [168, с. 83].

Цілком погоджуючись із науковцем, підкреслимо значущість міжпредметних зв'язків у підготовці саме вчителів початкової ланки освіти, оскільки їхня діяльність достатньо різноманітна, вони викладають практично всі навчальні предмети в початковій школі й повинні навчитися використовувати у своїх подальшій педагогічній діяльності знання з різних предметів. Л. Міщенко зазначає, що під час реалізації міжпредметних зв'язків студенти опановують необхідні уміння самостійно виконувати пошук інформації та застосовувати її у власній професійній діяльності, набувають бажання безперервно вдосконалювати свої знання та використовувати знання з різних наукових галузей [93, с. 74].

Не можна не погодитися і з думкою І. Большакової про те, що міжпредметні зв'язки у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи виступають підґрунтям для повноцінного і всебічного сприйняття та усвідомлення нових знань, розвитку вмінь та формування навичок; дозволяють узагальнити та систематизувати сучасний освітній досвід; забезпечують повноту знань. У міжпредметних зв'язках відображено логічний зв'язок між різними навчальними предметами та наступність знань [23, с. 34]. За Н. Коваль, міжпредметні зв'язки у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів суттєво підвищують якість викладання, сприяють всебічному розвитку особистості, яка буде здатною опановувати знання та використовувати їх на практиці. Використання міжпредметних зв'язків в освітньому процесі допоможе викладачу охарактеризувати єдність між теоретичними знаннями та їх практичним застосуванням, ознайомити студентів з усіма сферами використання теоретичних знань, що буде сприяти підготовці студентів до усвідомлення, а потім і до розв'язання важливих наукових, виробничих та соціальних завдань, які вимагають належних теоретичних та практичних умінь [65, с. 26].

Аналогічну думку висловлює К. Оглоблін, наголошуючи на тому, що значна роль в оптимізації освітнього процесу педагогів має інтеграція природничо-наукових, гуманітарних, загальнопрофесійних, прикладних знань та інноваційних спеціальних курсів, що сприяють розвитку теоретичного мислення студентів, формуванню в них здібності до цілісного системного бачення навчального матеріалу, уміння аналізувати, порівнювати й узагальнювати [102, с. 4].

В аспекті дослідження вважаємо, що в освітньому процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи важливого значення набуває використання інтегративного підходу, що забезпечить інтеграцію знань різних навчальних дисциплін і сприятиме формуванню у студентів інтересу та потреби в організації трудового навчання молодших школярів;

виробленню ціннісного ставлення до результатів трудової діяльності; спрямованості на трудове навчання в майбутній професійній діяльності, міцнішому засвоєнню студентами знань щодо видів і продуктів трудового навчання учнів у початковій школі, використання технологій трудового навчання, розвитку організаційних умінь, умінь емоційної саморегуляції, творчого потенціалу, рефлексивних, аналітичних й оцінювальних умінь, що забезпечить їхню підготовку до організації трудового навчання молодших школярів у навчальний і позанавчальний час.

Навчальною дисципліною, що спрямована на підготовку майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання учнів є «Методика викладання технологічної галузі», проте зазначимо, що означена дисципліна викладається на 1 курсі, на вивчення якої відведено лише 3 кредити (90 годин) і цього занадто мало для того, щоб вони були дійсно готовими до організації трудового навчання молодших школярів.

З огляду на це, вважаємо, що поглибленню їхніх знань і умінь сприятиме інтегративний підхід під час викладання таких навчальних дисциплін, як «Історія української культури», «Психологія загальна та вікова», «Педагогіка», «Методика викладання мовно-літературної освітньої галузі», «Методика викладання математичної освітньої галузі», «Методика викладання природничої освітньої галузі», «Методика викладання інформатичної освітньої галузі», «Методика викладання мистецької освітньої галузі», заняття яких слід доповнити теоретичними знаннями і вміннями, що сприятимуть набуттю студентами необхідних умінь, розвитку професійних і особистісних якостей, необхідних для організації трудового навчання учнів початкової школи і впровадженню означеного підходу в подальшій професійній діяльності. Маємо на увазі, що студенти під час організації трудового навчання зможуть використовувати знання з різних освітніх галузей (математичної, природничої, мистецької тощо), тобто забезпечити між предметні зв'язки, що, на нашу думку, сприятиме кращому розумінню молодшими школярами довколишнього світу.

Так, наприклад, під час викладання навчальних дисциплін психолого-педагогічного циклу, зокрема «Психологія загальна та вікова», доцільним є вбачається ведення теми «Емоційна саморегуляція і її роль в організації уроків трудового навчання в початковій школі», що сприятиме набуттю знань щодо емоційної саморегуляції вчителя, на застосування на практичних заняттях використання методу кейс-стаді забезпечить вироблення у студентів культури поведінки в конфліктних ситуаціях, якими насичена діяльність учителя початкової школи), на заняттях з навчальної дисципліни «Педагогіка» пропонуємо введення теми «Народна педагогіка про трудове навчання школярів», проведення дискусій «Як мотивувати молодших школярів на трудову діяльність», семінарів «Роль уроків трудового навчання у формуванні ключових компетентностей школярів» (відповідно до Концепції НУШ), «Шляхи і засоби формування ціннісного ставлення молодших школярів до праці», що передбачають колективне обговорення питань щодо місця трудового навчання і виховання в освітньому процесі початкової школи, а також проведення фрагментів інтегрованих уроків трудового навчання, тематичного дня тощо.

Успішній підготовці майбутніх учителів до організації трудового навчання в початковій школі, на наш погляд, сприятиме й інтеграція знань з навчальної дисципліни «Історія української культури», тематику якої буде доповнено матеріалами щодо особливостей художніх ремесел у різних регіонах України і їх ролі в національному і моральному вихованні молодших школярів. Художні ремесла, зазначає Н. Кардаш, мають великий вплив на дітей, оскільки вони зосереджені на ознайомленні їх із творчим потенціалом нашого народу, відновленні історичної і духовної пам'яті та поглибленні естетичного та освітнього розуміння українського етносу. У процесі ознайомлення з художніми ремеслами учні вчаться створювати різноманітні вироби, водночас проявляючи творчі здібності та розуміючи важливість навколишнього світу, свого місця у ньому [61, с. 10].

Можемо говорити й про те, що в підготовці майбутніх учителів до організації трудового навчання молодших школярів значну роль відіграє інтеграція знань з таких навчальних дисциплін, як «Методика викладання мовно-літературної освітньої галузі», зокрема проведення конкурсів знавців прислів'їв і приказок про працю «Народ скаже як зав'яже», загадок про працю і професії «Відгадай, що сприятиме набуттю студентами знань і вмінь з розроблення інтегративних уроків «Українська мова і трудове навчання?»». У ході проведення занять з навчальної дисципліни «Методика викладання природничої освітньої галузі» можливо впровадити тему «Використання природних матеріалів на уроках трудового навчання», а під час навчальної дисципліни «Методика викладання інформатичної освітньої галузі» формувати вміння студентів знаходити необхідні відео матеріали для проведення віртуальних екскурсій музеями народної творчості України «Народні майстри України», набуття вмінь розробляти презентації до уроків тощо.

Не можемо не погодитись із твердженням Н. Колеснік, що підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості під час уроків трудового навчання включає завдання комплексної побудови інтегрованих дисциплін естетичного циклу: розвиток бажання взаємодіяти з мистецтвом; нагромадження морально-естетичних ідей, вивчення етико-естетичних скарбів у різних творах мистецтва; здатність встановлювати зв'язки між просторовим, часовим та словесним мистецтвом; розвиток інтегративного мислення, художнього уявлення, вдосконалення уяви та інтелекту [67].

Йдеться про інтеграцію знань з дисциплін художньої-естетичного циклу, зокрема «Методика викладання мистецької освітньої галузі», що має ґрунтуватися на інтегративному підході. Наявна практика вивчення певних різновидів мистецтва, наголошує Н. Колеснік, розглядається як однобічна, неповна і не забезпечує цілісної підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньої-технічної творчості учнів. З огляду на це,

авторка пропонує ввести до навчальних планів вивчення інших різновидів мистецтва, яке може відбуватись у межах предметно-інтегративної моделі навчання [67].

Мета професійної підготовки майбутніх учителів у галузі мистецької освіти, на думку О. Красовської, полягає у формуванні професійної готовності студентів до реалізації художньо-естетичного виховання учнів початкових класів, розвитку особистісних і громадянських світоглядних якостей майбутніх учителів початкової школи, самовизначення в світі цінностей мистецтва, а також відкритості до інновацій у галузі професійного розвитку, художньої самосвідомості і самореалізації, самовдосконалення та саморозвитку особистості [80, с. 299]. Реалізація цієї мети окреслює виконання комплексу спеціалізованих завдань, з-поміж яких виокремлюємо: створення інтегрованої системи художньо-педагогічних знань; формування ціннісних орієнтацій, професійної самосвідомості, художньо-педагогічних умінь та навичок майбутніх учителів; узагальнення досвіду художньо-творчої діяльності майбутніх учителів; забезпечення доступу до соціальних, культурних та освітніх практик; відкритість до художньо-педагогічних інновацій; накопичення досвіду культуротворчої діяльності; опанування суб'єктною природою культурних процесів як засобу гуманізації майбутньої професійної діяльності [80, с. 300]. На нашу думку, такі завдання сприятимуть і підготовці майбутніх учителів початкової ланки освіти до організації трудового навчання молодших школярів, що є важливим у контексті започаткованого дослідження.

Отже, можемо припустити, що забезпечення інтеграції психологолого-педагогічних і фахових дисциплін у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання учнів є педагогічною умовою, оскільки воно буде сприяти набуттю знань, умінь, навичок, а також особистісних і професійних якостей, визначених у структурі підготовленості студентів до здійснення організації трудового навчання молодших школярів в подальшій професійній діяльності.

3.3.3. Взаємозв'язок аудиторних занять з позааудиторною трудовою діяльністю майбутніх учителів початкової школи

Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів початкової школи відбувається у двох векторах: освітньої діяльності в організованих (за розкладом) аудиторних заняттях відповідно до ОПП, навчальних планів, освітніх робочих програм; позааудиторних видах освітньої діяльності, не передбачених ОПП. З'ясуємо сутність понять «аудиторна освітня діяльність» і «позааудиторна освітня діяльність».

Аудиторна освітня діяльність – це діяльність, яка здійснюється під час аудиторних занять і передбачає проведення лекційних і практичних занять, з метою набуття теоретичних знань і практичних умінь і навичок в межах певної навчальної дисципліни.

Позааудиторна освітня діяльність є важливим складником професійної підготовки майбутніх учителів, яка здійснюється поза розкладом, метою якої є поглиблення професійних теоретичних знань і практичних умінь і навичок, розвиток творчого потенціалу, задоволення інтересів і потреб студентів в обраній спеціальності.

Слід зазначити, що сьогодні в освітньому процесі вищих закладів педагогічної освіти значна увага приділяється інтерактивним методам навчання, які базуються на постійній активності взаємодії всіх учасників освітнього процесу. Особливістю використання інтерактивних методів навчання є взаємодія, яка сприяє формуванню в майбутніх учителів здатності інтерпретувати ситуацію, конструювати власні дії. Взаємодія, наголошує В. Руденко, – це процес спільної діяльності викладача і студентів. Наголошуючи на доцільності використання інтерактивних методів навчання, дослідниця зазначає, що важливим моментом у впровадженні таких методів є те, що вони переважно ґрунтуються на ігрових формах навчання, за допомогою яких виявляється активність студентів, здійснюється акумуляція й передання соціального досвіду, створюються умови для більш повної

самореалізації особистості та професійного усвідомлення себе як майбутнього вчителя [128, с. 121].

Розглянемо деякі види аудиторної освітньої діяльності у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання молодших школярів.

Інтерактивна лекція – аудиторне заняття, на якому нові знання студент одержує через проблемність питання, завдання чи ситуації. При цьому процес пізнання студентів у діалоговій співпраці з викладачем максимально наближений до дослідницької діяльності. Зміст проблеми розкривається шляхом організації можливих варіантів її розв'язання чи за допомогою аналізу традиційних і новітніх поглядів на проблему [124, с. 103-104]. На нашу думку, використання саме інтерактивних лекцій, що передбачає не традиційне монологічне передання викладачем певної інформації, а діалог зі студентами, в ході якого студенти вчать розмірковувати, висловлювати свою думку і відстоювати власну позицію, виникає інтерес до поглибленого вивчення питань, пов'язаних із трудовим навчанням і вихованням молодших школярів, у них розвивається творчий потенціал, оскільки вони стають не пасивними, а активними суб'єктами взаємодії, комунікативні й аналітичні вміння, що є складниками підготовленості майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання учнів початкової ланки освіти.

Іншими видами аудиторних занять є семінари (доповіді, міні-лекції) і дискусії (обмін думками, спір з порушеної проблеми, під час якого стикаються різні точки зору учасників дискусії), що використовуються на практичних заняттях і спрямовані на колективне обговорення проблемних питань, пов'язаних з організацією трудового навчання молодших школярів. Проведення таких занять зазвичай викликають значний інтерес у студентів, оскільки вони мають можливість висловлювати власні думки, сперечатися, висувати пропозиції, відстоювати свою позицію стосовно обговорюваних питань, що, у свою чергу сприяє розвитку комунікативних, аналітичних, рефлексійних умінь студентів. Прикладом проведення таких занять можуть

бути такі семінари, як «інтеграція освітньої технологічної освітньої галузі з іншими освітніми галузями початкової освіти», «Народна педагогіка про трудове виховання дітей», дискусія «Чи потрібні уроки праці в початковій школі?» тощо.

Ще одним видом аудиторної освітньої діяльності є обговорення конкретних професійних ситуацій (кейс-стаді), який полягає у вивченні, аналізі й прийнятті рішень у зв'язку з конкретною ситуацією, що може виникнути на уроках трудового навчання. Аналіз конкретної ситуації – це глибоке й детальне вивчення реальних чи штучно створених умов професійної діяльності, необхідне для того, щоб з'ясувати характерні особливості майбутнього фаху [128, с. 125].

Значну роль у підготовці майбутніх учителів до організації трудового навчання, на нашу думку, відіграють рольові ігри, які характеризуються наявністю завдань або проблем і розподілом ролей між учасниками, які розв'язують поставлені завдання. Рольова гра, зазначає П. Щербань, є методом, який передбачає відтворення конкретних дій однієї з ролей у професійно-педагогічній діяльності [172]. Так, з метою підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання, студенти можуть виступати в ролі вчителя, дітей, адміністрації освітнього закладу батьків учнів під час проведення фрагментів уроків та позакласних виховних заходів, роль екскурсовода, відвідувачів, журналістів, мистецтвознавців під час проведення віртуальних екскурсій і т. ін. .

Ділові ігри – це імітаційне моделювання реальних механізмів і процесів. За твердженням Є. Хруцького, ділова гра є засобом розвитку не лише професійних умінь і навичок, але і професійного творчого мислення, в ході якої студенти набувають здатності аналізувати специфічні ситуації і вирішувати для себе нові завдання [167, с. 25]. Прикладом таких ігор може виступати обігрування різноманітних ситуацій конфліктних ситуацій під час проведення уроків трудового навчання з учнями або їхніми батьками.

За А. Вербицьким, переваги використання ділових ігор полягають у

тому, що гра дозволяє суттєво зменшити витрати часу на нагромадження професійного досвіду; дає можливість експериментувати з подією, пропонувати різні підходи до вирішення поставлених проблем; у процесі ділової гри знання засвоюються не абстрактно, для простого накопичення чи майбутнього застосування, а в конкретному для учасників процесі забезпечення інформацією їхніх ігрових дій, тобто у динаміці розвитку змісту ділової гри, у формуванні цілісної професійної ситуації [31, с. 129].

В освітньому процесі підготовки майбутніх учителів сьогодні активно впроваджується метод ігрового проектування, в основі якого лежить проектна діяльність. На доцільності використання означеного виду аудиторної освітньої діяльності наголошує І. Фоменко, стверджуючи, і ми цілком згодні з дослідницею в тому, що проектна діяльність як одна з форм навчальної діяльності здатна зробити освітній процес для студентів особистісно значущим, коли кожен може розкрити свій творчий потенціал, виявити дослідницькі здібності, фантазію, креативність, активність, самостійність [163]. Під час проектної діяльності студенти самостійно або в групі здійснюють самостійний пошук необхідної інформації, її творче перетворення в матеріалізований продукт (виріб, сценарій, плакат, реферат, стендову доповідь, мультимедійну презентацію тощо). Впровадження проектних технологій, за О. Пехотою, стимулює інтерес студентів до певних проблем, у тому числі й до організації трудового навчання молодших школярів, що передбачають опанування необхідною для її вирішення сумою знань, а також через проектну діяльність, яка окреслює вирішення однієї або декількох проблем, є можливість показати практичне застосування набутих знань [104, с. 15].

Підсумовуючи, доходимо висновку, що проведення таких аудиторних занять, на нашу думку, сприятиме формуванню у студентів цілісного уявлення про майбутню професійну діяльність, позитивного ставлення до праці вчителя загалом і до організації трудового навчання зокрема, вмотивовуватимуть їх на досягнення успіху в цій діяльності, сприятимуть

виробленню ціннісних орієнтацій, розвитку творчого потенціалу, комунікативний, організаційних, аналітичних і рефлексійних умінь, що визначені показниками підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання молодших школярів тощо.

Поглибленню професійних знань і вмінь, які отримують студенти під керівництвом викладачів у ході аудиторних занять сприятиме їхня творча праця в позааудиторній діяльності. Позааудиторна робота логічно продовжує аудиторні заняття і проходить одночасно з ними, сприяє успішному навчанню студентів, розвиває їхню ініціативу, здійснює розумове, фізичне та естетичне виховання, задовольняє їхні культурні інтереси та орієнтує їх активність на творчу, в тому числі і трудову, корисну діяльність [44, с. 81]. На нашу думку, саме взаємозв'язок означених видів діяльності дозволить майбутнім учителям усвідомити значущість трудового навчання в освітньому процесі початкової школи, у формуванні трудових умінь і особистісних якостей молодших школярів. Розглянемо сутність і види позааудиторної діяльності у професійній підготовці майбутніх учителів початкової ланки освіти.

Позааудиторна діяльність студентів у довідниковій літературі визначається як «спеціально організовані й цілеспрямовані позааудиторні заняття та система пізнавальних і виховних заходів, метою яких є поглиблення та розширення знань, отриманих в умовах освітнього процесу, формування творчих здібностей, наукових інтересів, різноманітних умінь і навичок» [112, с. 167].

На важливості позааудиторної діяльності майбутніх учителів діяльність наголошує Л. Кондрашова, яка повинна ґрунтуватися на таких принципах: гуманізації (творча самореалізація особистості, формування гуманної, демократичної, доброзичливої, активної людини); співробітництва (співпраця студентів із викладачами, однокурсниками; уміння створити атмосферу доброзичливості, колективізму, партнерства й самостійності); добровільності (студент самостійно й добровільно вирішує питання своєї

участі в позааудиторній діяльності, обирає форму участі в ній чи приймає рішення про вихід з неї); доцільності (залучення студентів до різних видів діяльності відбувається з урахуванням індивідуальних здібностей, інтересів та нахилів особистості); інтересу (бажання брати участь у позааудиторному заході); бінарної практичної спрямованості (з одного боку, забезпечення умов для практичного застосування професійних умінь і навичок, що були набуті на заняттях в аудиторії; а з іншого, залучення студентів до педагогічно центрованих видів позааудиторної роботи, які є ефективними у формуванні готовності до професійної діяльності). Як зазначає вчена, зміст цих принципів окреслює підвищення в учасників позааудиторної діяльності інтересу до майбутньої професії, саморозвиток професійно значущих якостей [70, с. 158].

На необхідності взаємозв'язку аудиторної і позааудиторної діяльності студентів акцентує Н. Крюкова, зазначаючи при цьому, що позааудиторна робота «є лабораторією творчого мислення, де студент може найбільш повно проявити свою самостійність, реалізувати навички, отримані в аудиторії» [85, с. 8].

Позааудиторна робота Т. Децюк і А. Дударенко розуміється як система взаємопов'язаної діяльності суб'єктів освітнього процесу, що є невід'ємним складником професійної підготовки майбутніх учителів і відбувається поза розкладом навчальних занять з метою створення умов для індивідуального розвитку студентів, для їх самореалізації, а також для практичного застосування теоретичних знань [44, с. 81].

Не можемо не погодитись із твердженням зарубіжних учених Ернеста Т. Паскарелла і Патріка Т. Терензіні, що залучення студентів до позааудиторної роботи також позитивно впливає на навчальні досягнення. Зокрема ними доведено, що участь обдарованих студентів у позааудиторній діяльності має позитивно впливає на високе прагнення до навчання. На їхню думку, студенти, які активно займаються позааудиторним життям, мають вищі освітні амбіції, ніж незалучені студенти [176, с. 142].

Важливим у контексті започаткованої роботи є дослідження Л. Шевченко, яка, розглядаючи проблему підготовки майбутніх учителів технологій до інноваційної педагогічної діяльності, доходить висновку, що систематична організація аудиторної і позааудиторної самостійної роботи дає відчутні результати: уміння та навички майбутніх учителів технологій організовувати свою діяльність, сформовані на заняттях під керівництвом викладачів, дозволяють їм застосовувати їх при виконанні завдань під час самостійної роботи. Студенти стають активними суб'єктами власного інтелектуального розвитку, реалізують себе в освітньо-пізнавальній та науково-дослідній діяльності, задовольняючи свої інтереси і потреби. Це забезпечує розвиток самоорганізації, самооцінки, самоідентифікації особистості, активізацію потреби в опануванні нових знань і вмінь трансформування їх у практичну діяльність [169, с. 202-203].

Однією із форм позааудиторної діяльності студентів є проведення навчальних тренінгів. Розглянемо визначення сутності тренінгів науковцями. Поняття тренінг означає не методи навчання, а методи «розвитку здібностей до навчання або оволодіння будь-яким складним видом діяльності, і зокрема спілкування» (С. Калашнікова [59, с. 89]; «спосіб перепрограмування наявної у людини моделі управління своєю поведінкою і діяльністю» (С. Макшанов [92, с. 81]; організаційна форма освітньо-виховної роботи, яка, враховуючи досвід і знання всіх її учасників, забезпечує раціональне використання різних педагогічних методів, зокрема і активних, шляхом створення позитивного емоційного мікроклімату в групі, та спрямована на формування навичок і життєвих компетенцій студентів [145].

За визначенням Л. Смерчак, навчальний тренінг це – форма активного навчання, спрямована на оволодіння учасниками певними знаннями, технологіями, навичками та інформацією; під час навчання майбутні фахівці виконують тренінгові вправи з урахуванням майбутньої професійної діяльності під безпосереднім керівництвом викладача-тренера на основі

спеціально розроблених інструктивних та методичних матеріалів, що відповідають сучасним вимогам до професійної діяльності [138].

За І. Вачковим, тренінг це певний різновид дресури; тренування, у процесі якого здійснюється формування умінь і навичок продуктивної поведінки; форма активного навчання, основною метою якого є насамперед передавання психологічних знань та розвиток певних умінь і навичок; засіб створення сприятливих умов для саморозвитку учасників і самостійного пошуку ними шляхів вирішення власних психологічних проблем [29].

У загальному розумінні тренінг, зазначає О. Кочерга, це запланована програма різноманітних вправ, головне завдання яких полягає у підвищенні інтересу особистості у процесі опанування тих чи тих практичних умінь та навичок щодо вирішення різноманітних проблем і ситуацій, пошуку шляхів виходу із них, подолання деяких життєво важливих питань тощо [79, с. 117].

Серед переваг, які має тренінг як активна форма навчання перед традиційними методами, Т. Стрітьєвич виокремлює такі: під час використання тренінгу процес навчання максимально наближений до реальної практичної діяльності, тренінг є імітаційним методом; тренінг є інтерактивним методом навчання, учасники виступають у тих чи інших ролях і діють відповідно до статусу своєї ролі; тренінг є методом, де спрацьовують механізми групової динаміки, учасники набувають досвіду розробки та виконання колективних рішень, тим самим й відображається можливість самореалізації особистих якостей та здійснюється ефективно позитивне самовираження професійної діяльності; під час тренінгу спеціальними засобами створюється певний емоційний та інтелектуально-пізнавальний настрій, що надає можливість істотно активізувати й інтенсифікувати процес навчання [146, с. 203].

Сьогодні існує значна кількість модифікацій конкретних форм тренінгів, відповідно до якої тренінг – це : а) своєрідна форма дресури, коли за допомогою жорстких маніпулятивних прийомів формуються зміни в поведінці, «тираються» шкідливі, на думку керівника тренінгу, звички;

б) тренування, в результаті якого відбувається формування та відпрацювання вмінь і навичок ефективної поведінки; в) форма інтерактивного навчання, метою якого є передача знань, а також розвиток певних умінь і навичок; г) метод створення умов для саморозкриття учасників і самостійного пошуку способів розв'язання власних психологічних проблем [141, с 63].

У цілому тренінг, зазначає О. Кочерга, є системою активних (інтерактивних) прийомів і засобів, використання яких сприяє формуванню професійної компетентності, розвитку й удосконаленню професійних властивостей, умінь і навичок. Специфічною ознакою тренінгового навчання є активність учасників освітнього процесу, метою якої є імітація гри та моделювання ситуацій, пов'язаних з професійним досвідом, і спрямована на підвищення мотивації до навчання, педагогічної діяльності, формування практично-дійової сфери майбутнього вчителя. Тренінг не передбачає передання знань та вмінь у незмінному вигляді, а навпаки, надає можливості для безпосередньої взаємодії з реальністю, яка пізнається, і для навчання на особистому досвіді [79, с. 117].

Цінним моментом у використанні тренінгу, на думку науковця, є те, що він надає можливість організувати такий спеціальний освітній простір, у якому студенти осмислюють свою нездатність вирішити змодельовану ситуацію, визначають обмеження у наявних у них знаннях чи навичках, відчують емоційні переживання, що в результаті спонукає їх до дій: студенти знаходять альтернативні шляхи виходу з уявної ситуації, найефективніші способи вирішення проблем. Завдяки цьому майбутні вчителів накопичують професійний досвід, який використовують у подальшому в аналогічних реальних ситуаціях при розв'язанні професійних завдань як в ході педагогічної практики, так і в подальшій професійній діяльності [76, с. 118].

Тренінг як форма інтерактивного навчання спрямований на розвиток умінь і навичок майбутніх учителів початкових класів. Проведення практичних занять у формі тренінгу дає можливість розвивати

компетентності міжособистісного спілкування і професійної поведінки у спілкуванні. Окрім того, тренінг можна розглядати як метод створення умов для саморозкриття особистості й стимулювання її до самостійного пошуку шляхів самовдосконалення [130, с. 96].

Ще одним видом поза аудиторної освітньої діяльності студентів є залучення їх до занять педагогічного гуртка. Гурткова робота – це діяльність, яка зі студентами з метою поглиблення їхніх професійних знань, умінь та навичок із предмета (*у нашому разі щодо організації трудового навчання молодших школярів – В.Б.*) у прийнятних і цікавих для них формах.

На заняттях гуртка можуть практикуватися різні види роботи: знайомство студентів із видатними майстрами України, прослуховування доповідей і рефератів студентів з проблем трудового навчання, цікаві методичні розробки уроків трудового навчання, організація конкурсів творчих виробів учасників гуртка, випуск стіннівок, перегляд відеофільмів уроків трудового навчання учителів-практиків, відвідування виставок чи музеїв народної творчості тощо. Значна увага під час занять педагогічного гуртка повинна приділятися формуванню практичних умінь і трудових навичок студентів: опанування технік вироблення різноманітних виробів із солоного тіста, пластиліну, паперу пап'є-маше, виготовлення ляльок-мотанок, декоративного розпису, писанкарства тощо, що сприятиме їхній підготовці до навчання молодших школярів цих видів діяльності на роках трудового навчання.

Іншим видом позааудиторної діяльності майбутніх учителів початкової школи, дотичним до започаткованого дослідження, є майстер-класи, що сприяють підвищенню активності та зацікавленості студентів. Це зумовлено тим, що евристична форма проведення такого заняття формує здатність майбутнього вчителя чітко формулювати власний задум, визначати шляхи його досягнення та виявляти ефективність проведеної творчої діяльності. Майстер-клас як форма проведення занять розглядається Т. Стрітьєвич як створення атмосфери підтримки та умов для самопізнання, самовиявлення,

саморозвитку. Тим самим викладач на такому занятті виступає в ролі координатора освітньої діяльності, спостерігача, котрий має можливість стимулювати, провокувати, полегшувати пошук способів вирішення творчої та педагогічної задач. Проведення майстер-класів є не лише можливістю набуті професійних умінь та навичок, а й реально соціально-психологічне поле, де інтенсивно здійснюється процес ствердження і розвитку професійного «Я» майбутнього вчителя. Таким чином, майстер-клас є поєднанням теоретичних знань із вміннями і навичками є основою формування професіоналізму. Критерієм його розвитку є вміння творчо використовувати набуті знання, а також уміння, навички, вдосконалювати свою майстерність [146, с. 205].

У розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів початкових класів, підготовці їх до організації трудового навчання молодших школярів відіграє така форма позааудиторної роботи, як виставкова діяльність. Освітньо-виставкову діяльність Т. Володько розглядає як особливу форму системи заохочення студентів, спрямовану на посилення в них мотивації формувати спеціальні знання [35].

Як раціонально організований комплекс ідейних, смислових, естетичних компонентів, виставка, за твердженням дослідника, концентрує на своїй території актуальні явища мистецтва і культури, розвиваючи моральні цінності учасників і глядачів. Використовуючи основним виразним засобом репрезентативність як найкращий засіб передавання інформації, виставка дозволяє передати широкий спектр понять і асоціацій у різноманітних галузях знань. Навчально-виставкова діяльність майбутніх учителів початкової школи як форма роботи у закладах вищої педагогічної освіти, на думку науковця, створює умови для розвитку дисциплінованості, відповідальності, творчого мислення, є надійним підґрунтям їхньої підготовки до самостійного розв'язання творчих завдань, а також участі в науково-дослідній роботі, що переконливо доводить її значний потенціал [35, с. 256].

Для того, щоб якісно організувати виставку, необхідно мотивувати майбутніх учителів початкової школи на створення експонатів. Викладачі переважно застосовують активні методи навчальної роботи, наголошуючи увагу на тому, що мистецтво і всі види художньої творчості – серйозна праця, яка вимагає великих зусиль, але й має значні позитивні аспекти для подальшої професійної діяльності. Саме завдяки формуванню творчих умінь студентів, потреби їх створювати різноманітні експозиції відбувається підготовка до розвитку художніх здібностей молодших школярів, уміння відчувати потребу в прекрасному. Добре, коли майбутні вчителі початкової школи долучаються до обговорення власних художніх задумів, ідей, головним завданням якого є створення виразного художнього образу. У цьому процесі враховується розвиток зорової пам'яті, внутрішні переживання, здатність образно мислити [35, с. 256].

Дослідник доходить висновку, що виставкова діяльність забезпечує творчий розвиток майбутніх учителів початкової школи. Підготовка та організація виставок, наголошує Т. Володько, сприяє моральному розвитку студентів, духовному збагаченню та формуванню естетичної культури, яка буде надійним підґрунтям творчого становлення педагога, здатного здійснювати естетичне й художнє (*а також і трудове* – В. Б.) виховання підростаючого покоління, виявляти творчі здібності своїх вихованців. Розробка проблеми стимулювання участі студентів у виставковій діяльності сприяє вивільненню й використанню їхнього творчого інтелектуального потенціалу, що сприяє успішному вирішенню проблем формування професійної майстерності [35, с. 257–258].

Взаємозв'язок аудиторної і позааудиторної діяльності у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання молодших школярів подано на рис. 3.2.



Рис. 3.2. Взаємозв'язок аудиторної і позааудиторної освітньої діяльності у процесі підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів початкової школи

Значну роль у підготовці майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання молодших школярів відіграє педагогічна практика, яка є невід'ємним складником освітнього процесу, важливою компонентою професійної підготовки студентів, ефективним засобом розвитку у них навичок педагогічної і наукової діяльності та здатності раціонально працювати в сучасних умовах реформування освітньої галузі. У

ході педагогічної практики майбутні учителі мають можливість об'єктивно оцінити свої здібності, коригувати їх, визначати рівень підготовленості до виконання професійних обов'язків, прояву відповідального ставлення до педагогічної праці [79, с. 116].

Педагогічна практика носить тривалий і безперервний характер, забезпечуючи фундамент для формування основних педагогічних умінь і навичок у майбутніх учителів та реалізує низку функцій: адаптаційну (ознайомлення з різновидами освітньо-виховних закладів, студент звикає до педагогічного процесу, роботи з дітьми); навчальну (актуалізація, поглиблення та застосування теоретичних знань, а також формування на їх основі педагогічних умінь і навичок); виховну (формування позитивного ставлення до педагогічної діяльності, професійно важливих якостей особистості вчителя, усвідомлення необхідності самоосвіти та самовиховання); розвивальну (розвиток педагогічних здібностей студентів, педагогічного мислення, мотивації); діагностичну (виявлення рівня особистісних та професійних якостей майбутнього вчителя, професійної придатності та підготовленості до педагогічної діяльності) [79, с. 116].

Отже, взаємозв'язок аудиторної і позааудиторної освітньої діяльності впливатиме на формування і розвиток у майбутніх учителів початкової школи необхідних знань, умінь і навичок з організації трудового навчання молодших школярів, а, отже, виступає педагогічною умовою підготовки студентів до такої роботи в майбутній професійній діяльності.

Висновки до розділу 3

У розділі окреслено нормативно-програмне забезпечення трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи та підготовки майбутніх учителів, проаналізовано стан підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання у сучасних ЗВО, визначено компонентну структуру підготовленості майбутніх учителів до

організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи, обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи.

Аналіз державного стандарту початкової освіти і програм із трудового навчання для початкової школи засвідчив, що одним зі шляхів оновлення змісту освіти й узгодження його із сучасними потребами, інтеграцією до європейського та світового освітнього простору є орієнтація освітніх програм, розроблених відповідно до нового Державного стандарту, щодо набуття учнями ключових компетентностей, створення ефективних механізмів їх запровадження.

Установлено, що трудова діяльність молодшого школяра реалізується через технологічну освітню галузь, яка передбачає впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес початкової школи. Встановлено, що натеper молодші школярі повинні не тільки бути готовими до вирішення побутових питань застосуванням алгоритмів виконання технологічних завдань та навичок трудової діяльності у практичних ситуаціях, а й уміти працювати із графічною інформацією і комп'ютером. Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів націлюють на надання школярам інформації про різні види технологічної творчості, декоративно-прикладного мистецтва українського народу, призначення предметів побуту та можливості комп'ютера, передбачають застосування набутих знань у практичних ситуаціях.

Вивчення та порівняльний аналіз змісту шкільних програм надав змогу встановити, що вони характеризуються повними змінами в підходах щодо трудового навчання учнів та націлюють учителів початкової ланки на формування продуктивної трудової діяльності із застосуванням комп'ютерних технологій, повноцінне оволодіння учнями всіма компонентами освітньої діяльності, у тому числі й уміннями та навичками трудової діяльності, передбачають наявність «діяльної лінії» у змісті освітньої галузі.

Аналіз професійного стандарту вчителя початкових класів закладів освіти, освітньо-професійної програми підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності 013 Початкова освіта, навчального плану засвідчив, що у змісті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи не передбачено організацію трудової діяльності учнів, не враховано специфіку продуктивних технологій навчання молодших школярів. Запланована педагогічна практика не акцентує на питаннях організації трудового навчання молодших школярів. Спостерігається неузгодженість теоретичної педагогічної підготовки учителів початкової ланки з педагогічною практикою та трудовою діяльністю учнів.

Аналіз анкетування вчителів початкової школи засвідчив, що в багатьох школах відсутні можливості щодо оновлення кабінетів трудового навчання, закупки нового обладнання, відчувається нестача наочності, що, у свою чергу, негативно позначається на якості навчання, зниженні інтересу молодших школярів до уроків трудового навчання.

Результати анкетування молодших школярів щодо занять ручною працею та їхніх батьків засвідчили, що більшість учнів надають перевагу перегляду телевізору, іграм на комп'ютері чи прогулянкам на вулиці, що пов'язано з недостатньою увагою до трудового навчання дітей з боку батьків через їхню зайнятість. Тільки в тих сім'ях, де батьки або бабусі чи дідусі намагаються навчити дітей того, що самі вміють робити своїми руками, учні із задоволенням займаються художньою працею у вільний час.

Анкетування студентів факультету початкового навчання мало на меті визначити їхнє ставлення до трудового навчання молодших школярів. Виявлено, що в цілому вони мають позитивне ставлення до трудового навчання в початковій школі, натомість їм не вистачає ні теоретичних знань щодо методики організації такої діяльності з молодшими школярами, ні практичних умінь і навичок її здійснення в освітньому процесі.

У дослідженні виокремлено компоненти, критерії і показники підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учні в

освітньому процесі початкової школи. Мотиваційно-ціннісний компонент, у межах якого виокремлено *настановний* критерій з відповідними показниками (наявність інтересу і потреби в організації трудового навчання молодших школярів; ціннісне ставлення майбутніх учителів початкової школи до результатів трудової діяльності; спрямованість на трудове навчання в майбутній професійній діяльності). За когнітивно-пізнавальним компонентом визначено *знансвий* критерій із показниками (обізнаність: із ключовими поняттями трудового навчання; із видами та продуктами трудового навчання учнів у початковій школі; із технологіями трудового навчання). За діяльнісно-творчим компонентом визначено *поведінковий* критерій із показниками (наявність: організаційних умінь; умінь емоційної саморегуляції; творчого потенціалу у майбутніх учителів). Рефлексивно-оцінний компонент, у межах якого виокремлено *аналітичний* критерій із показниками (наявність: аналітичних умінь; рефлексивних умінь; оцінювальних умінь у майбутніх учителів).

Визначено й науково обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання молодших школярів:

- усвідомлення майбутніми учителями початкової школи необхідності організації трудового навчання молодших школярів у вимірі сучасних концептуальних вимог Нової української школи;
- забезпечення інтеграції фахових дисциплін у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання учнів;
- взаємозв'язок аудиторних занять з позааудиторною трудовою діяльністю майбутніх учителів початкової школи.

Основні положення третього розділу висвітлено в наукових працях автора [6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13].

Список використаних джерел до розділу 3

1. Айсмонтас Б. Б. Педагогическая психология. URL : http://www.ido.rudn.ru/psychology/pedagogical_psychology/progr.html.
2. Андреев В. И. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития. 2-е изд. Казань : Центр инновационных технологий, 2000. 606 с.
3. Анненкова І. П. Формування емоційної культури майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2003. 21 с.
4. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования. Москва : «Педагогика», 1984. 158 с.
5. Бабенко А. Л. Сутність і зміст понять «інтеграція» та «інтеграційне заняття». *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота»*. Ужгород, 2015. Вип. 37. С 9–12.
6. Балакірєва В. А. Аналіз державного стандарту початкової освіти і програм з трудового навчання для початкової школи. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка, психологія, філософія»*. Київ, 2018. Вип. 279. С. 7–13.
7. Балакірєва В. А. Аналіз проблеми підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання молодших школярів. *Науковий вісник ПНПУ імені К. Д. Ушинського. Серія: Педагогіка*. Одеса, 2018. Вип. 1 (120). С. 7–11.
8. Балакірєва В. А. Вивчення стану підготовленості педагогів до організації трудового навчання молодших школярів. *Світоглядні горизонти місії вчителя нової української школи* : матеріали міжнар. науково-практ. конф. до 195-річчя з дня народження К. Д. Ушинського. м. Одеса. 19–20 верес. 2019 р. Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2019. С. 45–47.
9. Балакірєва В. А. Компоненти підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової

- школи. *Педагогічна освіта : теорія і практика* : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський, 2018. Вип. 24. Ч. 1. С. 305–311.
10. Балакірєва В. А. Організація продуктивного навчання при підготовці майбутніх учителів початкової школи. *Підвищення якості освіти: стан, проблеми, перспективи* : матеріали всеукр. наукової Інтернет-конф. м. Кривий Ріг, 27–28 квітня 2017 р. Кривий Ріг : КДПУ, 2017. С.104–106.
 11. Балакірєва В. А. Питання підготовки студентів до продуктивного навчання молодших школярів. *Педагогіка вищої та середньої школи* : зб. наук. праць Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет». Кривий Ріг, 2014. Вип. 42. С. 340–351.
 12. Балакірєва В. А. Підготовка майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи : монографія. Одеса : ФОП Бондаренко М. О., 2020. 220 с.
 13. Балакірєва В. А. Стан підготовленості вчителів-практиків початкової школи до організації трудового навчання учнів *Педагогічні читання з нагоди 90-річчя Криворізького державного педагогічного університету та вшанування пам'яті професорів П. І. Шевченка та В. С. Пікельної* матеріали міжнар. наук. Інтернет-конф. м. Кривий Ріг, 27 квітня 2020 р. Кривий Ріг : КДПУ, 2020. С. 99–101.
 14. Белякова Е. Г. Смыслоориентированная педагогическая позиция. *Педагогика*. 2008. № 2. С. 49–54.
 15. Бердяев Н. А. Философия творчества, культуры и искусства : В 2 т. Москва : Искусство, 1994. Т. 1. 542 с.
 16. Бершадский М. Е. Понимание как педагогическая категория. Москва : Педагогический поиск, 2004. 176 с.
 17. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід : теоретикотехнологічні засади. Київ : Либідь, 2003. 344 с.

18. Бех І. Д. Інтеграція як освітня перспектива. *Початкова школа*. 2002. № 5. С. 5–6.
19. Білоконний С. П. Формування рефлексивних умінь студентів педагогічних університетів у процесі педагогічної практики : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04. Черкаси, 2011. 23 с.
20. Блозва І. Й. Формування у студентів коледжу професійних вмінь і навичок в процесі вивчення предмета «Сільськогосподарські машини» : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2001. 20 с.
21. Блощинський І. Г. Обґрунтування критеріїв і показників ефективності процесу формування адекватної самооцінки курсантів у навчальному процесі ВВЗО. *Наукові записки. Серія : Педагогіка і психологія*. Вінниця : ВАТ «Віноблдрукарня», 2001. Вип. 4. С. 74–76.
22. Бойко О. В. Формування готовності до управлінської діяльності у майбутніх магістрів військово-соціального управління : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2005. 244 с.
23. Большакова І. Розвиток логічної культури вчителя початкової школи у межах внутрішкільної методичної роботи. *Початкова школа*. 2012. № 1. С. 34–36.
24. Брудный А. А. Психологическая герменевтика. Москва : Лабиринт, 2005. 336 с.
25. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта. Москва : Ин-т психол. РАН, 1994. 154 с.
26. Бучківська Г. В. Підготовка учителів початкових класів на засадах народного декоративно-ужиткового мистецтва : монографія / за науковою редакцією Г. В. Терещука. Хмельницький : ПП Заколотний М. І. , 2019. 420 с.
27. Варій М. Й. Загальна психологія : навчальний посібник. 2-ге видан., випр. і доп. Київ: «Центр учбової літератури», 2007. 968 с.
28. Васильев Н. Н. Тренинг профессиональных коммуникаций в психологической практике. Санкт-Петербург : Речь, 2005. 283 с.

29. Вачков И. Основы технологи группового тренинга. Психотехники : учебное пособие. Москва: 1999. 237 с.
30. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. та CD) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : ВТФ Перун, 2009. 1736 с.
31. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход : метод. пособие. Москва : Высшая школа, 1991. 207 с.
32. Веремійчик І. М. Методика трудового навчання в початковій школі. Навчальний посібник. Тернопіль : Мальва-ОСО, 2004. 276 с.
33. Вишнякова С. М. Профессиональное образование : словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. Москва : НМЦ СПО, 1999. 538 с.
34. Войтко В. І. Психологічний словник. Київ: Вища школа, 1982. 216 с.
35. Володько Т. К. Формування творчого потенціалу майбутнього вчителя початкової школи засобами виставкової діяльності. *Наукові записки РДГУ*. 2017. Вип. 17 (60). С. 255–258.
36. Волошина Л. Особливості підготовки фахівців-хореографів. *Вісник Львівського університету. Серія мистецтво*. 2014. Вип. 14. С. 267–273.
37. Высоцкий С. В. Структура психолого-педагогических условий формирования поисково-творческой направленности личности в процессе обучения. *Научный вестник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського* : зб. наук. пр. – Одеса, 1999. Вип. 8–9. С. 90–94.
38. Глассер У. Школы без неудачников / Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. В. Я. Пилиповского. Москва : Прогресс, 1991. 184 с.
39. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене й виправлене. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.
40. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник: довідкове видання. Київ : Либідь, 1997. 375 с.

41. Гурова Р. Г. Социально-педагогические исследования и современность. *Советская педагогика*. 1989. № 2. С. 79–86.
42. Гуцан Л. А., Гриценко Л. І., Морін О. Л., Охріменко З. В. Трудове виховання молодших школярів в умовах реформування початкової освіти : монографія / за ред. Л.А. Гуцан. Київ, 2019. 152 с.
43. Державний стандарт початкової освіти / Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 року № 87. URL : <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-rochatkovoyi-osviti>
44. Децюк Т. М., Дударенко А. А. Форми та методи позааудиторної роботи студентів у вищих навчальних закладах. *Young Scientist*. 2018. № 3 (55). С. 80–83.
45. Долинський Б. Т. Методологія здоров'язберігаючої діяльності майбутнього вчителя початкової школи : монографія Одеса : Видавець М. П. Черкасов, 2010. 266 с.
46. Дорошенко Л. Розвиток творчого потенціалу педагога. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія : Педагогічні науки*. 2013. Вип. 123(2). С. 92–96.
47. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия. Минск : «Хэлтон», 1998. 399 с.
48. Енциклопедичний словник. URL : <https://learthatlook.com/to-understand>
49. Енциклопедія освіти / [гол. редактор В. Г. Кремень] / Акад. пед. наук України. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
50. Жлудько В. М. Трудове навчання з практикумом : навчально-методичний посібник для студентів спеціальності 013 «Початкова освіта». Чернігів : ЧНТУ, 2016. 88 с.
51. Заброцький М. М. Психологія виховання. URL : http://www.zippo.net.ua/index.php?page_id=227

52. Загребельна Л. В. Педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів у економічних навчальних закладах. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. праць; редкол. І. А. Зязюн (голова) та ін. Київ–Вінниця : Планер, 2005. Вип. 8. 547 с.
53. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Москва : Логос, 2000. 384 с.
54. Зотова О. Ідеї творчості в педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського. *Науковий вісник Ужгородського університету : Серія Педагогіка. Соціальна робота*. Ужгород : Говерла, 2008, Вип. 15. С. 68–69.
55. Иванова Г. П. Критериальная база современного воспитания. URL : <http://web-local.rudn.ru/web-local/prep/rj/index.php?id=368&p=12673>
56. Иванова С. В. Критерії та показники розвитку професійної компетентності вчителів біології в закладах післядипломної педагогічної освіти. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*. Житомир, 2010. Вип. 52. С. 152–156.
57. Інструктивно-методичні матеріали щодо контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів загальноосвітніх навчальних закладів / Додаток до листа Міністерства освіти і науки України 28.01.2014 №1/9-74. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v9-74729-14#Text>
58. Каган М. С. Человеческая деятельность : Опыт системного анализа. Москва : Политиздат, 1974. 328 с.
59. Калашнікова С. А. Навчання дорослих на основі компетентнісно-орієнтованого підходу : навчальне видання. Київ : Проект «Рівний доступ до якісної освіти в Україні», 2007. 57 с.
60. Калдыбаев С. К., Асанбаєва А. К. Систематизация и обобщение знаний студентов в обучении математике. *Молодой ученый*. 2016. № 20.1. С. 29–32.

61. Кардаш Н. В. Підготовка майбутніх учителів обслуговуючої праці до організації самостійної роботи учнів у процесі вивчення художніх ремесел : автореф. дис... канд. пед... наук : 13.00.02. Київ, 2006. 22 с.
62. Кашлев С. С. Интерактивные методы обучения педагогике : учебное пособие. Минск : Высшая школа, 2004. 176 с.
63. Кедров Б.М. О синтезе наук. *Вопросы философии*. 1973. № 3. С 77–83.
64. Коваль В. Ю. Система позааудиторної діяльності студентів вищих навчальних закладів. *Наукові праці Донецького національного технічного університету. Серія: «Педагогіка, психологія, соціологія»*. 2009. № 6. С. 19–23.
65. Коваль Н. Інтегративний підхід до формування імовірнісно-статистичних понять. *Початкова школа*. 2012. № 7. С. 26.
66. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. Москва : ИКЦ «МарТ»; Ростов-на-Дону : Издательський центр «МарТ», 2005. 448 с.
67. Колесник Н. Є. Інтегровані форми навчання у системі підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів. URL : <https://core.ac.uk/download/pdf/12082454.pdf>
68. Колоянова О. Г. Методика формування готовності студентів до інтерпретації творів образотворчого мистецтва : дис.. канд. пед. наук : 13.00.04. Ізмаїл, 2013. 260 с.
69. Комар О. А. Інтерактивні технології у ВНЗ. URL : <http://dspace.udpu.org.ua:8080>
70. Кондрашова Л. В. Теоретические основы воспитания нравственно-психологической готовности студентов пединститутов к профессиональной деятельности : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Москва, 1989. 363 с.
71. Кононенко Н. В. Обґрунтування педагогічних умов формування у майбутніх вихователів системності професійно-педагогічних знань у процесі фахової підготовки. *Науковий вісник Південноукраїнського*

національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського : зб. наук. пр. 2016. № 6. С. 72–76.

72. Концепція Нової Української школи. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
73. Корнещук В. В. Теорія і практика формування професійної надійності майбутніх спеціалістів соціономічної сфери діяльності : дис... докт. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2009. 435 с.
74. Короткий термінологічний словник з педагогіки / укладачі С. Г. Мельничук, О. С. Радул, Т. Я. Довга, С. В. Омеляненко. Кіровоград, 2004. 36 с.
75. Костюк Г. С. Про психологію розуміння. *Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості* / Під ред. А. М. Проколієнко. Київ : «Радянська школа», 1989. 608 с.
76. Котелянець Н. В. Методична система трудового навчання учнів початкової школи : дис... докт. пед. наук : 13.00.02. Кропивницький, 2017. 490 с.
77. Котелянець Н. В., Агеєва О. В. Трудове навчання : підручник для 4 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Харків : СИЦІЯ. 2015. 113 с.
78. Котковець А.Л. Застосування принципів інтеграції у процесі навчання іноземній мові у ВНЗ. URL : <http://confesp.fl.kpi.ua/ru/node/1240>.
79. Кочерга О. М. Особливості використання тренінгових технологій у процесі формування практичної компоненти професійної підготовки майбутнього учителя. *Молодий вчений*. 2014. № 2 (05). С. 116–119.
80. Красовська О. О. Художньо-педагогічні знання у змісті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання: монографія* / за ред. проф. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2014. С. 294–316.

81. Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко; под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Ростов н/Д : Феникс, 1998. 512 с.
82. Крижановський А. І. Формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи з використанням веб-технологій у педагогічних коледжах : дис.... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2017. 264 с.
83. Кругляк О. Я., Кругляк Н. П. Від гри до здоров'я нації. Рухливі та українські народні ігри, естафети на уроках фізичної культури : методичний посібник. Тернопіль : Підручники і посібники, 2000. 80 с.
84. Крупа В. В. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх фахівців фізичної реабілітації. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота»*. Ужгород, 2013. Вип. 27. С. 93–96.
85. Крюкова Н.И. Проблема аудиторной и внеаудиторной работы в вузах США : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.01. Москва, 1980. 17 с.
86. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. Педагогіка : підручник. Київ : ЗнанняПрес, 2003. 418 с.
87. Лановенко А. О. Підготовка майбутнього вчителя філологічного профілю на основі компетентнісного підходу. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. праць / редкол. : І. А. Зязюн (голова) та ін. Київ-Вінниця : ТОВ «Фірма «Планер», 2010. Вип. 25. С. 410–415.
88. Линенко А. Ф. Герменевтичний підхід у підготовці вчителів музики. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського*: зб. наук. пр. Спецвипуск. Одеса, 2006. С.15–21.
89. Лутошкин А. Н. Как вести за собой. Москва : Просвещение, 1986. 208 с.

90. Маврина И. А., Мотышева А. А. Проектирование системы критериальных оценок эффективности деятельности профессиональных объединений педагогов как субъектов развития образовательного учреждения. *Прикладная психология и психоанализ*. 2006. № 6. С. 30–31.
91. Макаренко В. І. Формування фахових компетентностей майбутніх лікарів у процесі природничо-наукової підготовки: дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Полтава, 2017. 269 с.
92. Макшанов С. И. Методологические аспекты профессионального тренинга. *Вестник СПбГУ*. 1992. Серия 6. Вып. 3. С. 8–85.
93. Малайко Н. Міжпредметні зв'язки у навчанні хімії : навчальний посібник. Київ, 2014. 277 с.
94. Маргулис А. В. Категория деятельности человека. *Філософські науки*. 1975. № 2. С. 9–17.
95. Марко М. М. Визначення структурних компонентів готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування навчально-ігрових технологій. *ScienceRise : Pedagogical Education*. 2017. № 7(15). С. 49–53.
96. Марусинець М. Професійна рефлексія вчителя початкових класів: зміст і структура. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи* : збірник наукових праць. Умань : УДПУ ім. Павла Тичини. Випуск 31, 2009. с. 109–117.
97. Мацкевич Н. М. Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи з фізичного виховання : дис... на канд. з фізичного виховання та спорту : 24.00.02. Луцьк, 2001. 248 с.
98. Місечко О. Є. Формування системи професійної підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (1900–1964 рр.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2011. 603 с.
99. Назарова О. Л. Новые информационные технологии в управлении качеством образовательного процесса в колледже. *Информатика и образование*. 2003. № 11. С. 79–84.

100. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. / укл. : В. Яременко, О. Сліпушко. Київ : Аконіт, 2003. Т. 1 : А–К. 928 с.
101. Новий тлумачний словник української мови : У 4 т. Київ : Аконіт, 1999. Т. ; Роб–Я. 1999. 944 с.
102. Оглоблин К. А. Опережающая стратегия подготовки педагогов физической культуры на основе непрерывного здоровьесформирующего образования : автореф. дис... докт. пед. наук : 13.00.08. Санкт-Петербург, 2008. 43 с.
103. Олійник О. Модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. 2017. № 1. С. 37–42.
104. Освітні технології : навчально-методичний посібник / За ред. О. М. Пехоти. Київ : А.С.К., 2004. 256 с.
105. Освітньо-професійна програма «Початкова освіта. Психологія» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 013 «Початкова освіта» галузі знань 01 «Освіта» / Затверджено рішенням ученої ради Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» 2020. URL : https://pnpu-my.sharepoint.com/personal/site_pdpu_edu_ua/_layouts/15/onedrive.aspx?id=%2Fpersonal%2Fsite_pdpu_edu_ua%2FDocuments%2FФакультети%2Fпочаткового%20навчання%2FOПП%2FПО%20бакалавр&originalPath=aHR0cHM6Ly9wbmB1LW15LnNoYXJlcG9pbmQuY29tLzpmOi9nL3BlcnNvbmFsL3NpdGVfcGRwdV9lZHVfdWEvRXRvQTM5U3d2SnBHbFILNjUzS3lYaWtCSEtkS01odXRhT1RjY2xJdmtdazFJUT9ydGltZT1ENFNhWGxhVTJFZW
106. Осипова Т. Ю. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва : монографія. Одеса : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2015. 412 с.

107. Осічнюк Ю. В. Філософія : навчальний посібник. Київ: Атіка, 2003. 464 с.
108. Очеретяна Н. М. Міжпредметні зв'язки в учбовому процесі професійно-технічних закладів освіти. Ужгород, 2006. 43 с.
109. Падун Н. О., Андріїв Й. Н. Особливості форм інтегрованого навчання у сучасній школі. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2011. № 1. С. 79–82.
110. Пак М. Теоретические основы интегративного подхода в процессе химической подготовки учащихся профтехучилищ : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02. СанктПетербург, 1991. 308 с.
111. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / за ред. З. Н. Курлянд. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ : Знання, 2005. 399 с.
112. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ : Педагогічна думка, 2001. 516 с.
113. Перець О. Основні критерії, рівні та показники сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* : наук. зб. Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. 2010. № 2. С. 119–126.
114. Полозенко О. В. Психологічні знання як наукова категорія. *Наукові записки НДУ імені М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 1. С. 39–43.
115. Поняття свідомості її сутність та структура. URL : <https://studfile.net/preview/5015569/page:24/>
116. Пріма Р. Професійна позиція майбутнього вчителя початкової школи : структурно-компонентна характеристика. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2019. Вип. 2. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2019_2_17

117. Професійна освіта : словник : навч. посіб. для учнів і пед. працівників проф.-техн. навч. закл. / уклад. С. У. Гончаренко [та ін.]; ред. Н. Г. Ничкало. Київ : Вища школа, 2000. 380 с.
118. Професійна педагогічна освіта : становлення і розвиток педагогічного знання : монографія / за ред. проф. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 443 с.
119. Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» / Наказ Міністерства соціальної політики України 10.08.2018 № 1143. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1143732-18#Text>
120. Психологический словарь / Под общ. ред. Ю. Л. Неймера. Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. 640 с.
121. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О. М. Степанов. Київ : Академвидав, 2006. 424 с.
122. Рабецька Н. Л. Формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери у професійній підготовці : дис... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2018. 299 с.
123. Радкіна В. Ф. Інтегративний підхід як принцип організації професійної підготовки майбутніх учителів. *Вісник Житомирського державного університету імені І. Франка*. 2005. № 21. С.61–64.
124. Радченко А. Є. Професійна компетентність учителя. Харків : Вид. група «Основа», 2006. 128 с.
125. Роговська Л. Уроки вигадливих кутасиків : альб. з труд. навчання для учнів 1 кл. (з шаблонами). Тернопіль : Астон, 2012. 102 с.
126. Романишина О. Я. Теоретичні і методичні основи формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій : дис... докт. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2016. 489 с.
127. Роменець В. А. Психологія творчості : навч. посібник. 3–тє вид. Київ : Либідь, 2004. 288 с.

128. Руденко В. М. Формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх філологів засобами інтерактивних технологій : дис... канд. пед. наук : 13.00.04. Черкаси, 2010. 288 с.
129. Рындак В. Г., Мещерякова Л. В. Теоретические основы развития творческого потенциала учителя. Москва : Педагогический вестник, 1998. 116 с.
130. Себало Л. І. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до самоосвітньої діяльності : дис... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2016. 265 с.
131. Сенько Ю. В. Педагогическая технология в герменевтическом круге. Педагогика. 2005. № 6. С.15–23.
132. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник. Київ : Міленіум, 2006 344 с.
133. Слостенин В.А. Высшее педагогическое образование в России на пути реформирования. URL : <http://www.pedlib.ru / Books /1 /0075 /1- 0075-0107.shtml>.
134. Словник іншомовних слів. URL : <https://www.jnsm.com.ua/cgi-bin/u/book/sis.pl?Qry=%CA%E3%ED%B3%F2%E8%E2%ED%E8%E9>
135. Словник української мови : в 11 тт. / за ред. І. К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1970–1980. URL : http://ukrlit.org/slovnky/slovnky_ukrainskoi_movy_v_11_tomakh
136. Словник-довідник з професійної педагогіки / ред.-упоряд. А. В. Семенова. Одеса : Пальміра, 2006. 272 с.
137. Словник довідник з української лінгводидактики: навч. посіб./ Кол. авторів за ред. М. І. Пентилюк – К. : Ленвіт, 2015. – 320 с.
138. Смеречак Л. Навчальний тренінг у системі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів в умовах педагогічного університету. URL : http://конференция.com.ua/files/image/konf%2011/ doklad_11_3_2_17.pdf

139. Смірнова В. О. Інтегрований підхід до структурування змісту правових знань у професійно-технічному коледжі : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2009. 21 с.
140. Советский энциклопедический словарь / под ред. А. М. Прохорова. Москва : Сов. энциклопедия, 1981. 1600 с.
141. Соціальна педагогіка: теорія і технології : підручник / за ред. І. Д. Звереві. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 316 с.
142. Соціально-педагогічний словник / за ред. В. В. Радула. Київ : «ЕксОб», 2016. 304 с.
143. Стандарт вищої освіти України. Рівень вищої освіти: перший. Ступінь вищої освіти: бакалавр. Галузь знань: 01 Освіта. Спеціальність: 013 Початкова освіта. URL : https://www.megu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/02/Standart._Bakalavr._Pochatkova__osvita-8.pdf
144. Стасюк В. Д. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх економістів у комплексі «школа – вищий заклад освіти» : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2003. 20 с.
145. Страшко С. В. Тренінг як організаційна форма навчально-виховної роботи. URL : <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/2688/1/Straschko.pdf>
146. Стрітьєвич Т. Інноваційні форми професійної фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Вип. 135. С. 203–206.
147. Сухова Н. А. Проблемна лекція - один із методів розвитку творчого мислення студентів http://ru.osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/24208/
148. Тарасюк Н. А., Семенова Ю. И. Развитие рефлексивных умений как основа профессиональной подготовки. *Высшее образование в России*. 2010. № 12. С. 159–162.
149. Твердохліб С. С. Когнітивний компонент у контексті формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії.

Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія : Педагогічні науки. 2018. Вип. 167. С. 216–221.

150. Тименко В. П. Художня праця. 4 клас : підручник для загальноосвітніх шкіл. Київ : Промінь, 2004. 143 с.
151. Типові освітні програми для 1–2 класів НУШ. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2019/11/1-2-dodatki.pdf>
152. Типова освітня програма для 3–4 класів НУШ / під керівн. О. Я. Савченко. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2020/11/20/Savchenko.pdf>
153. Типова освітня програма для 3–4 класів НУШ / під керівн. Р. Б. Шияна. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2020/11/20/Shiyana.pdf>
154. Ткачук І. О. Педагогічні умови формування інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу : 13.00.04. Одеса, 2015. 258 с.
155. Тлумачний словник української мови / ред.: Т. В. Ковальова, Л. П. Коврига. Харків : Синтекс, 2002. 672 с.
156. Українсько-російський словник наукової термінології / Укл. М. П. Годована, В. С. Марченко, О. І. Нечитайло, Л. О. Симоненко та ін. / За заг. ред. Л. О. Симоненко. К.; Ірпінь, 2004. 403 с.
157. Федорова О. Ф. Некоторые вопросы активизации учащихся в процессе теоретического и производственного обучения. Москва : Высш. шк., 1970. 301 с.
158. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. 6-е изд., перераб. и доп. Москва: Политиздат, 1991. 560 с.
159. Философский словарь / под ред. М. Розенталя, П. Юдина. 2-е изд. Москва : Политиздат, 1968. 432 с.

160. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция : Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. Москва : Сов. энцикл., 1983. 840 с.
161. Философский энциклопедический словарь / Под ред. А. А. Ивина. Москва : Гардарики, 2006. 1072 с.
162. Философский энциклопедический словарь. Москва : Советская энциклопедия, 1983. 840 с.
163. Формування пізнавального інтересу у майбутніх фахівців у процесі професійного навчання URL : <http://nadoest.com/formuvannya-piznavaleno-go-interesu-u-majbutnih-fahivciv-u-proc>
164. Фридман Л. М., Кулагина И. Ю. Психологический справочник. Москва : Просвещение, 1991. 288 с.
165. Харламов И. Ф. Педагогика : учеб. Пособие. 4-е изд., перераб. и доп. Москва : Гардарики, 1999. 519 с.
166. Хорунжий В. І. Практикум в навчальних майстернях з методикою трудового навчання. Видання друге, доповнене. Тернопіль : "Астон", 2014. 280 с.
167. Хруцкий Е. А. Организация проведения деловых игр. Москва : Просвещение, 1991. 320 с.
168. Шахов В. І. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загальнопедагогічний аспект : підручник. Вінниця, 2007. 383 с.
169. Шевченко Л. С. Підготовка майбутніх учителів технологій до інноваційної педагогічної діяльності : монографія. Вінниця : ТОВ "Друк плюс", 2018. 396 с.
170. Шепелева Л. Н. Программы социально-психологических тренингов. Санкт-Петербург : Питер, 2011. 160 с.
171. Шолох О. А. Ціннісне ставлення особистості до майбутньої професії як психолого-педагогічна проблема. URL : <http://erpub.chnpu.edu.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/709/1/51.pdf>

172. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах : навчальний посібник. Київ : Вища школа, 2004. 207 с.
173. Щукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике. Москва : Педагогика, 1971. 352 с.
174. Kluckhohn C. Values and Value Orientations in the Theory of Actions. In: Parnsons T. and Shils E. (eds.). *Toward General Theory of Action*. Cambridge, Mass. : Harvard University press, 1951. P. 395–411.
175. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English / Sixth Edition ; ed. by Sally Wehmeier. Oxford : University Press, 2000. 1540 p.
176. Pascarella Ernest T., Terenzini Patrik T. How College Affects Students. San Francisco : JosseyBass, 1991. P. 142.
177. Smith M. B. Social Psychology and Human Values. Chicago : Aldine Publishing Company, 1969. P.102.

РОЗДІЛ 4

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

4.1. Рівні підготовленості майбутніх учителів до організації трудоного навчання учнів в освітньому процесі початкової школи на констатувальному етапі дослідження

Метою констатувального етапу експерименту було з'ясування стану підготовленості майбутніх учителів до організації трудоного навчання молодших школярів, визначення якісних та кількісних характеристик рівнів сформованості зазначеного конструкту.

У дослідженні, що тривало упродовж 2015-2020 рр., взяли участь 120 учителів початкових класів, викладачі педагогічних закладів вищої освіти (24 особи) і студенти 1–4-х років навчання спеціальності 013 Початкова освіта Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди загальною кількістю 428 осіб. Студентів довільно було розподілено на експериментальні групи (ЕГ – 212 студентів зазначених вищів), у яких здійснювалися діагностика та реалізовувалася методика підготовки до організації трудоного навчання молодших школярів, і контрольні групи (КГ – 216 студентів), у яких лише констатувався стан підготовленості.

Було дібрано і розроблено діагностувальні завдання й методики для визначення наявних рівнів підготовленості майбутніх учителів до організації трудоного навчання учнів в освітньому процесі початкової школи.

На підставі визначених компонентів, критеріїв і показників (див. Розділ 3, п. 3.2) було дібрано відповідні діагностувальні завдання й методики, що використовувались у ході експериментальної роботи для визначення наявних

рівнів підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи (див. табл. 4.1).

Таблиця 4.1

Методики визначення рівнів підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи

Компоненти	Критерії	Показники	Методики
Мотиваційно-ціннісний	Настановний	наявність інтересу і потреби в організації трудового навчання молодших школярів	Модифікований тест мотивації ставлення до професійної діяльності (А. Карелін)
		ціннісне ставлення майбутніх учителів початкової школи до результатів трудової діяльності	Методика «Мотивація до успіху» (Т.Елерс)
		спрямованість студентів на трудове навчання в майбутній професійній діяльності	Методика діагностики професійної спрямованості (Б. Басс)
Когнітивно-пізнавальний	знансєвий	обізнаність із ключовими поняттями трудового навчання	Тестові завдання, укладені автором
		обізнаність із видами та продуктами трудового навчання учнів у початковій школі	Тестові завдання, укладені автором
		обізнаність із технологіями трудового навчання	Тестові завдання, укладені автором
Діяльнісно-творчий	поведінковий	наявність організаційних умінь у майбутніх учителів	Методика психологічної оцінки організаторських здібностей особистості (Н. Фетіскін)
		наявність умінь емоційної саморегуляції у майбутніх учителів	Діагностика «емоційного інтелекту» (Н. Холл)

		наявність творчого потенціалу у майбутніх учителів	Тест «Ваш творчий потенціал» (О. Потьомкіна)
Рефлексивно-оцінний	аналітичний	наявність аналітичних умінь у майбутніх учителів	Діагностична карта сформованості аналітичних умінь (Т. Осипова)
		наявність рефлексивних умінь у майбутніх учителів	Самооцінка рівня онтогенетичної рефлексії (Н. Фетіскін)
		наявність оцінювальних умінь у майбутніх учителів	Тестові завдання, укладені автором

Як засвідчує таблиця, до показників настановного критерію було дібрано такі методики: Модифікований тест мотивації ставлення до професійної діяльності (А. Карелін); Методика «Мотивація до успіху» (Т.Елерс); Методика діагностики професійної спрямованості (Б. Басс).

Рівні підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи за показниками знаннєвого критерію вимірювалися тестовими завданнями, що було укладено автором.

До показників поведінкового критерію застосовувалися такі методики: Методика психологічної оцінки організаторських здібностей особистості (Н. Фетіскін); Діагностика «емоційного інтелекту» (Н. Холл); Тест «Ваш творчий потенціал» (О. Потьомкіна).

Для оцінки рівнів підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи за аналітичним критерієм та відповідними показниками було дібрано низку адаптованих методик, як-от: Діагностична карта сформованості аналітичних умінь (Т. Осипова); Самооцінка рівня онтогенетичної рефлексії (Н. Фетіскін); тестові завдання, що було укладено автором.

Під час проведення дослідження було також використано

спостереження за поведінкою і взаємовідносинами майбутніх учителів, опитування й бесіди зі студентами, проведення семінарів, дискусій, рольових та ділових ігор, віртуальні екскурсії, кейс-стаді тощо.

Відповідно до розроблених компонентів, критеріїв і показників подано якісну характеристику рівнів підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи. Опишемо їх.

Високий рівень підготовленості був характерний студентам, у яких були наявні інтерес і потреби в організації трудового навчання молодших школярів, ціннісне ставлення до результатів трудової діяльності, спрямованість на трудове навчання в майбутній професійній діяльності. Майбутні вчителі цього рівня мають глибокі й міцні знання щодо ключових понять трудового навчання, уміють діагностувати трудову діяльність молодших школярів, добре обізнані з видами та продуктами трудового навчання учнів у початковій школі й зорієнтовані на впровадження сучасних технологій трудового навчання у майбутній професійній діяльності. У таких студентів сформовані організаційні здібності, вони вирізняються вмінням організувати діяльність як усього колективу, так і кожного учня окремо з урахуванням його індивідуальних здібностей, при цьому психологічно комфортно себе почувають й адекватно реагують на вчинки довколишніх людей, виявляють вміння контролювати емоційний стан як власний, так і своїх вихованців. Майбутні вчителі мають високий творчий потенціал, пропонують нестандартні, цікаві завдання для учнів, викликаючи в них зацікавленість у виготовленні виробів ручної праці. Для студентів цього рівня підготовленості характерні високорозвинені рефлексійні вміння, вони вміють адекватно аналізувати свою діяльність і діяльність своїх вихованців; адекватно оцінювати результати досягнень молодших школярів у трудовій діяльності.

Достатній рівень підготовленості притаманний студентам, які здебільшого зацікавлені та мають потребу в організації трудового навчання

молодших школярів, усвідомлено, з розумінням ставляться до результатів трудової діяльності, спрямовані на трудове навчання в майбутній професійній діяльності. Майбутні вчителі цього рівня мають достатні знання щодо ключових понять трудового навчання, переважно обізнані з видами та продуктами трудового навчання учнів у початковій школі і сутністю сучасних технологій трудового навчання. Натомість вони ще відчують труднощі під час застосування набутих знань та вмінь у своїй майбутній професійній діяльності. У таких студентів сформовані організаційні здібності, вони вміють організовувати діяльність як усього колективу, так і кожного учня окремо з урахуванням його індивідуальних здібностей, доброзичливо ставляться до довколишніх людей, не конфліктні у відносинах з ними, уміють контролювати свій емоційний стан, проте подекуди неадекватно оцінюють емоційний стан молодших школярів, що приводить до незначних помилок у прийнятті рішень у ситуаціях, які виникають під час уроків праці. Майбутні вчителі творчо підходять до організації трудової діяльності на уроках праці, пропонують цікаві завдання для учнів. У студентів наявні рефлексійні вміння, вони вміють аналізувати свою діяльність і діяльність своїх вихованців; натомість під час оцінювання результатів трудової діяльності молодших школярів подекуди виявляють невпевненість.

Задовільний рівень характерний для студентів, які спрямовані на педагогічну діяльність, пов'язану з організацією трудового навчання молодших школярів, проте цей інтерес має ситуативний характер; їхні бажання здебільшого залежать від обставин. Діяльність студентів здебільшого має споглядальний характер, у них відсутня ініціатива в навчанні. Знання специфіки трудової діяльності молодших школярів та видів і продуктів цієї діяльності є епізодичними. Недостатньо вміло використовують одержані знання на практиці. Студенти здатні впроваджувати сучасні технології трудового навчання у практичну діяльність тільки за аналогією, прагнуть до шаблонних дій. Майбутні вчителі цього

рівня необ'єктивно оцінюють свою діяльність, їхня самооцінка здебільшого є завищеною, вони не вміють контролювати свій емоційний стан й емоційний стан молодших школярів; стосунки з довколишніми людьми мають нестійкий характер, вони здатні конфліктувати. Такі студенти недостатньо творчі, відчують серйозні труднощі в керуванні зацікавленістю учнів, концентрацією їхньої уваги, вони невміло добирають і компонують навчальний матеріал, який необхідний для організації трудового навчання учнів початкової школи. У таких студентів недостатньо сформовані рефлексійні вміння, їхня оцінка власної діяльності є або занадто завищеною, або, навпаки, занадто заниженою. Вони не вміють адекватно аналізувати як власну трудову діяльність, так і діяльність молодших школярів під час уроків праці. Відчують труднощі під час оцінювання трудової діяльності учнів і результатів їхньої продуктивної праці.

Низький рівень характерний для пасивних у навчанні майбутніх учителів початкової школи, які не виявляють інтересу до педагогічної діяльності, яка пов'язана з організацією трудового навчання молодших школярів; не виявляють ціннісного ставлення до її результатів. У них нечітке уявлення про зміст трудового навчання, несформована ініціативність у навчанні, вони безвідповідально ставляться до виконання завдань, пов'язаних із трудовою діяльністю учнів початкової школи. Такі студенти мають поверхневі знання щодо ключових понять, видів і продуктів трудового навчання, не вміють використовувати їх на практиці. Їм важко впроваджувати сучасні інноваційні технології у практичну діяльність, ці студенти зазнають значних труднощів під час виконання такої діяльності, не відчують необхідності у здобутті нових знань. Майбутні учителі не вміють контролювати свій емоційний стан і емоційний стан своїх вихованців; стосунки з довколишніми людьми здебільшого мають негативний характер; такі студенти часто вступають у конфлікт, спостерігається швидка зміна настрою; не вміють налагоджувати стосунки з людьми. Студенти цього рівня не виявляють творчості, а тому не вміють зацікавити учнів трудовою

діяльністю, вони не вміють добирати навчальний матеріал, що необхідний для організації трудового навчання учнів початкової школи. У майбутніх учителів здебільшого не сформовані рефлексійні вміння, вони неадекватно аналізують як власну трудову діяльність, так і діяльність молодших школярів. У ході оцінювання трудової діяльності учнів і результатів їхньої продуктивної праці потребують допомоги з боку викладача або одногрупників.

Розглянемо одержані результати діагностики рівнів підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів початкової школи на констатувальному етапі експерименту.

Для визначення рівнів підготовленості майбутніх учителів до трудового навчання молодших школярів було обрано діагностику, де на підставі вивчення прояву ознак показників було віднесено до того чи того рівня, які визначалися за середнім значенням прояву показників обраних критеріїв. Межами розподілу встановлено: 1 – 2,4 бали – низький рівень; 2,5 – 3,4 бали – задовільний рівень; 3,5 – 4,4 бали – достатній рівень; 4,5 – 5 балів – високий рівень.

Для діагностики рівнів підготовленості за показником «Наявність інтересу і потреби в організації трудового навчання молодших школярів» настановного критерію було використано модифікований тест мотивації ставлення до професійної діяльності, за А. Кареліним (див. Додаток Б. 1). Методика спрямована на визначення ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності. Зважаючи на аспект дослідження до цієї методики було включено запитання щодо організації трудового навчання молодших школярів. Рівні мотивації ставлення майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання молодших школярів визначалися за шкалою, всі пункти якої оцінювалися в балах від 1 до 5 і виражали позитивне або негативне ставлення до такої діяльності. Загальна оцінка складалася з такої суми балів: низький рівень мали студенти, які набрали від 15 до 29 балів; задовільний рівень – від 30 до 44 балів, достатній рівень – від 45 до 59 балів і

високий рівень – від 60 до 75 балів.

Узагальнені результати, одержані за методикою визначення рівнів щодо наявності в майбутніх учителів інтересу і потреби в організації трудового навчання молодших школярів за результатами констатувального етапу експерименту, подано в таблиці 4.2.

Таблиця 4.2.

Рівні наявності в майбутніх учителів інтересу і потреби в організації трудового навчання учнів початкової школи на констатувальному етапі експерименту

Групи	Високий рівень	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	9,0%	18,4%	36,8%	35,8%
КГ	10,2%	17,1%	34,7%	38,0%

Як видно з таблиці 4.2, результати рівнів наявності в майбутніх учителів інтересу і потреби в організації трудового навчання учнів початкової школи в експериментальній і в контрольній групах практично не відрізнялися. Так, більшість студентів за означеним показником перебували на низькому 35,8% – ЕГ і 38,0% – КГ та задовільному 36,8% – ЕГ і 34,7% – КГ рівнях. Достатній рівень виявили 18,4% студентів ЕГ і 17,1% – КГ. Високий рівень засвідчили лише 9,0% майбутніх учителів ЕГ та 10,2% – КГ.

Одержані дані свідчать про те, що здебільшого студенти не замислюються про необхідність і важливість організації трудового навчання в початковій школі. Більшу зацікавленість вони виявляють у вивченні предметів, спрямованих на набуття знань, умінь і навичок із викладання основних навчальних предметів: читання, письма, лічби тощо. Отже, під час експериментальної роботи перед викладачами постає завдання вмотивування майбутніх учителів на організацію трудового навчання учнів початкової школи як на уроках праці, так і в позакласній діяльності, усвідомлення й розуміння важливості такої діяльності у формуванні особистості учнів

початкової школи.

Для діагностики рівнів підготовленості за показником настановного критерію «Ціннісне ставлення майбутніх учителів початкової школи до результатів трудової діяльності» було використано методичку «Мотивація до успіху» Т. Елерса (див. Додаток Б. 2) для визначення рівнів наявності мотивації в майбутніх учителів до успіху. Переконані, що ціннісне ставлення може виникати лише на підставі бажання студентів досягти успіху в майбутній професійній діяльності, у тому числі й в організації трудового навчання молодших школярів. Розподіл студентів за визначеними рівнями здійснювався в такий спосіб: студенти, які набрали від 1 до 8 балів перебували на низькому рівні, від 9 до 16 – на задовільному рівні, від 17 до 24 – на достатньому рівні, від 25 до 32 – на високому рівні. Узагальнені дані рівнів ціннісного ставлення майбутніх учителів до результатів трудової діяльності на констатувальному етапі експерименту подано в таблиці 4.3.

Таблиця 4.3

Рівні ціннісного ставлення майбутніх учителів початкової школи до результатів трудової діяльності на констатувальному етапі експерименту

Групи	Високий рівень	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	9,9%	19,3%	35,7%	35,1%
КГ	10,6%	19,4%	35,3%	34,7%

Як видно з таблиці 4.3, результати експериментальної і контрольної груп за означеним показником також практично не відрізняються. Так, на низькому рівні було виявлено 35,1% студентів ЕГ і 34,7% – КГ, задовільний рівень показали 35,7% респондентів ЕГ та 35,3% – КГ. На достатньому рівні зафіксовано 19,3% студентів ЕГ і 19,4% – КГ, високий рівень ціннісного ставлення до результатів трудової діяльності засвідчили лише 9,9% майбутніх учителів ЕГ та 10,6% – КГ.

Уважаємо, що такі результати одержано внаслідок того, що трудовій діяльності молодших школярів, на жаль, не надається важливого значення в освітньому процесі початкової школи. Уроки праці, як і уроки малювання, фізичної культури не вважаються батьками важливими, а, отже, вони не переймаються тим, чого навчається їхня дитина на таких уроках. З огляду на це і майбутні вчителі початкової ланки освіти не мають ціннісного ставлення до такої діяльності, не розуміють важливості трудового навчання у становленні цілісної всебічно розвиненої особистості молодшого школяра, необхідності виховання в нього працелюбності й поваги до трудової діяльності інших людей, що може негативно позначитися на їхній подальшій життєдіяльності.

Рівні підготовленості за показником «Спрямованість студентів на трудове навчання в майбутній професійній діяльності» настановного критерію оцінювалися за методикою діагностики професійної спрямованості Б. Басса (див. Додаток Б. 3). Для визначення рівнів спрямованості майбутніх учителів на трудове навчання в майбутній професійній діяльності обрано таку шкалу: студентів, які виявили спрямованість на себе (Я) було віднесено до низького рівня, спрямованість на себе (Я) і на спілкування (С) – до задовільного рівня, спрямованість на спілкування (С) і на справу (Д) – до достатнього рівня, спрямованість на справу (Д) – до високого рівня. Одержані результати рівнів спрямованості студентів на трудове навчання в майбутній професійній діяльності подано в таблиці 4.4.

Таблиця 4.4

Рівні спрямованості студентів на трудове навчання в майбутній професійній діяльності на констатувальному етапі експерименту

Групи	Високий рівень	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	10,8%	18,4%	36,8%	34,0%
КГ	11,1%	19,0%	35,6%	34,3%

Як бачимо з таблиці 4.4, низький рівень спрямованості на трудове навчання в майбутній професійній діяльності виявили 34,0% студентів ЕГ і 34,3% – КГ. Це свідчить про те, що студенти на початковому етапі професійної підготовки переважно спрямовані на себе, їх вирізняє орієнтація на пряме винагородження та задоволення, агресивність у досягненні статусу, схильність до суперництва, тривога, інтровертованість, роздратованість, прагнення влади. Студенти задовільного рівня (36,8% ЕГ та 35,6% КГ), крім означених прагнень, усе ж намагаються підтримувати стосунки з людьми. Респонденти достатнього рівня (18,4% ЕГ та 19,0% КГ) здебільшого орієнтовані на спільну діяльність, хоча й не обов'язково для виконання справи, для них важливим є соціальне схвалення, вони залежать від групи, потребують в емоційних стосунках з людьми.

Студентам, які засвідчили високий рівень (10,8% ЕГ і 11,1% КГ), притаманна спрямованість на справу, вони виявляють зацікавленість у вирішенні ділових проблем, намагаються виконати роботу якнайкраще, орієнтовані на ділову співпрацю, здатні обстоювати в інтересах справи власну думку, корисну для досягнення загальної мети.

Наступним кроком було визначення рівнів підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів початкової школи за настановним критерієм. Для цього було обчислено середньоарифметичні дані результатів, одержаних за кожним показником (див. таблицю 4.5).

Таблиця 4.5

Рівні підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи за настановним критерієм на констатувальному етапі експерименту

Групи	Високий рівень	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	9,9%	18,4%	36,3%	35,4%
КГ	10,6%	18,5%	35,2%	35,7%

Як свідчать результати діагностування, подані в таблиці 4.5, за настановним критерієм на низькому рівні перебувало 35,4% студентів ЕГ і 35,7% – КГ, задовільний рівень виявили 36,3% респондентів ЕГ та 35,2% – КГ, достатній рівень зафіксовано у 18,4% учасників ЕГ і 18,5% – КГ, високий рівень засвідчили 9,9% майбутніх учителів ЕГ та 10,6% – КГ.

Одержані результати свідчать про те, що хоча в цілому студенти і вмотивовані на професію вчителя початкової ланки освіти, мають бажання досягти в ній успіху, то стосовно організації трудового навчання учнів початкової школи вони не виявляють належного прагнення, не усвідомлюють її важливості. Отже, під час педагогічного експерименту необхідно приділити належну увагу усвідомленню майбутніми вчителями необхідності організації трудового навчання молодших школярів, вмотивувати їх до досягнення успіху в цій діяльності, орієнтувати їх на спільну діяльність у досягненні мети.

Когнітивно-пізнавальний компонент діагностувався за знаннєвим критерієм із такими показниками: обізнаність із ключовими поняттями трудового навчання, із видами та продуктами трудового навчання учнів у початковій школі, технологіями трудового навчання

Для оцінювання рівнів підготовленості майбутніх учителів за показником «Обізнаність із ключовими поняттями трудового навчання» було розроблено тестові завдання (див. Додаток Б. 4). Студентам було запропоновано 20 запитань, кожна правильна відповідь на які оцінювалася в 1 бал. Було обрано таку шкалу розподілу: студентів, які набрали від 0 до 5 балів було віднесено до низького рівня, від 6 до 10 балів – до задовільного рівня, від 11 до 15 балів – до достатнього рівня, від 16 до 20 балів – до високого рівня обізнаності з ключовими поняттями трудового навчання. Узагальнені результати тестування подано в таблиці 4.6.

**Рівні обізнаності майбутніх учителів початкової школи із ключовими
поняттями трудового навчання на констатувальному етапі
експерименту**

Групи	Високий рівень	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	8,4%	17,0%	35,4%	39,2%
КГ	7,4%	16,3%	35,6%	40,7%

Як свідчать подані в таблиці 4.6 результати, майбутні вчителі виявили досить незначні знання щодо ключових понять трудового навчання. Так, низький рівень показали 39,2% студентів ЕГ і 40,7% –КГ, задовільний рівень виявили 35,4% респондентів ЕГ та 35,6% – КГ, на достатньому рівні зафіксовано 17,0% студентів ЕГ і 16,3% – КГ, на високому рівні перебувало лише 8,4% майбутніх учителів ЕГ та 40,7% – КГ.

Аналогічні результати було одержано й за показником знаннєвого критерію «Обізнаність із видами та продуктами трудового навчання учнів у початковій школі», для оцінювання якого також було розроблено тестові завдання (див. Додаток Б. 5). Розподіл за рівнями відбувався за визначеною вище шкалою. Одержані результати обізнаності майбутніх учителів із видами та продуктами трудового навчання учнів у початковій школі подано в таблиці 4.7.

**Рівні обізнаності майбутніх учителів із видами та продуктами трудового
навчання учнів початкової школи на констатувальному етапі
експерименту**

Групи	Високий рівень	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	7,5%	17,9%	36,8%	37,7%
КГ	6,4%	17,1%	38,4%	38,0%

Як бачимо з таблиці 4.7, результати обізнаності майбутніх учителів із видами та продуктами трудового навчання учнів у початковій школі виявилися такими: низький рівень показали 37,7% студентів ЕГ і 38,0% – КГ, задовільний рівень виявили 36,8% респондентів ЕГ та 38,4% – КГ, на достатньому рівні зафіксовано 17,9% студентів ЕГ і 17,1% – КГ, на високому рівні перебувало лише 7,5% майбутніх учителів ЕГ та 6,4% – КГ.

Не суттєво вирізняються від попередніх результатів і дані, одержані за показником знаннєвого критерію «Обізнаність із технологіями трудового навчання», який діагностувався за тестовими завданнями, укладеними автором (див. Додаток Б. 6). Для розподілу студентів за рівнями було використано ту саму шкалу. Одержані результати рівнів обізнаності майбутніх учителів із технологіями трудового навчання подано в таблиці 4.8.

Таблиця 4.8

Рівні обізнаності майбутніх учителів із технологіями трудового навчання учнів початкової школи на констатувальному етапі експерименту (у %)

Групи	Високий рівень	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	9,0%	21,2%	35,4%	34,4%
КГ	7,9%	19,9%	35,2%	37,0%

Як видно з таблиці 4.8, результати обізнаності майбутніх учителів із технологіями трудового навчання в початковій школі також виявилися незначними: низький рівень засвідчили 34,4% студентів ЕГ і 37,0% – КГ, задовільний рівень показали 35,4% респондентів ЕГ та 35,2% – КГ, на достатньому рівні зафіксовано 21,2% учасників ЕГ і 19,9% – КГ, на високому рівні перебувало 9,0% майбутніх учителів ЕГ та 7,9% – КГ.

Надалі було обчислено середньоарифметичні дані рівнів підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи за знаннєвим критерієм (див. таблицю 4.9).

Рівні підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи за знаннєвим критерієм на констатувальному етапі експерименту

Групи	Високий рівень	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	8,5%	18,7%	35,8%	36,8%
КГ	7,4%	17,6%	36,6%	38,4%

Як бачимо з таблиці 4.9, за знаннєвим критерієм підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи низький рівень показали 36,8% студентів ЕГ і 38,4% – КГ, на задовільному рівні зафіксовано 35,8% респондентів ЕГ та 36,6% – КГ, на достатньому рівні виявлено 18,7% учасників ЕГ і 17,6% – КГ, високий рівень засвідчили лише 8,5% майбутніх учителів ЕГ та 7,4% – КГ.

Одержані результати за означеним критерієм можна пояснити тим, студенти тільки почали вчитися за цією спеціальністю і, звісно, не мають ще знань щодо професійної діяльності вчителя початкової школи взагалі, в тому числі не обізнані з особливостями організації трудового навчання молодших школярів. З огляду на це, належну увагу під час експериментальної роботи слід приділити набуттю студентами необхідних теоретичних знань щодо трудового навчання учнів початкової ланки освіти, що, на нашу думку, сприятиме використанню знань суміжних дисциплін, організація позакласної діяльності, проведення різноманітних тренінгів, дискусій, семінарів тощо.

Наступним кроком констатувального етапу експерименту було діагностування рівнів підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи за показниками поведінкового критерію (наявність організаційних умінь, умінь емоційної саморегуляції, творчого потенціалу).

Для діагностики показника поведінкового критерію «Наявність

організаційних умінь у майбутніх учителів» використовувалася методика психологічної оцінки організаторських здібностей особистості, за Н. Фетіскіним (див. Додаток Б.7), яка містить 8 блоків: «Психологічна вибірковість (здатність найбільш повно і глибоко відображати психологію інших людей)», «Практично-психологічний розум (розум «практика-психолога», володіння практичною психологією)», «Психологічний такт (здатність знаходити міру підходу до людей під час встановлення взаємовідносин і взаємодії з ними)», «Соціальна впливовість (здатність «заражати» і «заряджати» енергією інших людей, здатність впливати на них)», «Вимогливість до інших людей», «Критичність (здатність аналізувати відхилення від прийнятих організатором норм у діяльності і поведінці інших людей)», «Схильність до організаторської діяльності», «Індивідуальні відмінності в організаторських здібностях особистості».

Було обрано таку шкалу оцінювання рівнів: 0–51 бал – низький рівень, 52–103 бали – задовільний рівень, 104–155 балів – достатній рівень, 156–204 бали – високий рівень організаційних умінь. Узагальнені результати рівнів наявності в майбутніх учителів організаційних умінь подано в таблиці 4.10.

Таблиця 4.10

Рівні наявності у майбутніх учителів початкової школи організаційних умінь щодо організації трудового навчання учнів на констатувальному етапі експерименту

Групи	Високий рівень	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	11,3%	20,8%	34,9%	33,0%
КГ	11,6%	19,9%	33,3%	35,2%

Як бачимо з таблиці 4.10, результати наявності в майбутніх учителів початкової школи організаційних умінь виявилися такими: низький рівень показали 33,0% студентів ЕГ і 35,2% – КГ, задовільний рівень виявили 34,9% респондентів ЕГ та 33,3% – КГ, на достатньому рівні зафіксовано 20,8%

студентів ЕГ і 19,9% – КГ, на високому рівні перебувало 11,3% майбутніх учителів ЕГ та 11,6% – КГ.

Більш високі результати за означеним показником, на нашу думку, зумовлені тим, що студенти займалися організаційною діяльністю під час навчання в загальноосвітній школі, тобто мають певний досвід такої роботи, натомість вони ще не дуже схильні виявляти організаційні здібності в університеті, не знають, як до цього будуть ставитися одногрупники і викладачі. Отже, одним із завдань викладачів закладу вищої освіти постає розвиток організаційних здібностей студентів під час підготовки, у тому числі й до організації трудового навчання молодших школярів у майбутній професійній діяльності.

Для діагностування рівнів підготовленості майбутніх учителів початкової школи за показником «Наявність умінь емоційної саморегуляції» обрано методику діагностики емоційного інтелекту Н. Холла (див. Додаток Б.8), яка має на меті виявлення розуміння емоцій і здатності керувати емоційною сферою на основі ухвалення рішень. Методика складається із 30 тверджень і містить 5 шкал: 1) емоційна обізнаність; 2) управління своїми емоціями (емоційна відхідливість); 3) самомотивація (вільне управління своїми емоціями); 4) емпатія; 5) розпізнавання емоцій інших людей (уміння впливати на емоційний стан інших людей).

Інтеграційний рівень емоційного інтелекту з урахуванням домінуючого знаку визначався за такими кількісними показниками: 70 балів і більше – високий рівень; 40–59 балів – достатній рівень, 20–39 балів – задовільний рівень; 19 балів і менше – низький рівень емоційного інтелекту. Узагальнені дані рівнів наявності в майбутніх учителів умінь емоційної саморегуляції подано в таблиці 4.11.

Рівні наявності в майбутніх учителів початкової школи умінь емоційної саморегуляції щодо організації трудового навчання учнів на констатувальному етапі експерименту

Групи	Високий рівень	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	10,4%	16,5%	35,4%	37,7%
КГ	10,6%	17,2%	35,6%	36,6%

Як видно з таблиці 4.11, за показником «Наявність у майбутніх учителів умінь емоційної саморегуляції» одержано такі результати: на низькому рівні перебувало 37,7% студентів ЕГ і 36,6% – КГ, задовільний рівень показали 35,4% респондентів ЕГ та 35,6% – КГ, на достатньому рівні виявлено 16,5% студентів ЕГ і 17,2% – КГ, на високому рівні зафіксовано 10,4% майбутніх учителів ЕГ та 10,6% – КГ.

Одержані результати свідчать про те, що в ситуаціях взаємодії із довколишніми людьми студенти ще не здатні контролювати свої емоції, не вміють розпізнавати емоційні стани інших людей. З огляду на це, постає завдання навчити студентів контролювати власні емоції в ході спілкування з колегами, молодшими школярами та їхніми батьками.

Для визначення рівнів наявності творчого потенціалу за показником поведінкового критерію було застосовано тест «Ваш творчий потенціал», розроблений О. Потьомкіною (див. Додаток Б. 9). Рівні наявності творчого потенціалу визначалися за такою шкалою: студентів, які набрали від 0 до 27 балів було віднесено до низького рівня, від 28 до 55 балів – до задовільного рівня, від 56 до 82 балів – до достатнього рівня, від 83 до 108 балів – до високого рівня.

Узагальнені результати наявності в майбутніх учителів творчого потенціалу, одержані на констатувальному етапі експерименту, подано в таблиці 4.12.

Рівні наявності в майбутніх учителів початкової школи творчого потенціалу щодо організації трудового навчання учнів на констатувальному етапі експерименту

Групи	Високий рівень	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	11,8%	20,8%	36,8%	30,6%
КГ	12,5%	19,4%	36,6%	31,5%

Як свідчать дані таблиці 4.12, за показником «Наявність у майбутніх учителів творчого потенціалу» на низькому рівні зафіксовано 30,6% студентів ЕГ і 31,5% – КГ. Таким студентам була притаманна відсутність віри у свої сили у процесі творчості. Задовільний рівень показали 36,8% респондентів ЕГ та 36,6% – КГ, які мали творчий потенціал, натомість подекуди зазнавали труднощів у процесі творчості. На достатньому рівні виявлено 20,8% студентів ЕГ і 19,4% – КГ, які характеризувалися творчими здібностями, які реалізовували в різних формах творчості. На високому рівні зафіксовано 11,8% майбутніх учителів ЕГ та 12,5% – КГ, у яких закладений значний творчий потенціал.

На нашу думку, студенти ще не мали можливості виявити свій творчий потенціал. У ході експериментальної роботи необхідно створювати відповідні обставини, в яких цей потенціал буде більше демонструватися й розвиватися.

Для визначення рівнів підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання молодших школярів за поведінковим критерієм було обчислено середньоарифметичні результати, одержані за кожним показником означеного критерію. Узагальнені дані подано в таблиці 4.13.

Рівні підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи за поведінковим критерієм на констатувальному етапі експерименту

Групи	Високий рівень	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	10,8%	18,9%	36,3%	34,0%
КГ	11,6%	18,9%	35,2%	34,3%

Як видно з таблиці 4.13, за поведінковим критерієм підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи було одержано такі результати: низький рівень засвідчили 34,0% студентів ЕГ і 34,3% – КГ, на задовільному рівні перебувало 36,3% учасників ЕГ та 35,2% – КГ, достатній рівень виявили по 18,9% респондентів в обох групах, на високому рівні зафіксовано лише 10,8% майбутніх учителів ЕГ і 11,6% – КГ.

Одержані результати за поведінковим критерієм засвідчили, що необхідна цілеспрямована робота із формування у майбутніх учителів початкової школи означених умінь і розвитку в них творчого потенціалу, що сприятиме успішному виконанню в подальшому професійної діяльності, у тому числі й спрямованої на організацію трудового навчання молодших школярів.

Рівні підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи рефлексійно-оцінного компоненту оцінювалися за аналітичним критерієм із такими показниками: наявність рефлексійних, аналітичних, оцінювальних умінь.

Наявність рефлексійних умінь, що є показником аналітичного критерію, оцінювалася методикою самооцінки рівня онтогенетичної рефлексії Н. Фетіскіна (див. Додаток Б. 10). Зазначена методика передбачала з'ясування, чи вміє студент аналізувати свої колишні помилки, власний досвід

життєдіяльності. Шкала розподілу оцінювання результатів була такою: студентів, які набрали від 0 до 38 балів було віднесено до низького рівня, від 39 до 75 балів – до задовільного рівня, від 76 до 113 балів – до достатнього рівня, від 114 до 150 балів – до високого рівня наявності рефлексивних умінь. Узагальнені одержані дані рівнів наявності в майбутніх учителів рефлексійних умінь на констатувальному етапі експерименту подано в таблиці 4.14.

Таблиця 4.14

Рівні наявності в майбутніх учителів рефлексійних умінь щодо організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи на констатувальному етапі експерименту

Групи	Високий рівень	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	9,9%	21,7%	33,5%	34,9%
КГ	10,2%	20,4%	33,8%	35,6%

Як бачимо з таблиці 4.14, за показником «наявність у майбутніх учителів рефлексійних умінь» низький рівень виявили 34,9% студентів ЕГ і 35,6% – КГ, на задовільному рівні перебувало 33,5% учасників ЕГ та 33,8% – КГ, достатній рівень засвідчили 21,7% респондентів ЕГ і 20,4% – КГ, на високому рівні зафіксовано лише 9,9% майбутніх учителів ЕГ і 10,2% – КГ.

На нашу думку, одержані результати свідчать про те, що більшість студентів не здатні аналізувати свій досвід спілкування з іншими людьми, а також досягнення успіхів чи невдач у власній діяльності. Отже, постає завдання в ході експериментальної роботи навчити студентів аналізувати власну діяльність, свої помилки, причини успіхів та невдач, пов'язаних із трудовим навчанням та врахування їх у подальшій професійній діяльності на уроках трудового навчання.

Для виявлення рівнів наявності аналітичних умінь за показником аналітичного критерію було використано діагностичну карту, розроблену

Т. Осиповою (див. Додаток Б. 11). Студенти повинні були оцінити наявність запропонованих умінь і якостей, відзначивши цифру від 1 до 9. Цифра 1 свідчила про те, що якість розвинена найменше, цифра 9 – найбільше. Одержані результати визначалися за такою шкалою оцінювання: студентів, які отримали від 1 до 45 балів було віднесено до низького рівня; від 46 до 90 балів – до задовільного рівня, від 91 до 135 балів до достатнього рівня, від 136 до 180 – до високого рівня.

Узагальнені результати рівнів наявності в майбутніх учителів аналітичних умінь щодо організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи на констатувальному етапі експерименту подано в таблиці 4.15.

Таблиця 4.15

Рівні наявності в майбутніх учителів аналітичних умінь щодо організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи на констатувальному етапі експерименту

Групи	Високий рівень	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	11,8%	19,3%	34,0%	34,9%
КГ	11,1%	18,5%	34,3%	36,1%

Як видно з таблиці 4.15, за показником «наявність у майбутніх учителів аналітичних умінь» низький рівень виявили 34,9% студентів ЕГ і 36,1% – КГ, на задовільному рівні перебувало 34,0% учасників ЕГ та 34,3% – КГ, достатній рівень засвідчили 19,3% респондентів ЕГ і 18,5% – КГ, на високому рівні зафіксовано 11,8% майбутніх учителів ЕГ і 11,1% – КГ.

Слід відзначити, що студенти мали певні труднощі в оцінюванні таких умінь, як «Схильність до аналізу власної діяльності», «Уміння виокремлювати та засвоювати конкретний зміст», «Уміння доводити та відстоювати власні твердження», «Уміння переносити знання й уміння в нові ситуації», «Здатність до співпраці та взаємодопомоги у професійному

педагогічному саморозвитку». Саме розвитку означених якостей необхідно приділити більше уваги в ході експериментальної роботи зі студентами.

Для діагностики рівнів підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи за показником аналітичного критерію «Наявність оцінювальних умінь у студентів» було розроблено відповідні тестові завдання (див. Додаток Б. 12), в якому міститься 10 запитань, правильна відповідь на кожне з яких оцінювалась у 2 бали. Для визначення рівнів наявності оцінювальних умінь майбутніх учителів було обрано таку шкалу: студентів, які набрали від 0 до 4 балів було віднесено до низького рівня, від 5 до 10 балів – до задовільного рівня, від 11 до 16 балів – до достатнього рівня, від 16 до 20 балів – до високого рівня наявності означених умінь. Узагальнені результати, одержані за цим показником, подано в таблиці 4.16.

Таблиця 4.16

Рівні наявності в майбутніх учителів оцінювальних умінь щодо організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи на констатувальному етапі експерименту

Групи	Високий рівень	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	10,4%	20,8%	36,3%	32,5%
КГ	10,6%	18,5%	35,2%	35,7%

Як свідчать дані таблиці 4.16, за показником «наявність у майбутніх учителів оцінювальних умінь» низький рівень показали 32,5% студентів ЕГ і 35,7% – КГ, на задовільному рівні зафіксовано 36,3% учасників ЕГ та 35,2% – КГ, достатній рівень виявили 20,8% респондентів ЕГ і 18,5% – КГ, на високому рівні перебувало 10,4% майбутніх учителів ЕГ і 10,6% – КГ.

Одержані результати засвідчили, що майбутні вчителі не обізнані з вимогами до оцінки знань, умінь і навичок молодших школярів на уроках праці, особливостями оцінювання виробів, виготовлених учнями тощо.

Для визначення рівнів підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи за аналітичним критерієм було обчислено середньоарифметичні результати, одержані за кожним показником означеного критерію. Узагальнені дані подано в таблиці 4.17.

Таблиця 4.17

Рівні підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи за аналітичним критерієм на констатувальному етапі експерименту

Групи	Високий рівень	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	10,4%	20,8%	34,4%	34,4%
КГ	10,6%	19,0%	34,3%	36,1%

Як видно з таблиці 4.17, за аналітичним критерієм підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи було одержано такі результати: низький рівень засвідчили 34,0% студентів ЕГ і 34,3% – КГ, на задовільному рівні перебувало 36,3% учасників ЕГ та 35,2% – КГ, достатній рівень виявили по 18,9% респондентів в обох групах, на високому рівні зафіксовано лише 10,8% майбутніх учителів ЕГ і 11,6% – КГ.

Одержані результати за аналітичним критерієм засвідчили, що необхідна цілеспрямована робота із формування в майбутніх учителів умінь аналізувати як власну діяльність, так і діяльність молодших школярів на уроках праці, набувати вмінь щодо оцінювання творчих здобутків учнів у трудовій діяльності, що сприятиме успішному виконанню в майбутньому професійної діяльності, у тому числі й в організації трудового навчання молодших школярів як на уроках, так і в позакласний час.

Наступним кроком було з'ясування рівнів підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі

початкової школи на констатувальному етапі експерименту. Задля цього було обчислено середньоарифметичні дані одержаних результатів за всіма критеріями (див. таблицю 4.18).

Таблиця 4.18

Рівні підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи на констатувальному етапі експерименту

Групи	Високий рівень		Достатній рівень		Задовільний рівень		Низький рівень	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ (212 осіб)	21	9,9%	41	19,3%	76	35,9%	74	34,9%
КГ (216 осіб)	22	10,2%	40	18,5%	76	35,2%	78	36,1%

Як бачимо з таблиці 4.18, більшість студентів на констатувальному етапі експерименту перебувала на низькому (34,9% ЕГ і 36,1% КГ) і задовільному (35,9% ЕГ та 35,2% КГ) рівнях підготовленості до організації трудового навчання молодших школярів. Достатній рівень показали 19,3% респондентів ЕГ і 18,5% – КГ. На високому рівні зафіксовано лише 9,9% майбутніх учителів ЕГ та 10,2% – КГ.

Одержані результати свідчать про необхідність цілеспрямованої роботи, що передбачатиме підготовку майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи. Значну увагу у професійній підготовці студентів слід приділити набуттю ними необхідних теоретичних знань щодо особливостей організації уроків праці, трудової діяльності в позакласний час, а також набуттю практичних умінь і навичок організації цікавих уроків з трудового навчання учнів початкових класів з використанням сучасних інноваційних технологій, мультимедійних засобів, з метою збільшення їхньої мотивації до занять ручною працею, підвищення їхньої самооцінки, отримання задоволення від такої діяльності в подальшій особистій і професійній життєдіяльності.

Для перевірки достовірності одержаних результатів було використано розрахунок λ -критерію між двома емпіричними даними (за λ -критерієм Колмогорова-Смирнова) [30].

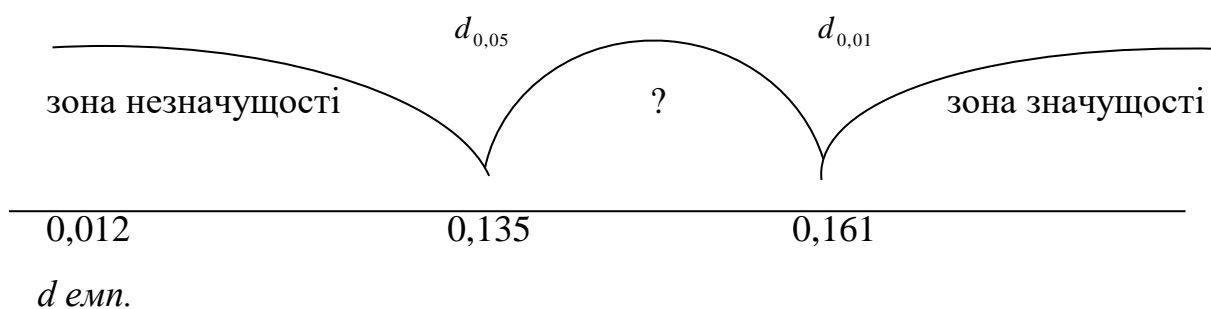
Таблиця 4.19.

Розрахунок λ -критерію при зіставленні емпіричних розподілів у контрольній та експериментальній групах за результатами констатувального етапу експерименту

Рівні	Емпіричні частоти		Емпіричні частоти		Накопичені емпіричні частоти		Різниця $\Sigma f_{КГ}^* - \Sigma f_{ЕГ}^*$ d
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	$\Sigma f_{КГ}^*$	$\Sigma f_{ЕГ}^*$	
Високий	22	21	0,102	0,099	0,102	0,099	0,003
Достатній	40	41	0,185	0,193	0,287	0,292	0,005
Задовільний	76	76	0,352	0,359	0,639	0,651	0,012
Низький	78	74	0,361	0,349	1	1	
Суми	216	212	1	1			

За результатами констатувального етапу експерименту було висунуто статистичну гіпотезу H_0 : різниця між двома розподілами недостовірна (зважаючи на точку максимально накопиченої розбіжності між ними), тобто емпіричний розподіл рівнів досліджуваного конструкту не відрізняється від рівномірного розподілу.

За розрахунками $d_{кр} = 0,135$ (при $p \leq 0,05$) і $d_{кр} = 0,161$ (при $p \leq 0,01$). Побудуємо «вісь значущості» за результатами констатувального етапу експерименту:



Розрахунки критерію λ здійснювалися за формулою:

$$\lambda = d_{\max} \cdot \sqrt{\frac{n \cdot n_2}{n_1 + n_2}}, \quad (4.1)$$

де n_1 – кількість спостережень у виборці КГ групи, n_2 – кількість спостережень в ЕГ групі, d_{\max} – найбільша абсолютна різниця.

$$\text{Розрахуємо } \lambda_{\text{емп}}: \lambda_{\text{емп}} = 0,012 \cdot \sqrt{\frac{216 \cdot 212}{216 + 212}} = 0,012 \cdot 10,34 = 0,124$$

За таблицею рівнів значущості розбіжностей між двома розподілами [20, с. 329] з $p=0.999$, $\lambda_{\text{кр.}} = 1,11$. Було одержано $\lambda_{\text{емп}} = 0,124$, тобто $\lambda_{\text{емп}} < \lambda_{\text{кр.}}$, що підтверджує гіпотезу H_0 .

Отже, на підставі одержаних результатів доходимо висновку щодо необхідності цілеспрямованої роботи з підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи у процесі професійної підготовки в закладах вищої педагогічної освіти.

4.2. Модель та експериментальна методика підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи

4.2.1. Модель підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи

Теоретичне дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи, аналіз Державного стандарту освітньо-професійної програми та робочих планів підготовки студентів факультету початкового навчання, результати констатувального етапу дослідження дали змогу побудувати модель зазначеної підготовки студентів під час навчання у закладі вищої педагогічної освіти.

Зазначимо, що в наукових дослідженнях у галузі педагогіки зазвичай використовується метод моделювання. З огляду на це, вважаємо за необхідне

розглянути сутність понять «моделювання» і «модель» в сучасній науковій літературі.

У довідниковій літературі поняття «моделювання» трактується як: «науковий метод пізнання явищ та процесів за допомогою відтворення їх характеристик на інших об'єктах – спеціально створених для цього моделях» [33, с. 337], «універсальна форма пізнання, що застосовується в дослідженні і перетворенні явищ у будь-якій сфері діяльності» [31, с. 434].

Розглядаючи сутність педагогічного моделювання, І. Осадчий наголошує на тому, що метою моделювання є створення моделі реального об'єкта, а об'єктом моделювання є частина дійсності, розроблення моделі якої є метою моделювання [22].

Аналізуючи наукові доробки вчених, дійшли висновку, що вони по-різному визначають поняття «моделювання», а саме як: «метод дослідження об'єкта пізнання дослідження явищ, процесів, систем шляхом побудов та вивчення їх моделей; використання моделей для визначення або уточнення характеристик об'єктів, що конструюються» (О. Пирогова [24, с. 36]), «метод наукового пізнання, який ґрунтується на дослідженні об'єкта (оригіналу) шляхом використання його копії (моделі), котра пізнається з певних, визначених дослідником аспектів. Сутність цього методу полягає у відтворенні властивостей об'єкта дослідження на спеціально створеному аналогові – моделі» (О. Кустовська [15, с. 85]), «інструмент аналізу для пошуку та обґрунтування найкращого рішення з урахуванням та оцінюванням можливих наслідків прийняття рішень» (Л. Нічуговська [19, с. 34]), «допоміжний засіб, який у процесі пізнання, дослідження дає нову інформацію про основний об'єкт вивчення» (П. Образцов [20, с. 114].

Різні визначення знаходимо в науковій літературі і щодо тлумачення поняття «модель» (від франц. *modele*, від лат. *modulus* – міра, образ, норма). Так, у довідниковій літературі означене поняття визначається як: «аналог (схема, структура, знакова система) певного фрагмента природної та соціальної реальності, породження людської культури, концептуально-

теоретичного світу тощо – оригіналу моделі» [36, с. 568]; «зразок якогось виробу або зразок для виготовлення чогось, а також схема якогось фізичного об'єкта чи явища» [11, с. 461]; «умовний образ (зображення, схема, опис тощо) якогось об'єкта (або системи), який зберігає зовнішню схожість і пропорції частин за певної схематизації та умовності засобів зображення» [12, с. 39]; «відтворення, зображення, опис, імітація якого-небудь явища, процесу або об'єкта» [13, с. 222]; «узагальнений синтезований образ об'єкта-прототипу (явища, процесу), що використовується для вивчення, дослідження, систематизації тощо» [32, с. 238].

У зарубіжних словниках поняття «модель» розглядається як: спрощений або ідеалізований опис або концепція конкретної системи, ситуації або процесу, часто в математичних термінах, що висувається в якості основи для теоретичного або емпіричного розуміння або для розрахунків, прогнозів тощо; концептуальне або ментальне представлення чогось [42]; чітко окреслена копія (відбиток, представлення) реальної дійсності. Вона може бути матеріальною або теоретичною [40]; представлення загальних і абстрактних ознак досліджуваного об'єкта, яке має певне значення для мети дослідження [41].

У дослідженнях учених «модель» позиціоновано як: «умовне зображення, що замінює об'єкт пізнання і є джерелом інформації стосовно нього, спосіб виразу властивостей, зв'язків і явищ реальної дійсності на основі аналогії, тобто аналог об'єкта-оригіналу, котрий у процесі пізнання і на практиці слугує для одержання та розширення знання (інформації) про оригінал з метою його конструювання, перетворення або управління» (О. Кустовська [15, с. 68]); «уявна або матеріально реалізована система, що відображає або відтворює об'єкт дослідження, здатна замінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт» (В. Штофф [39, с. 27]); «образ (умовний або уявний – зображення, опис, схема, креслення, графік, план, карта тощо) або прообраз (зразок) якого-небудь об'єкта або системи об'єктів («оригіналу» цієї моделі), котрий використовується за певних умов в

якості їх «замісника» або «представника» (В. Шадріков [37, с. 27]); «матеріальний чи уявний об'єкт, яким у процесі дослідження деякої предметної галузі замінюють реальний об'єкт-оригінал. Використовуючи модель, на ній відтворюють лише суттєві для конкретного дослідження властивості реального об'єкту» (Н. Морзе [18, с. 92]); «спосіб відтворення предмету у зменшеному чи збільшеному його вигляді, це зображення або опис деякого явища чи процесу, які відбуваються у природі чи суспільстві» (М. Саєнко [29]); «об'єкт, який відповідає іншому об'єкту (оригіналу), замінює його в ході пізнання і дає про нього чи його частину певну інформацію. В основі моделі лежить певна аналогія, відповідність між досліджуваним об'єктом і його моделлю, що дозволяє переходити від моделі до самого об'єкта, використовувати на ньому результати, одержані за допомогою моделі» (Г. Мельниченко [16, с. 130]); «графічно представлена система підготовки фахівця, яка відображає суттєві ознаки, властивості, характеристики і зв'язки об'єкта дослідження; є результатом абстрактного узагальнення освітнього процесу; показує цілісність структурних і функціональних компонентів об'єкта або процесу, що досліджується» (О. Олійник [21, с. 38]).

На підставі аналізу різноманітних визначень моделей І. Кульчицьким сформульовано таку узагальнену дефініцію моделі: модель – це система-репрезентант, аналіз якої слугує способом отримати інформацію про іншу систему [14].

З огляду на зазначене, під моделлю будемо розуміти схему, яка відображає основні структурні складники процесу підготовки майбутніх учителів, необхідних для їхньої підготовленості до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи (див. рис. 4.1).

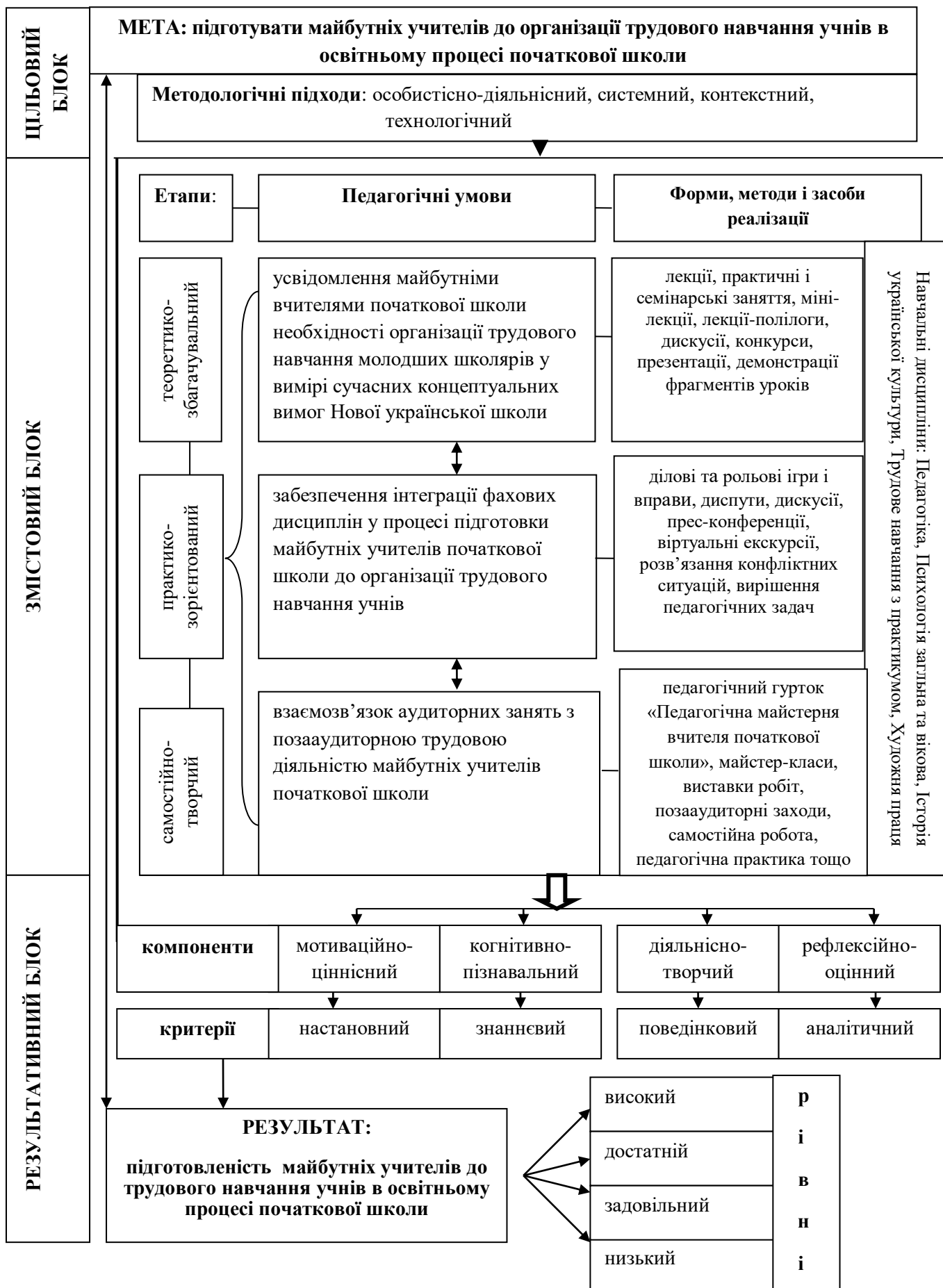


Рис. 4.1. Модель підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи

Реалізація розробленої моделі ґрунтувалася на застосуванні визначених методологічних підходів (особистісно-діяльнісний, системний, контекстний, технологічний) у процесі впровадження педагогічних умов, що сприятимуть підготовці майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи.

Такими умовами було обрано: усвідомлення майбутніми учителями початкової школи необхідності організації трудового навчання молодших школярів у вимірі сучасних концептуальних вимог Нової української школи; забезпечення інтеграції фахових дисциплін і процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання учнів; взаємозв'язок аудиторних занять з позааудиторною трудовою діяльністю майбутніх учителів початкової школи. Обґрунтування зазначених педагогічних умов подано в п. 3.3.

Цілеспрямована робота з підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи проходила зі студентами експериментальної групи впродовж чотирьох років (1–4 роки навчання) на заняттях з таких дисциплін, як «Історія української культури», «Педагогіка», «Психологія загальна та вікова», у процесі викладання елективних курсів «Трудове навчання з практикумом», «Художня праця», в межах педагогічного гуртка «Педагогічна майстерня вчителя початкової школи».

Конструювання модельного відображення процесу підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання молодших школярів в освітньому середовищі педагогічного університету полягає у накресленні основних цільових орієнтирів експериментальної роботи, а саме: мети та прогнозованого результату формувального етапу експерименту, змістових ліній здійснення експериментальних заходів, форм та методів аудиторної та позааудиторної роботи зі студентами.

Отже, модель підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи охоплює три

взаємопов'язані блоки – цільовий (мета та методологічні підходи, на яких ґрунтувався означений процес), змістовий (педагогічні умови, етапи (теоретико-збагачувальний, практико-зорієнтований і самостійно-творчий), форми, засоби і методи їх реалізації) та результативний (результат роботи та способи його фіксування).

Впровадження моделі забезпечує можливість відтворити цілеспрямований процес формування підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи.

Цільовий блок передбачає підготовку майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи і методологічні підходи до цього процесу: особистісно-діяльнісний, системний, контекстний та технологічний.

Змістовий блок висвітлює комплексне впровадження педагогічних умов на теоретико-збагачувальному, практико-зорієнтованому і самостійно-творчому етапах.

На першому – теоретико-збагачувальному – етапі було задіяно лекції, семінари, дискусії, спрямовані на здобуття студентами теоретичних знань щодо трудового навчання в початковій школі.

Метою другого – практико-зорієнтованого – етапу було набуття майбутніми вчителями практичних умінь і навичок, необхідних для здійснення трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи. Задля цього використовувалися ділові та рольові ігри, вирішення педагогічних ситуацій, розв'язання конфліктних ситуацій, віртуальні екскурсії тощо.

Третій – самостійно-творчий – етап був спрямований на набуття студентами вмінь виконання самостійної творчої діяльності і передбачав залучення студентів до роботи в педагогічному гуртку «Педагогічна майстерня вчителя початкової школи», проведення майстер-класів, виставок студентських робіт, застосування здобутих знань, умінь і навичок під час проходження педагогічної практики в таборі і загальноосвітній школі І

ступеня, що сприяло набуттю ними певного досвіду з організації трудового навчання молодших школярів.

Результативний блок моделі засвідчує динаміку процесу підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи, формування у студентів професійних й особистісних якостей та вмінь, визначених у структурі підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи, компонентами якої є мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісно-творчий, рефлексійно-оцінний і які є необхідними для виконання в подальшому професійної діяльності

Результатом реалізації розробленої моделі виступила підготовленість майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи.

Презентуємо експериментальну методику підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи.

4.2.2. Експериментальна методика підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи

Експериментальна методика була впроваджена в освітній процес експериментальних груп. У контрольних групах підготовка майбутніх учителів здійснювалася за традиційною програмою.

На теоретико-збагачувальному етапі реалізовувалася педагогічна умова «Усвідомлення майбутніми учителями початкової школи необхідності організації трудового навчання молодших школярів у вимірі сучасних концептуальних вимог Нової української школи» у межах елективних курсів «Трудове навчання з практикумом» і «Художня праця».

Елективний курс «Трудове навчання з практикумом» містив 3 кредити (90 годин) і передбачав проведення 14 годин лекційних і 16 годин

практичних занять, 60 годин самостійної роботи (див. Додаток В).

Перша лекція проходила у формі полілогу і мала на меті з'ясувати розуміння студентами сутності понять «трудове навчання», «трудове виховання», «трудова діяльність» та ролі праці в житті людини. У ході лекції майбутні вчителі повинні були відповісти на запитання: «Чим відрізняються означені поняття?». Зазначимо, що запитання викликало певні труднощі у студентів. Так, одні з них (Катерина В., Світлана М., Олександра Р.) висловили таку думку: «Всі ці поняття не можна розрізняти, оскільки не можна виконувати належним чином трудову діяльність, якщо не розумієш, для чого, чи для кого ти це робиш (трудове виховання) і як ти вмієш це робити (трудове навчання)». Олена Ж. зазначила, що трудове виховання передбачає розуміння ролі праці в житті людей, а трудове навчання потребує набуття певних трудових умінь і навичок, і те і те потрібно для здійснення трудової діяльності. На думку Софії Т., трудова діяльність – це професійна діяльність людини, тобто діяльність, що пов'язана із виконанням певних професійних обов'язків.

На запитання: «З якого віку і як саме потрібно організовувати трудову діяльність?» майбутні вчителі були одностайні в тому, що дітей потрібно залучати до трудової діяльності змалечку, виховувати в них повагу до праці інших людей (зокрема, членів сім'ї), доручати певні трудові справи, виконувати якісь трудові доручення (наприклад, прибирати свою кімнату, допомогти прибрати зі столу, полити квіти, винести сміття тощо). «Якщо дитину не привчати до виконання якихось трудових обов'язків, «жаліти» її, то вона в подальшому не буде допомагати в хатніх справах, виросте лінивою людиною» (Віолетта М.). Майбутні вчителі усвідомлювали необхідність трудового навчання і виховання з раннього віку як у сім'ї, так і в освітніх закладах (дитячому садку, початковій школі) й розуміли роль трудової діяльності в становленні особистості.

На наступній лекції «Ціннісне ставлення до праці» зі студентами обговорювалися такі поняття, як «цінності», «ціннісні орієнтації», «ціннісне

ставлення до праці». Було акцентовано на тому, що «Ставлення до праці» – основне поняття соціології праці, одне із ментальних основ системи цінностей особистості, комплекс мотивів, які пов'язують особистість із суспільством і культурою (за В. Ядовим). Під час лекції було визначено компоненти і складники означеного феномена. У такий спосіб упродовж лекції формувалося ціннісне ставлення майбутніх учителів до організації трудового навчання молодших школярів.

Лекція «Народна педагогіка про трудове виховання дітей» була присвячена розгляду ролі трудового навчання і виховання дітей у народній педагогіці. Зокрема, разом зі студентами розглядалися такі питання, як: 1) взаємозв'язок праці і народної педагогіки; 2) Роль народних трудових традицій у вихованні дітей; 3) Особливості залучення дітей до праці в українській родині; 4) Фольклор, свята річного календаря у трудовому вихованні дітей. Було акцентовано на тому, що повага до людей праці пронизує червоною ниткою весь український фольклор. Студенти під час лекції пригадували українські прислів'я і приказки, дитячі ігри, казки про трудове виховання і навчання.

До лекції «Аспекти трудового навчання молодших школярів у різних видах діяльності» студентам було запропоновано підготувати міні-лекції. Майбутніх учителів було розподілено на творчі команди, які повинні були підготувати доповідь і навести приклади ролі трудового виховання у національному, розумовому, естетичному, фізичному, правовому напрямках виховання. Отже, під час лекції студенти поглиблювали свої знання щодо впливу трудового навчання і виховання на розумову, естетичну, пізнавальну, емоційну сферу школярів.

Так, перша група студентів переконливо доводили, що уроки трудового навчання значно впливають на формування національних почуттів молодших школярів, виховують ціннісне ставлення до національних традицій України. Зокрема, було відзначено, що уроки праці можуть сприяти поглибленню знань учнів початкової школи з історії виникнення українських традицій,

знайомити їх із притчами, прислів'ями і приказками. Проводити тематичні виставки дитячих виробів до різних свят, наприклад До Дня святого Миколая (виготовлення ялинкових прикрас, вітальних листівок), Різдвяних світ (виготовлення новорічних сувенірів для батьків), 8 березня (подарунки для мами і бабусі), Великодня (розписування крашанок) тощо.

Інша творча група студентів висвітлювала роль трудового виховання у розумовому розвитку школяра. Майбутні вчителі акцентували на тому, що український народ завжди відрізнявся своєю винахідливістю. Для того, щоб виготувати будь-який художній виріб, діти повинні добре подумати, що саме вони хочуть створити, що їм для цього потрібно, розвитку творчості й уяви можуть сприяти, наприклад, такі конкурси, як «Дай речі друге життя». Члени творчої команди запропонували такий «мозковий штурм» іншим студентам, які повинні були придумати, в який спосіб, крім прямого призначення, можна використати деякі речі: порожню консервну банку, пластикову пляшку тощо. Слід зазначити, що майбутні вчителі зацікавилися цією ідеєю і висловлювали різноманітні і подекуди якісь фантастичні пропозиції.

Третя команда студентів присвятила свій виступ впливу уроків трудового навчання на формування естетичних здібностей, естетичного смаку учнів молодших класів. Члени команди зазначили, вироблюючи різноманітні вироби, молодші школярі повинні робити їх красиво, отримувати задоволення від цього процесу і кінцевого результату. Студентам інших команд було запропоновано спільно розробити критерії оцінювання (оригінальність, доцільність використаних матеріалів, художній смак, практична спрямованість тощо) й оцінити за визначеними критеріями приклади дитячих робіт. Таким чином, у ході проведення міні-лекцій студенти усвідомлювали роль трудового навчання і виховання в розумовому, естетичному, емоційному розвитку молодших школярів, формуванні в них патріотичних почуттів. Крім цього, заняття сприяло формуванню у студентів ціннісного ставлення до трудової діяльності.

Під час наступної лекції «Роль мотивації вчителя в організації

трудового навчання школярів» разом зі студентами обговорювалися питання: «Що потрібно вчителю початкової школи для того, щоб успішно організувати трудове навчання молодших школярів?» Зазначимо, що студентами було висловлено різні думки. Так Валентина К. зазначила, що насамперед учитель повинен бути зацікавлений у тому, щоб займатися з дітьми такими справами, мати в цьому потребу. На думку Марини В., учитель має сам уміти щось виготовляти своїми руками, мати творчу уяву, фантазію. Цього потрібно вчитися, натомість в університеті дуже мало уваги приділяється набуттю студентами практичних навичок ручної праці. Студенти доходили висновку, що для успішного здійснення трудового навчання учнів учитель повинен відчувати потребу в її здійсненні, прагнути досягти успіхів у ній.

Закріплення отриманих знань відбувалося під час практичних занять. Наведемо кілька прикладів.

Так, значний інтерес викликала у студентів дискусія «Чи потрібні уроки праці в початковій школі?». Зазначимо, що під час дискусії майбутніми вчителями висловлювалися різні думки: «Уроки праці не є важливими в початковій школі. Батькам потрібно, щоб їхні діти навчилися насамперед читати, рахувати і писати, що знадобиться в їх подальшій життєдіяльності» (Марина К.), їй заперечила Юлія В. «На мою думку, уроки праці дуже потрібні в початковій школі, оскільки вони, як і уроки малювання, музики, сприяють всебічному розвитку дітей, учать їх розуміти прекрасне, розвивають естетичний смак, що також є важливим у житті. Крім того, такі уроки є своєрідним «відпочинком», для дітей, які багато розумових зусиль витрачають на роках математики, письма, читання тощо.». Жанна Д. висловила таке: «На уроках праці школярі набувають необхідних якостей: працелюбність, терплячість, посидючість, відкривають для себе красу довколишнього світу, розвивають творчі здібності, оригінальність, уяву, фантазію». За твердженням Наталії О., уроки праці можуть залучити дітей до занять ручною працею у вільний час, коли вони будуть придумувати і робити

якісь оригінальні речі своїми руками, а не будуть сидіти біля комп'ютера, чим захоплюється сьогодні більшість школярів, поринаючи все більше у віртуальну реальність». Продовжила цю думку Катерина Б., зазначивши, що «заняття ручною працею можуть навіть вплинути на вибір подальшої професії, дитина може стати, наприклад, модельєром, дизайнером, винахідником». Врешті-решт майбутні вчителі дійшли висновку, що уроки праці є важливими в початковій школі і приносять багато користі учням.

На іншому практичному занятті було проведено конкурс «Знавці трудового навчання». Для цього попередньо, за бажанням студентів, було обрано організаційний комітет, завданням якого було дібрати різноманітні конкурси, виготовити призи команді-переможцю, а інших студентів було розподілено на дві команди.

Мета конкурсу: вмотивування студентів до організації трудового навчання молодших школярів, розвиток кмітливості, організаційних умінь, творчого потенціалу, умінь емоційної саморегуляції.

Обладнання: домашні заготовки, комп'ютер, проектор.

1. Конкурс знавців українських прислів'їв і приказок про працю.
2. Конкурс «Модельєр» (завдання командам: з підручних матеріалів, виявивши фантазію й кмітливість, створити сучасні оригінальні костюми).
3. Конкурс «Візерунок» (завдання командам: скласти візерунок на сарафані з паперу за допомогою клею, вирізаних з кольорового паперу кружків, квіток, зірок, смужок).
4. Конкурс «Хто швидше розгадає кросворд?».
5. Конкурс «Хто швидше розгадає ребус?» (див. Додаток Е).

Після проведення конкурсу зі студентами обговорювалися такі питання: Чи цікаво Вам було брати участь у конкурсі? Які завдання Вам сподобалися найбільше? Які завдання викликали труднощі? Чи можна проводити такі конкурси в початковій школі? Студентами відзначалося, що під час заняття в аудиторії панувала творча емоційна атмосфера. Конкурси були не дуже складними, але цікавими, складно було стримати емоції.

Одноставно майбутні вчителі зазначили, що проведення таких конкурсів для молодших школярів сприятиме підвищенню їхньої мотивації до уроків праці.

На наступному занятті відбувся конкурс «Казки Шахерезади». Студентів було розподілено на чотири творчі «літературні студії». Завдання студій: використовуючи метод «сторітеллінгу», придумати цікаву історію для молодших школярів про працю (вигадати героя історії, перешкоди, які він повинен подолати, щоб досягти своєї мети, винагороду для героя тощо) Продумати музичне і художнє оформлення. Після проведення такого заняття, було обрано найкращу, на думку студентів, історію.

Під час обговорення майбутні вчителі відзначали, що завдання було цікавим, натомість не одразу вони дійшли згоди щодо сюжетної лінії історії, складно було обрати героя, який би всім подобався, проте придумування самої історії було незвичним, сприяло розвитку фантазії, уяви, загалом творчості. Було запропоновано студентам додати до своїх методичних портфолію ті історії, які їм сподобалися, і надалі використовувати їх під час проходження педагогічної практики або в подальшій професійній діяльності.

Для самостійної роботи студентам було запропоновано інтерпретувати українські прислів'я і приказки (див. Додаток Д) та притчі про працю, обговорення яких відбулося на одному із практичних занять.

Елективний курс «Художня праця» містив 3 кредити (90 годин) і передбачав проведення 10 годин лекційних і 20 годин практичних занять, 60 годин самостійної роботи (Див. Додаток Г).

Лекція «Декоративно-ужиткове мистецтво України: історія і сучасність» мала на меті ознайомити студентів із поняттям «декоративно-ужиткове мистецтво», історією виникнення такого мистецтва у світі, визначити особливості українського мистецтва. Разом зі студентами було визначено функції декоративно-ужиткового мистецтва, а саме: ідеологічна (формування національної самосвідомості); пізнавальна (джерело пізнання характерних рис духовного життя кожної епохи, його колориту); дидактична (становлення особистості в цілому та розвиток загальнолюдських здібностей,

зокрема); культурно-соціальна та організаційно-педагогічна функції сприяють психологічному розвантаженню.

До практичного заняття студенти отримали завдання, розподілившись на творчі групи, підготувати презентації щодо видів декоративно-ужиткового мистецтва «Петриківський розпис», «Ткацтво і килимарство», «Бісероплетіння», «Декоративний розпис», «Лозоплетіння», «Різьба по дереву», «Вишиванки», «Писанкарство».

На лекції «Структура уроків і гурткова робота з праці в початковій школі» студенти ознайомилися зі структурою уроків художньої праці для учнів початкової школи, інноваційними технологіями, які пропонуються використовувати під час їх проведення, розмірковували над тим, які види гурткової роботи і позакласної роботи можна проводити з молодшими школярами, принципами її організації.

Кілька практичних занять було присвячено демонстрації фрагментів уроків із трудового навчання й розробленню інтегрованих уроків: «Трудове навчання і образотворче мистецтво», «Трудове навчання і математика», «Трудове навчання і література», «Трудове навчання і природознавство» тощо. Для цього студенти розробляли конспекти уроків, продумували необхідний матеріал і обладнання, мету і завдання, види практичної роботи учнів тощо.

На інших практичних заняттях майбутні вчителі показували фрагменти позакласних виховних заходів із трудового навчання, вони придумували сценарії, художнє і музичне оформлення, різноманітні конкурси і завдання для організації змагань, нагороди для переможців.

Значна увага також приділялася набуттю студентами вмінь організації виставок дитячих робіт. Ознайомлювались із правилами створення різноманітних тематичних композицій, особливостями дизайну виставок, готували афіші, запрошення на виставку для батьків тощо.

На другому – практико-зорієнтованому – етапі реалізовувалася педагогічна умова «Забезпечення інтеграції фахових дисциплін у процесі

підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання учнів». Впровадження означеної педагогічної умови передбачало інтеграцію з такими навчальними дисциплінами, як «Педагогіка», «Психологія загальна та вікова», «Історія української культури». Задля цього було проведено семінари з викладачами, які викладають ці дисципліни, взаємодія з якими сприяла більш глибокому усвідомленню студентами значущості трудового навчання в освітньо-виховній і позакласній роботі з учнями початкової школи. Викладачів було ознайомлено з метою і завданнями формувального етапу експерименту, розглянуто, які види роботи вони можуть запропонувати студентам під час викладання їхніх дисциплін для поглиблення знань щодо трудового навчання, урахувавши їхню специфіку

Так, навчальну дисципліну «Педагогіка» (модуль «Історія педагогіки») було доповнено темою «Трудове виховання в різні історичні періоди», в ході якої студенти розглядали, яке значення надавалося трудовому навчанню підростаючого покоління за часів Античності, Середньовіччя, епохи Відродження, в німецькій, французькій, англійській педагогіці.

На практичному занятті з модуля «Історія вітчизняної педагогічної думки» зі студентами було проведено прес-конференцію «Погляд у минуле», в якому «взяли участь» видатні вітчизняні педагоги (студенти): К. Ушинський, С. Русова, А. Макаренко, В. Сухомлинський, С. Шацький, які повинні були висвітлити свої ідеї щодо значення трудового виховання молодших школярів у становленні їхньої особистості. Інші студенти виконували ролі «журналістів», які ставили запитання «педагогам».

Для підготовки прес-конференції студенти самостійно опрацювали праці науковців, конспектували їхні міркування з приводу трудового навчання, визначали їх актуальність в умовах сьогодення.

Прес-конференція здійснювалась у вигляді запитань і відповідей, що передбачала ознайомлення студентів із творами педагогів, як тих, що виконували ролі «педагогів», так і присутніх у «студії» «журналістів» і

«гостей студії». Зауважимо, що студенти добре підготувалися до проведення прес-конференції: висловлювання видатних педагогів було наочно відображено на плакатах, зроблено виставку з їхніми працями, «журналісти» та «гості студії» дібрали цікаві запитання, на які «достойно» відповідали «науковці». Під час обговорення студенти дійшли висновку, що й сьогодні твори видатних українських педагогів не втратили своєї актуальності, оскільки їхні педагогічні ідеї, зокрема в галузі трудового навчання і виховання підростаючого покоління, і сьогодні можливо впроваджувати в життя.

На іншому практичному занятті студентам пропонувалися різноманітні ситуації, які можуть виникнути під час уроків праці. Опишемо їх.

Ситуація 1.

Учень розчарований своїми оцінками, сумнівається у своїх здібностях, у тому, що він колись зможе красиво щось зробити своїми руками, звертається до вчителя: «Як Ви вважаєте, чи зможу я відмінно навчатись і не відставати від решти класу?». Що повинен відповісти вчитель?

1. «Якщо чесно сказати – сумніваюсь».
2. «Звісно, ти можеш у цьому навіть не сумніватись!».
3. «Це – твоя справа, тобі ж навчатися».
4. «Чому ти сумніваєшся у собі?».
5. «Давай поговоримо та з'ясуємо проблеми».
6. «Багато залежить від того, як ми з тобою будемо працювати».
7. Свій варіант.

Ситуація 2.

Учитель дає учню завдання зробити якійсь виріб, але він не хоче його виконувати і при цьому промовляє: «Я не бажаю це робити!». Якою повинна бути відповідь вчителя?

1. «Не хочеш – доведеться!».
2. «Навіщо ж ти тоді прийшов учитися?».
3. «Ну, то й гірше для тебе, залишайся неуком. Твоя поведінка схожа на

поведінку людини, яка назло своєму обличчю хотіла відрізати собі носа».

4. «Поясни, будь ласка, чому?».

5. «Давай сядемо і поговоримо, може, твоя правда».

6. Свій варіант.

На практичних заняттях з навчальної дисципліни «Психологія» зі студентами проводилися ігри і вправи, спрямовані на ознайомлення майбутніх учителів з різними емоціями, набуття вмінь розпізнавати емоції інших людей і регулювати власні емоції.

Гра «Влови настрої»

Мета гри: досягнення єдності групи у процесі залучення студентів до спільної діяльності та розвитку чутливості до емоційного стану інших.

Хід гри:

2-3 учасники виходять з кімнати, а інші поділяються на групи, кожній групі дається завдання мімікою і жестами показати певну емоцію (гнів, радість, подив, страждання...). Повернувшись до кімнати, учасники повинні вгадати, які емоції демонстрували студенти, і пояснити, як вони це зрозуміли. По завершенні вправи відбувалося підведення підсумків.

Вправа «Список емоцій»

Мета вправи: поглиблення знань щодо варіативності емоцій, формування вмінь розпізнавати емоції інших людей, розвиток умінь емоційної саморегуляції.

Хід вправи:

Групі пропонується назвати якомога більше слів, що означають емоції. Надалі будь-хто з учасників виходить і зображає емоцію мімікою і жестами. Усі відгадують. Той, хто першим відгадав, показує свою емоцію. Ускладнення: Вправа проводиться у колі. Одна людина називає емоцію – усі її показують.

Запитання для обговорення: Яке слово було найважче показати? Чи в усіх був однаковий вираз обличчя при зображенні емоції? Чому? Чи можуть люди відчувати одні й ті самі емоції і мати абсолютно різний вираз обличчя?

Коли? (Навести приклад.)

Вправа «Передавання почуттів»

Мета вправи: поглиблення знань щодо варіативності емоцій, формування вмінь розрізняти емоції інших людей, розвиток умінь емоційної саморегуляції.

Хід вправи:

Учасники встають один за одним. Останній повертає передостаннього і передає йому мімікою яке-небудь почуття (радість, гнів, сум, здивування тощо). Інший студент повинен передати наступному це саме почуття. У першого – запитують, яке почуття він отримав, і порівнюють з тим, яке почуття було послане спочатку.

Вправа «Кінопроба»

Мета вправи: розвиток творчого потенціалу студентів, формування вмінь емоційної саморегуляції.

Завдання для студентів:

1. Пригадайте п'ять моментів зі свого життя, якими ви пишаєтеся.
2. Оберіть у своєму списку одне досягнення, яким ви пишаєтеся найбільше.
3. Встаньте і зверніться до всіх: «Я не хочу хвалитися, але...», і доповніть фразу словами про своє досягнення.

Запитання для обговорення: Що ви відчували, коли ділилися своїми досягненнями? Як вам видається, у момент вашого виступу інші відчували те саме, що й ви? Чому?

У межах дисципліни «Історія української культури» для практичного заняття «Художні ремесла в Україні» студенти повинні були підготувати віртуальні екскурсії до Музеїв декоративно-прикладного мистецтва в Україні. У ході заняття студенти мали можливість ознайомитись із виставковими композиціями, які демонструються в Національному музеї українського народного декоративного мистецтва (м. Київ); Художнього музею (м. Суми); скансен у м. Чернівці, в якому уздовж музейної «вулиці»

розташовані за майновою ієрархією три селянські садиби: від хати бідняка до заможного обійстя. Усі хати перетворені на музейні зали, де експонуються півтори тисячі експонатів: килими та посуд, одяг та реманент; Коломийський музей народного мистецтва Гуцульщини та Покуття імені Йосафата Кобринського; Національний музей-заповідник українського гончарства в Опішному; Музей етнографії та художнього промислу (Львів).

Третій – самостійно-творчий – етап передбачав реалізацію педагогічної умови «Взаємозв'язок аудиторних занять з позааудиторною трудовою діяльністю майбутніх учителів початкової школи» і був спрямований на набуття студентами вмінь виконувати самостійну творчу діяльність, передбачав залучення студентів до роботи педагогічного гуртка «Педагогічна майстерня вчителя початкової школи», в межах якого проводилися майстер-класи, виставки студентських робіт, відвідування музеїв, застосовувалися здобуті знання, уміння і навички під час проходження педагогічної практики в таборі і загальноосвітній школі I ступеня, що сприяло набуттю ними досвіду з організації трудового навчання молодших школярів.

Разом зі студентами було проведено екскурсію до Одеського обласного центру української культури, в якому працює «Школа народних ремесел», її завданнями є:

- вивчення, збереження та розвиток народних промислів;
- сприяння вихованню покоління майстрів, здібних продовжити традиції художніх промислів для використання знань та навичок у сучасному житті;
- забезпечення вільного, творчого, інтелектуального розвитку населення різних вікових категорій м. Одеси та області;
- пошук та підтримка юних талантів та обдарувань;
- забезпечення змістовного дозвілля дітей, молоді та людей старшого покоління.

Студенти відвідали майстер-класи Школи, ознайомились із секретами традиційних народних ремесел та отримали практичні вміння і навички на

заняттях за такими напрямками: «Солоне тісто»; «Українська народна вишивка та сорочка»; «Художній розпис тканин»; «Клаптиковий крій»; «Традиційна кераміка»; «Народна лялька»; «Декоративний розпис»; «Писанкарство»; «Пап'є-маше»; «Клуб акварелістів». Відвідування майстер-класів сприяло розширенню і поглибленню знань студентів щодо українських народних ремесел, розвитку творчої уяви, естетичного смаку, організаційних і аналітичних здібностей, творчого потенціалу майбутніх учителів.

Вагому роль у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи відігравала педагогічна практика, що передбачала застосування здобутих знань, умінь і навичок з організації такої діяльності безпосередньо на практиці. Педагогічна практика є одним із основних складників системи підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності. Студенти-практиканти мали змогу набути першого педагогічного досвіду, удосконалити професійні вміння та особистісні якості, які дозволяють найбільш ефективно здійснювати педагогічну діяльність.

Педагогічна практика передбачає триєдину мету професійної практичної підготовки: освітню – сприяє розвитку професійних знань, їх самостійному набуттю, формуванню професійних умінь і навичок майбутніх учителів; розвивальну – сприяє виробленню мотивації професійної діяльності, у тому числі і до організації трудового навчання в початковій школі, розвитку творчого потенціалу; виховну – сприяє формуванню професійно значущих якостей особистості, навичок самоосвіти і самовдосконалення.

Під час педагогічної практики студенти поступово перейшли від теоретичних знань про професійну діяльність та професійні обов'язки вчителя початкової школи до практичного застосування професійних умінь і формування професійно значущих якостей особистостей. У ході експериментальної роботи студенти проходили практику в літньому оздоровчому таборі (після 2 курсу) та педагогічну практику в початковій

школі (на 3-4 році навчання).

Метою педагогічної практики в літніх дитячих оздоровчих таборах було вироблення у майбутніх учителів початкової школи умінь організовувати дитячий колектив, організовувати різні види діяльності, зокрема і трудової, застосовуючи знання, отримані під час викладання елективних курсів «Трудове навчання з практикумом», «Художня праця», а також на заняттях з педагогіки, загальної та вікової психології, історії української культури.

Перед проходженням літньої практики, студенти заздалегідь розробляли план роботи гуртка, який вони могли організувати в дитячому оздоровчому таборі, повинні були продумати необхідні матеріали для організації роботи в гуртку: «Умілі ручки» (ліплення з пластиліну, оригамі), «Українська світлиця» (гурток вишивання), «Клубок» (гурток в'язання спицями і гачком), задля цього студенти склали картотеку технік за означеними видами прикладного мистецтва, що додавалася до портфолію, продумували сценарій виставки дитячих робіт для літнього табору чи пришкільного майданчику.

Під час проходження практики майбутні вчителі вели «Щоденник педагогічної практики», у якому аналізували свою діяльність щодо організації трудового навчання дітей, формування в них трудових навичок і вмінь, фіксували допущені помилки, деталізували причини невдач тощо. Такі завдання допомагали встановити, які знання щодо організації трудового навчання необхідно поглибити, які вміння потребують удосконалення. Зазначимо, що досвід роботи в літніх оздоровчих таборах значною мірою сприяв покращенню проходження педагогічної практики в умовах початкової школи.

Педагогічну практику в початковій школі було організовувано в межах цілісного освітньо-виховного процесу, спрямованого на практичне засвоєння студентами видів трудової діяльності школярів, оволодіння основами культури праці, формування підготовленості до організації трудового

навчання молодших школярів. Метою педагогічної практики в початковій школі було залучення студентів до вивчення досвіду вчителя початкової школи з питань адаптації дітей до умов життєдіяльності і навчальної роботи в умовах школи, організації та планування освітньо-виховного процесу, психолого-педагогічного вивчення особистості дитини, напрямів роботи з батьками, вироблення у них умінь з організації різних видів професійно-педагогічної діяльності.

Експериментальна програма педагогічної практики включала виконання студентами системи завдань, які відповідали основним аспектам діяльності вчителя з трудового навчання і формування трудових навичок і вмінь у молодших школярів: формування культури праці учнів у процесі позакласної виховної роботи. Розв'язання цих завдань створювало передумови для формування підготовленості майбутніх учителів до подальшої професійної діяльності.

У «Педагогічному щоденнику» аналізувався досвід роботи вчителів початкових класів, які досягли успіху в організації трудового навчання молодших школярів, зокрема розглядалися такі питання, як учитель здійснює трудову діяльність учнів, на яких аспектах зосереджує увагу, як проводить уроки з трудового навчання дітей. У звіті з педагогічної практики, окрім основних завдань, необхідно було надати оцінку організації трудового навчання в початковій школі, зазначаючи, в який спосіб здійснюється трудова діяльність у класі і в школі; які інноваційні методики трудового навчання використовує, яка атмосфера панує в класі на уроках праці, скільки дітей займаються у гуртках з ручної праці, чи беруть участь у проведенні виставок дитячих робіт батьки молодших школярів тощо.

По закінченні педагогічної практики, окрім оцінки діяльності вчителя початкових класів з організації трудового навчання, студенти аналізували й оцінювали ефективність власної культури праці, визначали яких знань чи навичок і вмінь їм бракує для організації ефективного трудового навчання в молодшій школі.

Для вирішення завдань трудового навчання молодших школярів на основі трудових традицій українського народу використовувалися такі форми роботи: для ознайомлення учнів з народними традиціями студентами під час проходження педагогічної практики проводилися бесіди під час класних годин за народною трудовою тематикою «Навчання і труд – поруч ідуть», «Тяжко тому жити, хто не хоче робити» та ін.; готували свята народного календаря; фольклорні свята; залучали учнів до гуртків «Українське народознавство», «Майстерня Діда Мороза» брали участь і допомагали у проведенні загальношкільних заходів, організували зустрічі з гостями народними умільцями, майстрами, знавцями фольклору Одеси; організували виставки творчих робіт учнів (писанок, вишиванок, оригамі, ляльок-мотанок, виробів із соломи, витинанок, фігурок з пластиліну тощо), проводили конкурси для молодших школярів, організували екскурсії до музеїв тощо.

Отже, поетапне впровадження визначених педагогічних умов сприяло підготовці майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи і забезпечувало розвиток відповідних знань, умінь і навичок у самих студентів.

4.3. Порівняльний аналіз рівнів підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи

Після реалізації моделі підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи із впровадженням визначених педагогічних умов було проведено другий зріз для порівняння результатів підготовленості студентів до здійснення означеної діяльності на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту. Зазначимо, що на прикінцевому етапі використовувалися ті самі методики діагностики, що й на констатувальному етапі.

Рівні підготовленості майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи за мотиваційно-ціннісним компонентом оцінювалися за показниками настановного критерію.

Результати оцінки наявності в майбутніх учителів інтересу і потреби до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи на прикінцевому етапі подано в таблиці 4.20.

Таблиця 4.20

Порівняльні результати рівнів наявності в майбутніх учителів інтересу і потреби до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту

Групи	Етапи	Високий рівень	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	Констат.	9,0%	18,4%	36,8%	35,8%
	Прикінц.	29,7%	34,9%	25,9%	9,5%
КГ	Констат.	10,2%	17,1%	34,7%	38,0%
	Прикінц.	11,7%	21,5%	31,8%	35,0%

Як видно з таблиці 4.20, відбулися позитивні зміни за результатами оцінки наявності в майбутніх учителів інтересу і потреби до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи в експериментальній групі. Так, високого рівня досягли 29,7% студентів (було 9,0%), достатній рівень виявлено у 34,9% респондентів (було 18,4%), задовільний рівень показали 25,9% учасників (було 36,8%), на низькому залишилося 9,5% майбутніх учителів (було 35,8%).

Спостерігалися незначні зміни і в контрольній групі: високий рівень прояву інтересу і потреби в організації трудового навчання молодших школярів виявили 11,7% студентів (було 10,2%), достатній рівень зафіксовано у 21,5% респондентів (було 17,1%), на задовільному рівні виявлено 31,8% (було 34,7%), на низькому рівні залишилося 35,0% майбутніх

учителів (було 38,0%).

Вважаємо, що така динаміка змін в експериментальній групі свідчить про доцільність використання ділових, рольових ігор, диспутів, дискусій під час практичних занять, які сприяли підвищенню мотивації у майбутніх учителів початкової школи до здійснення педагогічної діяльності з організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи. У контрольній групі покращення результатів відбувалося завдяки лекційним заняттям, у ході яких вони здобували більше інформації про конкретну діяльність учителя початкової школи, усвідомлювали необхідність організації навчальної, у тому числі і трудової, діяльності молодших школярів.

Діагностика рівнів підготовленості майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи за показником «Ціннісне ставлення майбутніх учителів до результатів трудової діяльності» також виявила позитивні результати у респондентів експериментальної групи (див. табл. 4.21).

Таблиця 4.21

Порівняльні результати рівнів ціннісного ставлення майбутніх учителів початкової школи до результатів трудової діяльності на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту

Групи	Етапи	Високий рівень	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	Констат.	9,9%	19,3%	35,7%	35,1%
	Прикінц.	28,8%	35,8%	27,4%	8,0%
КГ	Констат.	10,6%	19,4%	35,3%	34,7%
	Прикінц.	11,9%	21,6%	31,7%	34,8%

Як засвідчує таблиця 4.21, відбулися позитивні зміни рівнів ціннісного ставлення майбутніх учителів початкової школи до результатів трудової діяльності в експериментальній групі. Так, високий рівень ціннісного ставлення до результатів трудової діяльності засвідчили 28,8% студентів

(було 9,9%), на достатньому рівні перебувало 35,8% учасників (було 19,3%), на задовільному рівні виявлено 27,4% респондентів (було 35,7%), на низькому рівні залишилося 8,0% майбутніх учителів (було 35,1%)

У контрольній групі результати за означеним показником виявилися такими: високий рівень показали 11,9% студентів (було 10,6%), на достатньому рівні перебувало 21,6% учасників (було 19,4%), на задовільному рівні виявлено 31,7% респондентів (було 35,3%), низький рівень показали 34,8% майбутніх учителів (було 34,7%).

На підставі отриманих знань під час занять з елективних курсів й оволодіння практичними навичками і вміннями студенти експериментальної групи усвідомили цінність трудової діяльності, на відміну від студентів контрольної групи, в яких не було спеціально організовано роботу щодо організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи.

За показником «Спрямованість майбутніх учителів на трудове навчання в майбутній професійній діяльності» також відзначено позитивні зміни (див. табл. 4.22).

Таблиця 4.22

Порівняльні результати рівнів спрямованості майбутніх учителів початкової школи на трудове навчання в майбутній професійній діяльності на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту

Групи	Етапи	Високий рівень	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	Констат.	10,8%	18,4%	36,8%	34,0%
	Прикінц.	32,1%	37,7%	21,2%	9,0%
КГ	Констат.	11,1%	19,0%	35,6%	34,3%
	Прикінц.	11,7%	21,3%	31,6%	35,4%

Як видно з таблиці 4.22, за показником «Спрямованість майбутніх учителів на трудове навчання в майбутній професійній діяльності» відбулися позитивні зрушення в експериментальній групі: високого рівня досягли 32,1% студентів (було 10,8%), на достатньому рівні перебувало 37,7%

учасників (було 18,4%), на задовільному рівні виявлено 21,2% респондентів (було 36,8%), на низькому рівні – 9,0% майбутніх учителів (було 34,0%).

У контрольній групі результати виявилися такими: високий рівень показали 11,7% студентів (було 11,1%), на достатньому рівні виявлено 21,3% учасників (було 19,0%), на задовільному рівні зафіксовано 31,6% респондентів (було 35,6%), низький рівень показали 35,4% майбутніх учителів (було 34,3%).

Одержані результати є наслідком цілеспрямованої роботи зі студентами експериментальної групи, оскільки в ході їх проведення студенти сміливо виступали перед аудиторією, проводили фрагменти уроку, виступали з рефератами чи доповідями. Вважаємо, що такій атмосфері сприяла доброзичлива обстановка на заняттях, створення викладачами ситуацій успіху, а також спільна робота студентів під час виконання творчих завдань. Зауважимо, що в контрольній групі, де така робота не проводилася, результати оцінки мотивації успіху майже не змінилися.

Рівні підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи за настановним критерієм на прикінцевому етапі експерименту визначалися за середнім арифметичним. Одержані результати подано в таблиці 4.23.

Таблиця 4.23

Порівняльні результати рівнів підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи за настановним критерієм на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту

Групи		Високий рівень	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	Конст.	9,9%	18,4%	36,3%	35,4%
	Прикінц.	30,2%	36,3%	24,5%	9,0%
КГ	Конст.	10,6%	18,5%	35,2%	35,7%
	Прикінц.	11,7%	21,4%	31,7%	35,2%

Як засвідчує таблиця 4.23, високого рівня підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи за настановним критерієм в експериментальній групі досягли 30,2% студентів (було 9,9%), на достатньому рівні виявлено 36,3% учасників майбутніх (було 18,4%), на середньому рівні зафіксовано 24,5% респондентів (було 36,3%), на низькому залишилося лише 9,0% майбутніх учителів (було 35,4%).

У контрольній групі також відбулися незначні позитивні зміни в результатах рівнів підготовленості майбутніх учителів за настановним критерієм: високий рівень показали 11,7% студентів (було 10,6%), на достатньому рівні зафіксовано 21,4% учасників (було 18,5%), на задовільному рівні перебувало 31,7% респондентів (було 35,2%), на низькому виявлено 35,2% майбутніх учителів (було 35,7%).

Наочно динаміку зміни рівнів підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи за настановним критерієм мотиваційно-ціннісного компонента на прикінцевому етапі дослідження наведено на рис. 4.2.

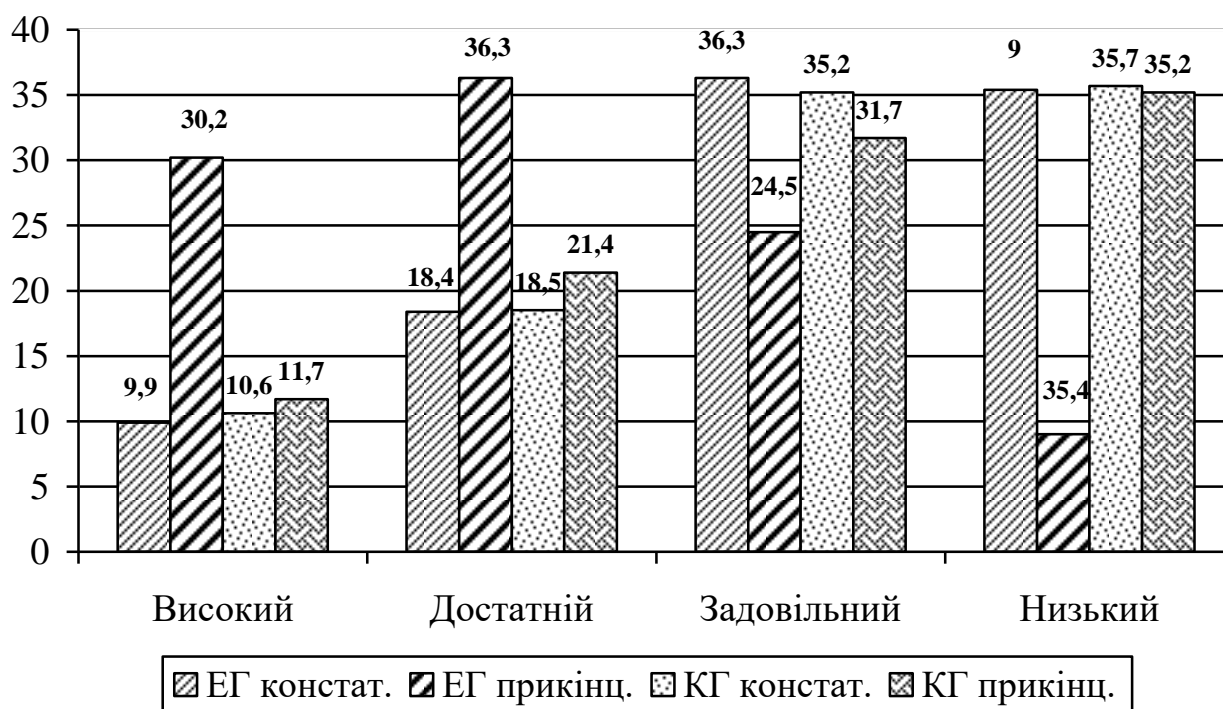


Рис. 4.2. Динаміка рівнів підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової

школи за настановним критерієм на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту

Як видно з рисунку 4.2., на прикінцевому етапі значно змінилися результати рівнів підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи за настановним критерієм. Так, в експериментальній групі на високому рівні кількість студентів збільшилася на 20,3% (у контрольній групі – на 1,1%), на достатньому рівні – збільшилася на 17,9% (у контрольній групі – на 2,9%), на задовільному рівні відповідно зменшилася кількість студентів на 11,8% (у контрольній групі лише на 3,5%) і на низькому рівні кількість студентів зменшилася на 26,4% (у контрольній групі на 0,5%).

Рівні підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи за когнітивно-пізнавальним компонентом визначалися за виокремленими показниками знаннєвого критерію.

Порівняльні результати рівнів підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи констатувального і прикінцевого етапів експерименту за показником «Обізнаність із ключовими поняттями» подано в таблиці 4.24.

Таблиця 4.24

Порівняльні результати рівнів обізнаності майбутніх учителів початкової школи із ключовими поняттями трудового навчання на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту

Групи	Етапи	Високий рівень	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	Констат.	8,4%	17,0%	35,4%	39,2%
	Прикінц.	30,7%	37,3%	21,2%	10,8%
КГ	Констат.	7,4%	16,3%	35,6%	40,7%
	Прикінц.	11,2%	20,8%	31,7%	36,3%

Як бачимо з таблиці 4.23, відбулися позитивні зміни за показником «Обізнаність із ключовими поняттями трудового навчання». Так, в експериментальній групі високого рівня за означеним показником досягли 30,7% студентів (було 8,4%), на достатньому рівні перебувало 37,3% учасників (було 17,0%), на задовільному рівні виявлено 21,2% респондентів (було 35,4%), на низькому рівні залишилося 10,8% майбутніх учителів (було 39,2%).

У контрольній групі результати обізнаності з ключовими поняттями трудового навчання виявилися такими: високий рівень показали 11,2% студентів (було 7,4%), на достатньому рівні виявлено 20,8% учасників (було 16,3%), на задовільному рівні зафіксовано 31,7% респондентів (було 35,6%), низький рівень показали 36,3% майбутніх учителів (було 40,7%).

Уважаємо, що зміни результатів оцінки знань майбутніх учителів початкової школи зумовлені тим, що їм викладалися такі елективні курси, як «Трудове навчання з практикумом», «Художня праця», на яких формувалися відповідні знання щодо організації трудового навчання в початковій школі.

Порівняльні результати рівнів обізнаності майбутніх учителів із видами та продуктами трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту подано в таблиці 4.25.

Таблиця 4.25

Порівняльні результати рівнів обізнаності майбутніх учителів із видами та продуктами трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту

Групи	Етапи	Високий рівень	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	Констат.	7,5%	17,9%	36,8%	37,7%
	Прикінц.	31,6%	36,8%	21,7%	9,9%
КГ	Констат.	6,4%	17,1%	38,4%	38,0%
	Прикінц.	11,5%	21,1%	32,0%	35,4%

Як видно з таблиці 4.25, на прикінцевому етапі експерименту змінилися на краще результати обізнаності майбутніх учителів експериментальної групи із видами та продуктами трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи. Так, в експериментальній групі на високому рівні за цим показником зафіксовано 31,6% студентів (було 7,5%), на достатньому рівні перебувало 36,8% учасників (було 17,9%), на задовільному рівні виявлено 21,7% респондентів (було 36,8%), на низькому рівні залишилося 9,9% майбутніх учителів (було 37,7%).

У контрольній групі результати обізнаності із видами та продуктами трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи виявилися такими: високий рівень показали 11,5% студентів (було 6,4%), на достатньому рівні виявлено 21,1% учасників (було 17,1%), на задовільному рівні зафіксовано 32,0% респондентів (було 38,4%), низький рівень засвідчили 35,4% майбутніх учителів (було 38,0%).

Результати обізнаності майбутніх учителів початкової школи експериментальної групи щодо використання інноваційних технологій на уроках праці також зазнали змін на прикінцевому етапі експерименту (див. табл. 4.26).

Таблиця 4.26

**Порівняльні результати рівнів обізнаності майбутніх учителів
початкової школи із технологіями трудового навчання на
констатувальному і прикінцевому етапах експерименту**

Групи	Етапи	Високий рівень	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	Констат.	9,0%	21,2%	35,4%	34,4%
	Прикінц.	28,8%	37,3%	22,1%	11,8%
КГ	Констат.	7,9%	19,9%	35,2%	37,0%
	Прикінц.	11,1%	20,9%	31,9%	36,1%

Як бачимо з таблиці 4.26, на прикінцевому етапі експерименту в експериментальній групі результати обізнаності з технологіями трудового

навчання виявилися досить вагомими. Так, на високому рівні за цим показником виявлено 28,8% студентів (було 9,0%), на достатньому рівні зафіксовано 37,3% учасників (було 21,2%), на задовільному рівні перебувало 22,1% респондентів (було 35,4%), на низькому рівні залишилося 11,8% майбутніх учителів (було 34,4%).

У контрольній групі результати виявилися значно нижчими: високий рівень обізнаності з технологіями трудового навчання показали 11,1% студентів (було), на достатньому рівні перебувало 20,9% учасників (було 19,9%), на задовільному рівні зафіксовано 31,9% респондентів (було 35,2%), низький рівень засвідчили 36,1% майбутніх учителів (було 37,0%).

Як бачимо, майбутні вчителі початкової школи експериментальної групи оцінили свою підготовленість до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи більш високо, ніж у контрольній групі. Вважаємо, що це пов'язано насамперед з тим, що під час вивчення елективних курсів і викладання фахових дисциплін викладачами більша увага надавалась усвідомленню студентами необхідності організації трудового навчання як на уроках праці, так і позаурочній діяльності з молодшими школярами.

Рівні підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи за знансьвим критерієм на прикінцевому етапі експерименту визначався за середнім арифметичним одержаних результатів (див. табл. 4.27).

Таблиця 4.27

Порівняльні результати рівнів підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи за знансьвим критерієм на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту

Групи		Високий рівень	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	Конст.	8,5%	18,7%	35,8%	36,8%
	Прикінц.	30,2%	37,3%	21,7%	10,8%

КГ	Конст.	7,4%	17,6%	36,6%	38,4%
	Прикінц.	11,3%	20,9%	31,9%	35,9%

Як свідчать дані таблиці 4.27, на прикінцевому етапі експерименту рівень підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи за знаннєвим критерієм у студентів експериментальної групи став вищим. Так, на високому рівні зафіксовано 30,2% студентів (було 8,5%), на достатньому рівні виявлено 37,3% учасників (було 18,7%), на задовільному рівні перебувало 21,7% респондентів (було 35,8%), на низькому рівні залишилося 10,8% майбутніх учителів (було 36,8%).

У контрольній групі результати виявилися значно нижчими: високий рівень засвідчили 11,3% студентів (було 7,4%), на достатньому рівні зафіксовано 20,9% учасників (було 17,6%), на задовільному рівні перебувало 31,9% респондентів (було 36,6%), низький рівень показали 35,9% майбутніх учителів (було 38,4%).

Наочно динаміку змін рівнів підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи за знаннєвим критерієм на прикінцевому етапі експерименту наведено на рисунку 4.3.

Як видно з рисунку 4.3., на прикінцевому етапі експерименту відбулися суттєві позитивні зміни у рівнях підготовленості майбутніх учителів експериментальної групи до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи за знаннєвим критерієм. Так, в експериментальній групі на високому рівні показники збільшилися на 21,7% (у контрольній групі на 3,9%), на достатньому рівні результати збільшилися на 18,6% (у контрольній групі на 3,3%), на задовільному рівні кількісні показники зменшилися на 14,1% (у контрольній групі на 4,7%) і на низькому рівні результати зменшилися на 26,0% (у контрольній групі на 2,5%).

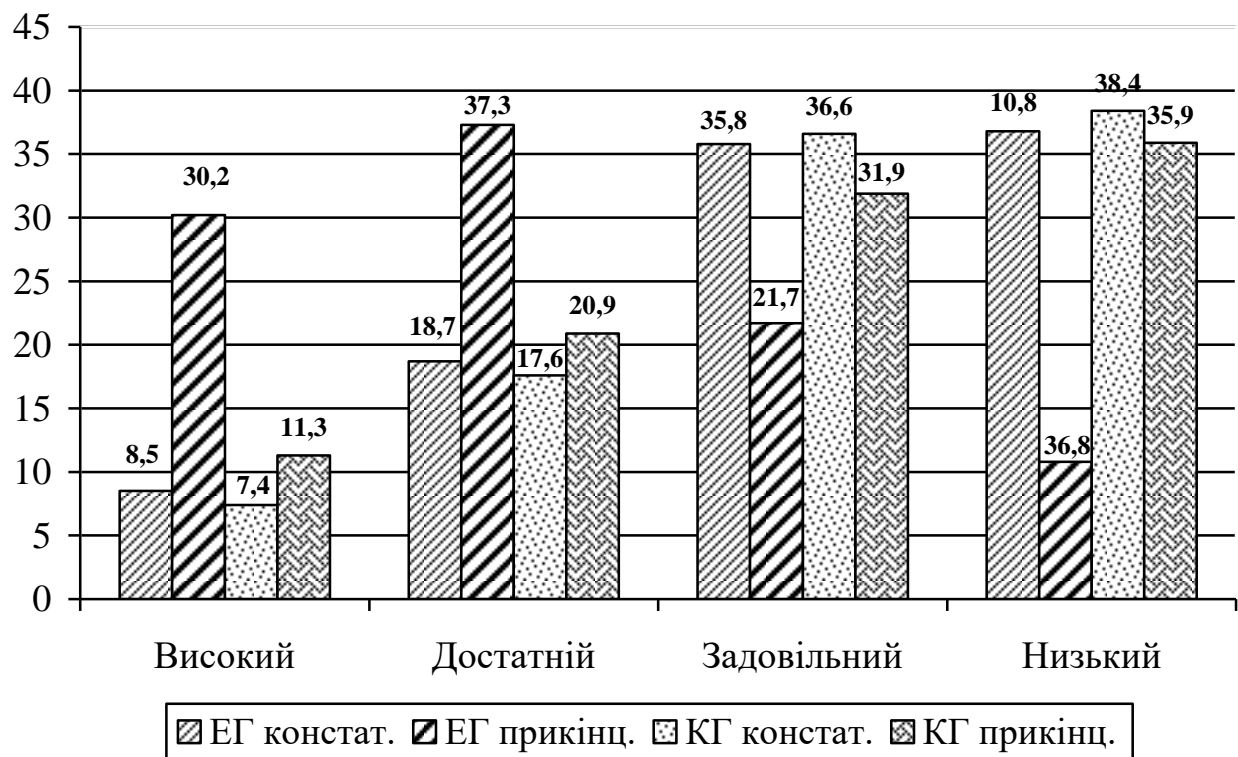


Рис. 4.3. Динаміка рівнів підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи за знаннєвим критерієм на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту

Отже, на прикінцевому етапі за знаннєвим критерієм підготовленості студентів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи спостерігаємо значні позитивні зрушення в експериментальній групі. Уважаємо, що зміни зумовлені тим, що проводилася цілеспрямована робота з підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання молодших школярів.

Рівні підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи за діяльнісно-творчим компонентом визначалися за виокремленими показниками поведінкового критерію.

Порівняльні результати рівнів наявності організаційних умінь у майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту подано в таблиці 4.28.

Порівняльні результати рівнів наявності в майбутніх учителів організаційних умінь до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту

Групи	Етапи	Високий рівень	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	Констат.	11,3%	20,8%	34,9%	33,0%
	Прикінц.	32,1%	38,2%	19,8%	9,9%
КГ	Констат.	11,6%	19,9%	33,3%	35,2%
	Прикінц.	12,1%	21,8%	32,7%	33,4%

Як бачимо з таблиці 4.28, на прикінцевому етапі експерименту в експериментальній групі відбулися позитивні зміни. Так, високого рівня сформованості організаційних умінь досягли 32,1% студентів (було 11,3%), достатній рівень показали 38,2% учасників (було 20,8%), на задовільному рівні перебувало 19,8% респондентів (було 34,9%), на низькому рівні залишилося 9,9% майбутніх учителів (було 33,0%).

У контрольній групі в результатах наявності організаційних умінь відбулися лише деякі зміни: високий рівень показали 12,1% студентів (було 11,6%), на достатньому рівні виявлено 21,8% учасників (було 19,9%), на задовільному рівні зафіксовано 32,7% респондентів (було 33,3%), низькому рівні перебувало 33,4% майбутніх учителів (було 35,2%).

Результати обізнаності майбутніх учителів початкової школи експериментальної групи щодо наявності умінь емоційної саморегуляції також зазнали змін на прикінцевому етапі експерименту (див. табл. 4.29).

**Порівняльні результати рівнів наявності в майбутніх учителів
початкової школи умінь емоційної саморегуляції на констатувальному і
прикінцевому етапах експерименту**

Групи	Етапи	Високий рівень	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	Констат.	10,4%	16,5%	35,4%	37,7%
	Прикінц.	30,7%	37,3%	21,2%	10,8%
КГ	Констат.	10,6%	17,2%	35,6%	36,6%
	Прикінц.	11,8%	20,9%	31,9%	35,4%

Як видно з таблиці 4.29, на прикінцевому етапі експерименту в експериментальній групі змінилися на краще результати умінь емоційної саморегуляції в майбутніх учителів початкової школи. Так, в експериментальній групі на високому рівні за цим показником зафіксовано 30,7% студентів (було 10,4%), на достатньому рівні перебувало 37,3% учасників (було 16,5%), на задовільному рівні виявлено 21,2% респондентів (було 35,4%), на низькому рівні залишилося 10,8% майбутніх учителів (було 37,7%).

У контрольній групі результати умінь емоційної регуляції виявились такими: високий рівень показали 11,8% студентів (було 10,6%), на достатньому рівні виявлено 20,9% учасників (було 17,2%), на задовільному рівні зафіксовано 31,9% респондентів (було 35,6%), низький рівень засвідчили 35,4% майбутніх учителів (було 36,6%).

На нашу думку, більш високі результати в експериментальній групі зумовлені тим, що зі студентами проводилися цілеспрямована робота з їхньої підготовки до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи як під час проведення елективних курсів, так і в позааудиторній роботі.

Порівняльні результати за показником діяльнісно-творчого критерію «Наявність творчого потенціалу» на констатувальному і прикінцевому етапах

експерименту подано в таблиці 4.30.

Таблиця 4.30

**Порівняльні результати рівнів наявності в майбутніх учителів
початкової школи творчого потенціалу на констатувальному і
прикінцевому етапах експерименту**

Групи	Етапи	Високий рівень	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	Констат.	11,8%	20,8%	36,8%	30,6%
	Прикінц.	34,9%	39,2%	16,9%	9,0%
КГ	Констат.	12,5%	19,4%	36,6%	31,5%
	Прикінц.	12,3%	21,9%	32,8%	33,0%

Як видно з таблиці 4.30, на прикінцевому етапі експерименту в експериментальній групі змінилися на краще результати сформованості в майбутніх учителів початкової школи творчого потенціалу. Так, в експериментальній групі високого рівня за означеним показником досягли 34,9% студентів (було 11,8%), на достатньому рівні зафіксовано 39,2% учасників (було 20,8%), на задовільному рівні перебувало 16,9% респондентів (було 36,8%), на низькому рівні залишилося 9,0% майбутніх учителів (було 30,6%).

У контрольній групі результати сформованості творчого потенціалу на прикінцевому етапі експерименту виявились такими: високий рівень засвідчили 12,3% студентів (було 12,5%), на достатньому рівні виявлено 21,9% учасників (було 19,4%), на задовільному рівні зафіксовано 32,8% респондентів (було 36,6%), низький рівень показали 33,0% майбутніх учителів (було 31,5%).

Рівень підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи за поведінковим критерієм визначався за середнім арифметичним одержаних результатів (див. табл. 4.31).

Порівняльні результати рівнів підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи за поведінковим на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту

Групи		Високий рівень	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	Конст.	10,8%	18,9%	36,3%	34,0%
	Прикінц.	32,5%	38,2%	19,3%	10,0%
КГ	Конст.	11,6%	18,9%	35,2%	34,3%
	Прикінц.	12,1%	21,5%	32,4%	34,0%

Як видно з таблиці 4.31, зміни в рівнях підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи за поведінковим критерієм на прикінцевому етапі експерименту в експериментальній групі виявилися досить відчутними. Так, високого рівня досягли 32,5% студентів (було 10,8%), на достатньому рівні виявлено 38,2% учасників (було 18,9%), на задовільному рівні перебувало 19,3% респондентів (було 36,3%), на низькому рівні залишилося 10,0% майбутніх учителів (було 34,0%).

Певні зміни відбулися у рівнях підготовленості до організації трудового навчання молодших школярів за поведінковим критерієм у в контрольній групі: високий рівень показали 12,1% студентів (було 11,6%), на достатньому рівні зафіксовано 21,5% учасників (було 18,9%), на задовільному рівні перебувало 32,4% респондентів (було 35,2%), низький рівень засвідчили 34,0% майбутніх учителів (було 34,3%).

Наочно динаміку змін рівнів підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи за поведінковим критерієм на прикінцевому етапі експерименту наведено на рисунку 4.4.

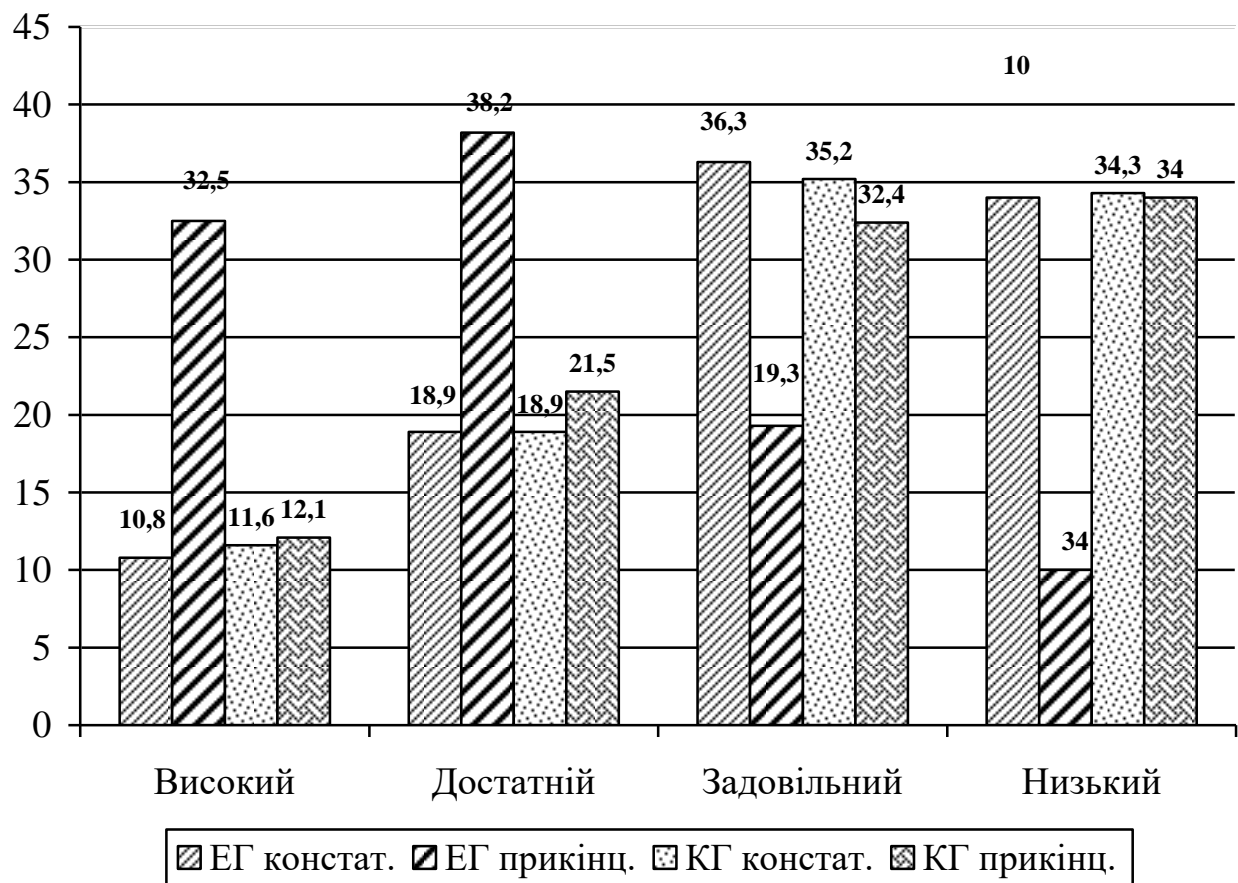


Рис. 4.4. Динаміка рівнів підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи за поведінковим критерієм на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту

Як видно з діаграми 4.4., на прикінцевому етапі експерименту значно змінилися результати рівнів підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи за поведінковим критерієм.

Так, в експериментальній групі кількість студентів високого рівня підготовленості організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи за поведінковим критерієм збільшилася на 21,7% (у контрольній групі лише на 0,5%), на достатньому рівні показники збільшилися на 19,3% (у контрольній групі на 2,6%), на задовільному рівні кількість студентів зменшилися на 17,0% (у контрольній групі на 2,8%) і на низькому рівні показники зменшилися на 24,0% (у контрольній групі вони зменшилися на 0,3%).

Рівні підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи за рефлексивно-оцінним компонентом визначалися нами за виокремленими показниками аналітичного критерію.

Порівняльні результати діагностування за показником «Наявність рефлексивних умінь» на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту подано в таблиці 4.32.

Таблиця 4.32

Порівняльні результати рівнів наявності в майбутніх учителів рефлексивних умінь до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту

Групи	Етапи	Високий рівень	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	Констат.	9,9%	21,7%	33,5%	34,9%
	Прикінц.	31,6%	37,3%	19,8%	11,3%
КГ	Констат.	10,2%	20,4%	33,8%	35,6%
	Прикінц.	11,4%	21,6%	31,6%	35,4%

Як видно з таблиці 4.32, на прикінцевому етапі експерименту в експериментальній групі позитивно змінилися результати сформованості рефлексивних умінь. Так, в експериментальній групі на високому рівні за цим показником зафіксовано 31,6% студентів (було 9,9%), на достатньому рівні перебувало 37,3% учасників (було 21,7%), на задовільному рівні виявлено 19,8% респондентів (було 33,5%), на низькому рівні залишилося 11,3% майбутніх учителів (було 34,9%).

У контрольній групі результати сформованості рефлексивних умінь розподілилися в такий спосіб: високий рівень показали 11,4% студентів (було 10,2%), на достатньому рівні виявлено 21,6% учасників (було 20,4%), на задовільному рівні зафіксовано 31,6% респондентів (було 33,8%), низький рівень засвідчили 35,4% майбутніх учителів (було 35,6%).

За показником «Наявність аналітичних умінь» також відзначено значні позитивні зміни в експериментальній групі (див. табл. 4.33).

Таблиця 4.33

Порівняльні результати рівнів наявності в майбутніх учителів аналітичних умінь до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту

Групи	Етапи	Високий рівень	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	Констат.	11,8%	19,3%	34,0%	34,9%
	Прикінц.	32,5%	39,2%	17,9%	10,4%
КГ	Констат.	11,1%	18,5%	34,3%	36,1%
	Прикінц.	11,4%	21,5%	31,6%	35,5%

Як бачимо з таблиці 4.33, на прикінцевому етапі експерименту відбулися позитивні зміни у студентів експериментальної групи щодо сформованості аналітичних умінь. Так, в експериментальній групі на високому рівні виявлено 32,5% студентів (було 11,8%), на достатньому – перебувало 39,2% учасників (було 19,3%), на задовільному рівні зафіксовано 17,9% респондентів (було 34,0%), на низькому рівні залишилося 10,4% майбутніх учителів (було 34,9%).

У контрольній групі результати сформованості аналітичних умінь також дещо покращилися порівняно з констатувальним етапом: високий рівень показали 11,4% студентів (було 11,1%), на достатньому рівні виявлено 21,5% учасників (було 18,5%), на задовільному рівні зафіксовано 31,6% респондентів (було 34,3%), низький рівень показали 35,5% майбутніх учителів (було 36,1%).

Порівняльні результати діагностування за показником «Наявність оцінювальних умінь» на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту подано в таблиці (див. табл. 4.34).

Порівняльні результати рівнів наявності в майбутніх учителів оцінювальних умінь до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту

Групи	Етапи	Високий рівень	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	Констат.	10,4%	20,8%	36,3%	32,5%
	Прикінц.	33,5%	41,0%	16,5%	9,0%
КГ	Констат.	10,6%	18,5%	35,2%	35,7%
	Прикінц.	11,2%	21,1%	31,5%	63,2%

Як видно з таблиці 4.34, на прикінцевому етапі експерименту в експериментальній групі відбулися позитивні зміни у рівнях сформованості оцінювальних умінь: на високому рівні за цим показником зафіксовано 33,5% студентів (було 10,4%), на достатньому рівні перебувало 41,0% учасників (було 20,8%), на задовільному рівні – 16,5% респондентів (було 36,3%), на низькому рівні – 9,0% майбутніх учителів (було 32,5%).

У контрольній групі результати сформованості оцінювальних умінь були такими: високий рівень показали 11,2% студентів (було 10,6%), на достатньому рівні виявлено 21,1% учасників (було 18,5%), на задовільному рівні зафіксовано 31,5% респондентів (було 35,2%), низький рівень засвідчили 36,2% майбутніх учителів (було 35,7%).

Одержані дані свідчать про те, що проведення цілеспрямованої роботи щодо аналізу власних помилок зі студентами експериментальної групи сприяло підвищенню результатів самооцінки рівня прояву оцінювальних умінь на відміну від респондентів контрольної групи, де така робота не здійснювалась.

Рівень підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи за аналітичним

критерієм визначався за середнім арифметичним одержаних результатів (див. табл. 4.35).

Таблиця 4.35

Порівняльні результати рівнів підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи за аналітичним критерієм на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту

Групи	Етапи	Високий рівень	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	Конст.	10,4%	20,8%	34,4%	34,4%
	Прикінц.	32,5%	39,2%	17,9%	10,4%
КГ	Конст.	10,6%	19,0%	34,3%	36,1%
	Прикінц.	11,3%	21,4%	31,6%	35,7%

Результати, подані в таблиці 4.35, свідчать про значні зміни в результатах рівнів підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи за аналітичним критерієм. Так, в експериментальній групі високого рівня за цим критерієм досягли 32,5% студентів (було 10,4%), на достатньому рівні виявлено 39,2% респондентів (було 20,8%), на задовільному рівні зафіксовано 17,9% (було 34,4%), на низькому залишилося 10,4% майбутніх учителів (було 34,4%).

У контрольній групі результати виявились такими: високого рівня підготовленості за аналітичним критерієм досягли 11,3% студентів (було 10,6%), достатній рівень зафіксовано у 21,4% респондентів (було 19,0%), задовільний рівень показали 34,3% учасників (було 34,3%), на низькому рівні залишилося 35,7% майбутніх учителів (було 36,1%).

Порівняльні дані динаміки рівнів підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів початкової школи за аналітичним критерієм на прикінцевому етапі експерименту наведено в діаграмі 4.5.

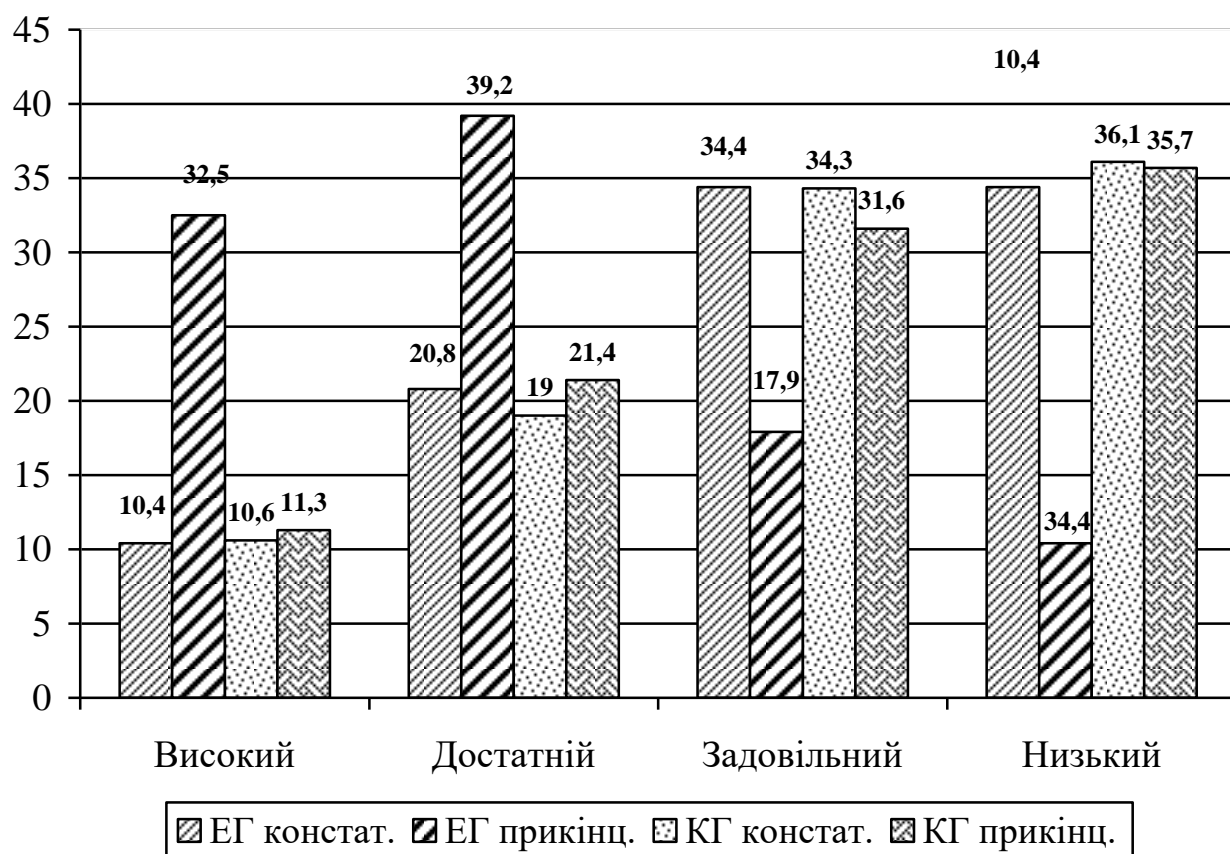


Рис. 4.5. Динаміка рівнів підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи за аналітичним критерієм на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту

Як видно з рисунку 4.5, на прикінцевому етапі експерименту значно змінилися результати рівнів підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи за аналітичним критерієм. Так, в експериментальній групі на високому рівні кількість студентів збільшилася на 22,1% (у контрольній групі – на 0,7%), на достатньому – збільшилася на 18,4% (у контрольній групі – на 2,4%), на задовільному рівні – зменшилася на 16,5% (у контрольній групі – на 2,7%) і на низькому – зменшилася на 24,0% (у контрольній групі – на 0,4%).

На підставі обчислення середньоарифметичних даних було розраховано результати сформованості рівнів підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі

початкової школи. Порівняльні дані одержаних результатів на констатувальному і формувальному етапах експерименту подано в табл. 4.36.

Таблиця 4.36

Порівняльні результати рівнів підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту

Групи	Етапи	Високий рівень		Достатній рівень		Задовільний рівень		Низький рівень	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ	Конст.	21	9,9%	41	19,3%	76	35,9%	74	34,9%
	Прикінц.	67	31,6%	80	37,7%	44	20,8%	21	9,9%
КГ	Конст.	22	10,2%	40	18,5%	76	35,2%	78	36,1%
	Прикінц.	25	11,6%	46	21,3%	69	31,9%	76	35,2%

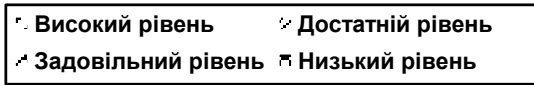
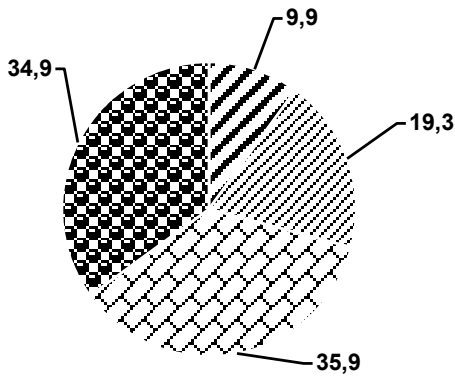
Як свідчать дані таблиці 4.36, відбулися значні позитивні зміни в рівнях підготовленості до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи в експериментальній групі. Так, високого рівня досягли 31,6% студентів (було 9,9%), на достатньому рівні виявлено 37,7% респондентів (було 19,3%), на задовільному рівні зафіксовано 20,8% (було 35,9%), на низькому залишилося 9,9% майбутніх учителів (було 34,9%).

У контрольній групі результати змінилися незначно: високий рівень засвідчили 11,6% студентів (було 10,2%), достатній рівень зафіксовано у 21,3% респондентів (було 18,5%), задовільний рівень показали 31,9% учасників (було 35,2%), на низькому рівні залишилося 35,2% майбутніх учителів (було 36,1%).

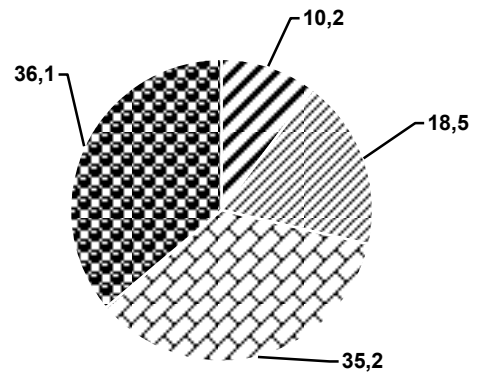
Наочно динаміку рівнів підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту подано на рис. 4.6.

Констатувальний етап

Експериментальна група

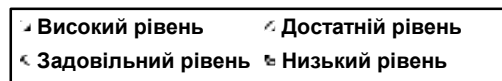
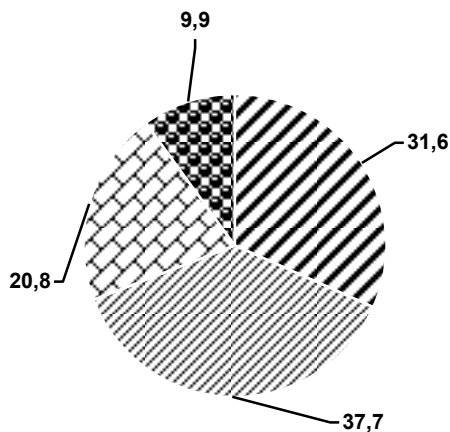


Контрольна група



Прикінцевий етап

Експериментальна група



Контрольна група

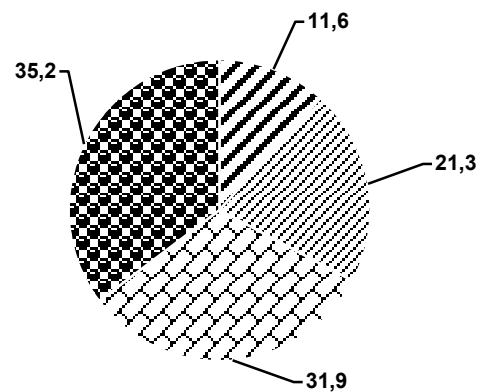


Рис. 4.6. Динаміка рівнів підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту

Як видно з діаграми 4.6, на прикінцевому етапі експерименту значно змінилися результати рівнів підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи. Так, на високому рівні кількість студентів збільшилася на 21,7% (у контрольній групі лише на 1,4%), на достатньому рівні – збільшилася на

18,4% (у контрольній групі на 2,8%), на задовільному рівні кількість студентів зменшилася на 15,1% (у контрольній групі – на 3,3%) і на низькому рівні – зменшилася на 25,0% (у контрольній групі – на 0,9%).

Одержані результати свідчать про доцільність реалізації у педагогічних закладах вищої освіти експериментальної моделі підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи із упровадженням визначених педагогічних умов.

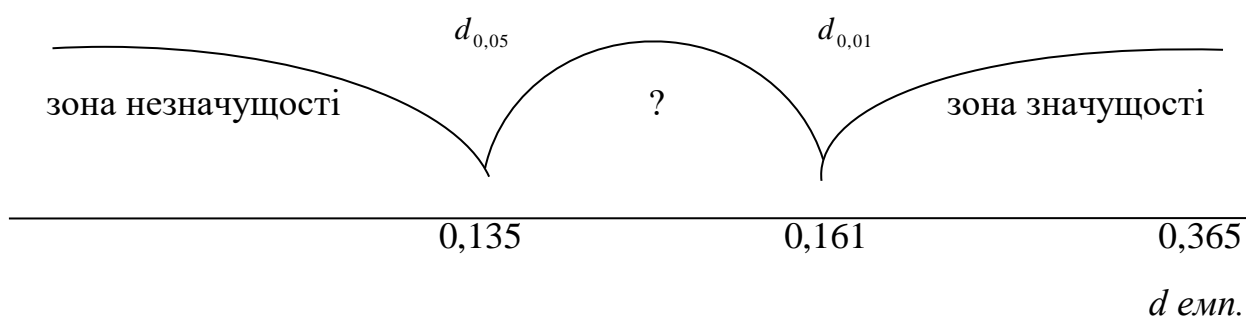
Для більш якісного аналізу одержаних за результатами дослідження даних повторно було визначено λ – критерій Колмогорова-Смирнова. Було висунуто статистичну гіпотезу H_1 : різниця між розподілами контрольної та експериментальної груп достовірна (зважаючи на точку максимально накопиченої розбіжності між ними), тобто емпіричний розподіл рівнів досліджуваної підготовленості суттєво відрізняється. Алгоритм розрахунку λ – критерію між показниками контрольної та експериментальної груп на прикінцевому етапі експерименту здійснювався за тими самими формулами і в такому ж порядку, як і на констатувальному етапі. Одержані дані занесено до таблиці 4.37.

Таблиця 4.37

Розрахунок λ -критерію при зіставленні емпіричних розподілів у контрольній та експериментальній групах за результатами прикінцевого етапу експерименту

Рівні	Емпіричні частоти		Емпіричні частоти		Накопичені емпіричні частоти		Різниця $\Sigma f^*_{КГ} - \Sigma f^*_{ЕГ}$ d
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	$\Sigma f^*_{КГ}$	$\Sigma f^*_{ЕГ}$	
Високий	25	67	0,116	0,316	0,116	0,316	0,187
Достатній	46	80	0,212	0,377	0,328	0,693	0,365
Задовільний	69	44	0,319	0,208	0,647	0,901	0,254
Низький	76	21	0,353	0,099	1	1	
Суми	216	212	1	1			

За розрахунками $d_{кр} = 0,135$ (при $p \leq 0,05$) і $d_{кр} = 0,161$ (при $p \leq 0,01$). Побудуємо «вісь значущості» за результатами прикінцевого етапу експерименту:



Розрахунки критерію λ здійснювалися за формулою:

$$\lambda = d_{\max} \cdot \sqrt{\frac{n \cdot n_2}{n_1 + n_2}}, \quad (4.1)$$

де n_1 – кількість спостережень у виборці КГ групи, n_2 – кількість спостережень в ЕГ групі, d_{\max} – найбільша абсолютна різниця.

Розрахуємо $\lambda_{емп.}$: $\lambda_{емп.} = 0,365 \cdot \sqrt{\frac{216 \cdot 212}{216 + 212}} = 0,365 \cdot 10,34 = 3,7$

За таблицею рівнів значущості розбіжностей між двома розподілами [20, с. 329] з $p=0,999$, $\lambda_{кр.} = 1,42$. Ми одержали $\lambda_{емп.} = 3,7$, тобто $\lambda_{кр.} > \lambda_{емп.}$, що підтверджує гіпотезу H_1 .

Висновки до розділу 4

У розділі розроблено й апробовано модель та експериментальну методику підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи, здійснено порівняльний аналіз результатів експериментальної роботи.

Результати, одержані в ході констатувального етапу експерименту за допомогою використання низки методик, засвідчили про невідповідність майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи.

Так, більшість студентів на констатувальному етапі експерименту перебувала на низькому (34,9% ЕГ і 36,1% КГ) і задовільному (35,9% ЕГ та 35,2% КГ) рівнях підготовленості до організації трудового навчання молодших школярів. Достатній рівень показали 19,3% респондентів ЕГ і 18,5% – КГ. На високому рівні зафіксовано лише 9,9% майбутніх учителів ЕГ та 10,2% – КГ

З метою підвищення рівнів підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи було здійснено експериментальну роботу, що передбачала реалізацію моделі підготовки студентів факультету початкового навчання із упровадженням у освітній процес закладу вищої педагогічної освіти визначених педагогічних умов.

Реалізація розробленої моделі ґрунтувалася на застосуванні визначених методологічних підходів: особистісно-діяльнісний, системний, контекстний, технологічний у процесі впровадження педагогічних умов, що сприятимуть підготовці майбутніх учителів до організації трудового навчання молодших школярів. Педагогічні умови розглядалися комплексно, оскільки вони є взаємопов'язаними і взаємообумовленими. Зазначений процес передбачав здійснення трьох етапів: теоретико-збагачувального (здобуття відповідних знань), практико-зорієнтованого (набуття умінь та навичок) і самостійно-творчого (застосування на практиці отриманих знань, умінь та навичок).

Модель підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи складалася з трьох взаємопов'язаних блоків – цільовий (до якого віднесено мету та методологічні підходи, на яких ґрунтувався означений процес), змістовий (педагогічні умови, етапи (теоретико-збагачувальний, практико-зорієнтований і самостійно-творчий) та форми, засоби і методи їх реалізації) та результативний (результат роботи та способи його фіксування).

До цільового блоку відносимо мету експериментально-дослідницьких зусиль, а саме: підготовка майбутніх учителів до організації трудового

навчання учнів в освітньому процесі початкової школи і методологічні підходи до цього процесу: особистісно-діяльнісний, системний, контекстний та технологічний.

Змістовий блок висвітлює комплексне впровадження педагогічних умов на теоретико-збагачувальному, практико-зорієнтованому і самостійно-творчому етапах.

На першому – теоретико-збагачувальному – етапі експериментальної методики підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи впроваджено педагогічну умову «усвідомлення майбутніми вчителями початкової школи необхідності організації трудового навчання молодших школярів у вимірі сучасних концептуальних вимог Нової української школи» у межах елективних курсів «Трудове навчання з практикумом» і «Художня праця». Засобами її реалізації виступили лекції, семінари, дискусії, які було спрямовано на здобуття студентами теоретичних знань щодо трудового навчання в початковій школі.

На другому – практико-зорієнтованому – етапі була реалізована педагогічна умова «забезпечення інтеграції фахових дисциплін у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання учнів». Метою означеного етапу було набуття майбутніми вчителями практичних умінь і навичок, необхідних для здійснення трудового навчання молодших школярів, використовувалися ділові та рольові ігри, вирішення педагогічних задач, розв'язання конфліктних ситуацій, віртуальні екскурсії тощо.

Третій – самостійно-творчий – етап був спрямований на реалізацію третьої педагогічної умови «взаємозв'язок аудиторних занять з позааудиторною трудовою діяльністю майбутніх учителів початкової школи» і передбачав набуття студентами вмінь виконання самостійної творчої діяльності і передбачав залучення студентів до роботи педагогічного гуртка «Педагогічна майстерня вчителя початкової школи», в межах якого проводилися майстер-класи, виставки студентських робіт, застосування

здобутих знань, умінь і навичок під час проходження педагогічної практики в таборі і загальноосвітній школі I ступеня, що сприяло набуттю ними певного досвіду з організації трудового навчання молодших школярів.

Результативний блок моделі засвідчує динаміку процесу підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання молодших школярів, формування у студентів професійних й особистісних якостей та вмінь, визначених у структурі підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання молодших школярів, компонентами якої є мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісно-творчий, рефлексивно-оцінний, які є необхідними у подальшій професійній діяльності.

По закінченні формувального етапу експерименту зі студентами експериментальної і контрольної груп було проведено повторний зріз щодо визначення рівнів підготовленості до організації трудового навчання молодших школярів. За результатами прикінцевого етапу формувального експерименту виявлено, що студенти експериментальної групи показали значні позитивні зміни в рівнях підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання молодших школярів.

Так, в експериментальній групі високого рівня досягли 31,6% студентів (було 9,9%), на достатньому рівні виявлено 37,7% респондентів (було 19,3%), на задовільному рівні зафіксовано 20,8% (було 35,9%), на низькому залишилося 9,9% майбутніх учителів (було 34,9%).

У контрольній групі високий рівень засвідчили 11,6% студентів (було 10,2%), достатній рівень зафіксовано у 21,3% респондентів (було 18,5%), задовільний рівень показали 31,9% учасників (було 35,2%), на низькому рівні залишилося 35,2% майбутніх учителів (було 36,1%).

Одержані результати свідчать про доцільність впровадження запропонованої експериментальної моделі в освітній процес підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання молодших школярів.

Основні положення розділу висвітлено в публікаціях автора [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9]

Список використаних джерел до розділу 4

1. Балакірева В. А. Етапи підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи. *Наукові записки. Серія «Педагогічні науки»*: зб. наук. ст. Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. Вип. СХХХІХ (139). С. 13–20.
2. Балакірева В. А. Критеріальний підхід підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання молодших школярів. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка* : зб. наук. пр. Мелітополь : Вид-во «Мелітополь», 2018. Вип. 20 (1). С. 123–127.
3. Балакірева В. А. Організація продуктивного навчання при підготовці майбутніх учителів початкової школи. *Підвищення якості освіти: стан, проблеми, перспективи* : матеріали всеукр. наукової Інтернет-конф. м. Кривий Ріг, 27–28 квітня 2017 р. Кривий Ріг : КДПУ, 2017. С.104–106.
4. Балакірева В. А. Підготовка майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи : монографія. Одеса : ФОП Бондаренко М. О., 2020. 220 с.
5. Балакірева В. А. Продуктивна діяльність школярів в освітньому просторі початкової школи. *Науковий вісник ПНПУ імені К. Д. Ушинського* : зб. наук. праць. Одеса, 2014. Спеціальний випуск «Актуальні проблеми сучасної дошкільної та вищої освіти». С. 17–23.
6. Балакірева В. А. Процесуально-продуктивний етап підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання молодших школярів школи. *Модернізація підготовки фахівців професійно-педагогічного напрямку в умовах освітнього простору* : матеріали міжнар. наук. Інтернет-конф. м. Кривий Ріг, 25_26 квіт. 2019 р. Кривий Ріг : КДПУ, 2019. С. 107–109.
7. Балакірева В. А. Стан підготовки майбутніх учителів до організації

трудового навчання молодших школярів. *Особистісно-професійний розвиток вчителя в умовах реалізації Концепції Нової української школи* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю м Мелітополь. 14–16 черв. 2018 р. Мелітополь : ФОП Однорог Т.В., 2018. С. 23–25.

8. Балакірєва В. А. Творчо-продуктивний етап підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання молодших школярів. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. Миколаїв, 2018. № 2 (61). С. 24–28.
9. Балакірєва В. А., Пальшкова І. О. Програмний комплекс практики студентів : методичний посібник. Одеса : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2014. 258 с.
10. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250 000 слів / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.
11. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 375 с.
12. Економічний термінологічний словник-довідник / уклад. А. Бабенко та ін. Дніпропетровськ, 2013. 460 с.
13. Кульчицький І. М. Концептуалізація понять “модель” та “моделювання” у наукових дослідженнях. URL : <http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/31460/1/20-273-284.pdf>
14. Кустовська О. В. Методологія системного підходу та наукових досліджень : курс лекцій. Тернопіль : Економічна думка, 2005. 124 с.
15. Мельниченко Г. В. Педагогічні засади модельної технології навчання у формуванні професійної компетенції майбутніх учителів англійської мови і літератури : дис... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2004. 273 с.
16. Методика діагностики професійної спрямованості Б. Басса. URL : <https://vseosvita.ua/library/metodika-diaagnostiki-profesijnoi-spramovanosti-avtor-bbass-24008.html>

17. Морзе Н. В., Барна О. В., Вембер В. П. Информатика : підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. Закладів. Київ : УОВЦ «Оріон», 2017. 208 с.
18. Нічуговська Л. І. Математичне моделювання в системі економічної освіти : монографія. Полтава : ПУСКУ, 2003. 289 с.
19. Образцов П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 268 с.
20. Олійник О. Модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів. *Наукові записки. Серія: педагогіка*. 2017. № 1. С. 37–42.
21. Осадчий І. Г. Педагогічне моделювання : що важливо знати педагогу? *Народна освіта*. 2016. Вип. 1. С. 60–68. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/NarOsv_2016_1_10.
22. Осипова Т. Ю. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва : дис... докт. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2016. 501 с.
23. Пирогова О. В. Моделирование в образовании. *Иновации в образовании*. 2004. № 5. С. 35–40.
24. Потемкина О. Ф., Потемкина Е. В. Тесты для подростков. Москва : АСТ–ПРЕСС КНИГА, 2006. 320 с.
25. Притча про чарівну копійку. URL : <https://www.prytchi.in.ua/charivna-korijka/>
26. Притча Рахунок за працю. URL : <http://lannews.net/РАХУНОК-ЗА-ПРАЦЮ/>
27. Психологические тесты / Под ред. А .А. Карелина: в 2-х т. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. Т. 1. 312 с.
28. Саєнко М. С. Моделювання як метод наукового пізнання, типи моделей. URL : http://elib.umsa.edu.ua/jspui/bitstream/umsa/10711/1/Modeluvannya_yak_metod_naykovoho_piznannya.pdf
29. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. Санкт-Петербург : ООО «Речь», 2000. 350 с.

30. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. Минск : Современное слово, 2001. 928 с.
31. Соціологічна енциклопедія / уклад. О. Яременко та ін. Київ : АКАДЕМВИДАВ, 2008. 455 с.
32. Соціологія : короткий енциклопедичний словник / уклад. : В. І. Волович, В. І. Тарасенко, М. В. Захарченко та ін.; під заг. ред. В. І. Воловича. Київ : Укр. центр духовної культури, 1998. 736 с.
33. Українські прислів'я і приказки про працю. URL : https://uk.wikiquote.org/wiki/Українські_народні_прислів'я_та_приказки:_праця,_господарство#cite_note-teka-1
34. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва : Изд-во Института Психотерапии, 2005. 490 с.
35. Философский энциклопедический словарь / Ред. кол.: С. С. Аверинцев и др. 2-е изд. Москва : Советская энциклопедия, 1989. –814 с.
36. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход. *Высшее образование сегодня*. 2004. № 8. С. 26–31.
37. Шевченко Л. С. Підготовка майбутніх учителів технологій до інноваційної педагогічної діяльності : монографія. Вінниця : ТОВ «Друк плюс», 2018. 396 с.
38. Штофф В. А. О роли моделей в познании. URL : https://platona.net/load/knigi_po_filosofii/filosofija_nauki_tekhniki/shtoff_v_a_modelirovanie_i_filosofija/30-1-0-2949.
39. Das Wörterbuch Duden online. URL : <http://www.duden.de/woerterbuch>
40. FREMDWÖRTERLEXIKON. URL : <http://www.wissen.de/fremdwort/modell>
41. Oxford English Dictionary Online. Oxford University Press, 2015. URL : <http://www.oed.com/>

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні здійснено теоретичне узагальнення і практичне розв'язання проблеми підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи, розроблено й упроваджено модель, педагогічні умови та експериментальну методику підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання учнів.

1. Здійснений історичний екскурс трансформації змісту трудового навчання у педагогічному вимірі довів поступове усвідомлення у вітчизняному і зарубіжному науковому дискурсі виховного значення організованої праці й необхідності запровадження праці як шкільного навчального предмета. З'ясовано, що світова педагогічна практика акумулює варіативні виховні системи минулих століть щодо залучення учнів до різних видів праці як самоцінного джерела їхнього розвитку в царині сучасної педагогічної науки і практики.

2. Визначено теоретико-методологічні концепти дослідження процесу підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи на основі особистісно-діяльнісного, системного, контекстного і технологічного підходів.

Особистісно-діяльнісний підхід у процесі підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів початкової школи забезпечує суб'єктний характер освітнього процесу, його спрямування на врахування потенційних можливостей, індивідуальних пізнавальних і професійних мотивів і потреб, когнітивних стратегій та особливостей педагогічної діяльності, особистісний розвиток і самореалізацію всіх його учасників.

Застосування в дослідженні як методологічного інструментарію системного підходу дало змогу розглядати підготовку майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів початкової школи як складну відкриту

динамічну педагогічну систему, підсистемами якої, спрямованими на досягнення заздалегідь запланованого продуктивного результату, є відповідний зміст, форми, методи, засоби і технології.

Контекстний підхід у дослідженні дозволив оптимально поєднати різні форми організації освітньої діяльності майбутніх учителів початкової школи (освітня діяльність академічного типу, квазіпрофесійна діяльність, освітньо-професійна діяльність) для забезпечення формування їхньої підготовленості до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи.

Технологічний підхід уможливив перехід на якісно новий ступінь результативності підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи через використання спектру різноманітних засобів, методів і технологій (особистісно зорієнтовані освітні технології, технології ігрового проєктування, інтерактивні технології, технології ситуаційного навчання; нові інформаційно-комунікаційні технології, веб-квест технології та тощо).

3. Професійно-педагогічну підготовку майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи схарактеризовано як процес, зорієнтований на формування особистості вчителя, який розуміє цілі та зміст такого виду професійної діяльності, володіє операційною структурою її здійснення на підставі інтеграції загальнонаукових, психолого-педагогічних, фахових і методичних знань, умінь і навичок.

Підготовленість майбутніх учителів початкової школи до навчання учнів розуміємо як результат систематичної цілісної підготовки студентів у процесі навчання в педагогічному закладі вищої освіти, які оволоділи змістом освітньо-професійних програм за компетентнісним підходом.

Підготовленість майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи визначено як результат опанування студентами цілісної системи знань, сформованістю в них

трудоуих умінь і навичок засобами новітніх технологій; здатністю до саморозвитку, наявністю таких особистісних якостей, як самооцінювання, самоставлення, креативність, ініціативність в організації трудового навчання учнів.

Працю учнів визначено як систематичну, свідому, творчу, організовану доцільно та відповідно до логіки виробництва урочну й позаурочну діяльність учнів, спрямовану на їхню підготовку до виробничо-економічних відносин, метою якої є всебічний розвиток та морально-відповідальне становлення особистості, а результатом – суспільно значуща продукція.

З'ясовано, що трудове виховання учнів початкової школи – це компонент загальної системи всебічного розвитку особистості учнів, що передбачає насамперед виховання любові до праці, поваги до людей праці; ознайомлення учнів з основами сучасного виробництва; формування у них у процесі праці трудових умінь і навичок, покликання до свідомого вибору професії в майбутньому.

Трудове навчання розглянуто як процес систематичної, організованої діяльності, який сприяє формуванню цілісної системи трудових знань, умінь, навичок школяра, отриманню конкретного продукту, здатності в процесі відтворення виробляти матеріальні, духовні блага й послуги, спрямований на розвиток особистісних і психофізіологічних якостей, соціальних мотивів поведінки, ціннісних орієнтацій особистості, виховання позитивного ставлення до праці.

4. Визначено компоненти (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісно-творчий, рефлексивно-оцінний), критерії (настановний, знаннєвий, поведінковий, аналітичний), показники (наявність інтересу і потреби в організації трудового навчання молодших школярів, ціннісне ставлення майбутніх учителів початкової школи до результатів трудової діяльності, спрямованість студентів на трудове навчання в майбутній професійній діяльності; обізнаність: із ключовими поняттями трудового навчання, із видами та продуктами трудового навчання учнів у

початковій школі, із технологіями трудового навчання; наявність: організаційних умінь, умінь емоційної саморегуляції, творчого потенціалу у майбутніх учителів; наявність: аналітичних умінь, рефлексійних умінь, оцінювальних умінь у майбутніх учителів) та схарактеризовано рівні підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи (високий, достатній, задовільний, низький).

5. Визначено й обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи: усвідомлення майбутніми вчителями початкової школи необхідності організації трудового навчання молодших школярів у вимірі сучасних концептуальних вимог Нової української школи; забезпечення інтеграції фахових дисциплін у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання учнів; взаємозв'язок аудиторних занять із позааудиторною трудовою діяльністю майбутніх учителів початкової школи.

6. Розроблено й упроваджено модель підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання молодших школярів, що складалася з трьох взаємопов'язаних блоків. Цільовий блок визначає мету (підготовка майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи), методологічні підходи, на яких ґрунтувався означений процес (особистісно-діяльнісний, системний, контекстний та технологічний). Змістовий блок презентує педагогічні умови, етапи (теоретико-збагачувальний, практико-зорієнтований і самостійно-творчий), форми, засоби і методи їх реалізації. Результативний блок моделі засвідчує динаміку процесу підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання молодших школярів, формування у студентів професійних й особистісних якостей та вмінь, визначених у структурі підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання молодших школярів.

7. Розроблено й апробовано експериментальну методику підготовки

майбутніх учителів до організації трудового навчання молодших школярів, яка передбачала поетапне впровадження визначених педагогічних умов. На першому – теоретико-збагачувальному – етапі майбутні вчителі набули теоретичні знання щодо організації трудового навчання учнів у початковій школі; впроваджено елективні курси «Трудове навчання з практикумом», «Художня праця», застосовано лекції-презентації, семінари, дебати, диспути, дискусії, прес-конференції («Чи потрібні уроки праці в початковій школі?», «Погляд у минуле» тощо), конкурси («Знавці трудового навчання», «Казки Шахерезади»). На другому – практико-зорієнтованому – етапі майбутні вчителі набули практичних умінь і навичок, необхідних для здійснення трудового навчання молодших школярів. Було збагачено зміст навчальних дисциплін («Педагогіка», «Психологія загальна та вікова», «Історія української культури») додатковими темами, що сприяли підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи; використано ділові та рольові ігри, вправи («Влови настрої», «Список емоцій», «Передавання почуттів», «Кінопроба» тощо), студенти розв'язували педагогічні задачі, конфліктні ситуації, брали участь у віртуальних екскурсіях тощо. Зміст третього – самостійно-творчого – етапу сприяв набуттю студентами вмінь виконання самостійної творчої діяльності у процесі застосування пошуково-дослідницького і проблемного методів навчання в межах педагогічного гуртка «Педагогічна майстерня вчителя початкової школи», проведення майстер-класів («Солоне тісто», «Українська народна вишивка та сорочка», «Художній розпис тканин», «Клаптиковий крій», «Традиційна кераміка», «Народна лялька», «Декоративний розпис», «Писанкарство», «Пап'є-маше» тощо), виставок студентських робіт; застосування здобутих знань, умінь і навичок під час проходження педагогічної практики в таборі та загальноосвітній школі І ступеня. Це сприяло набуттю ними досвіду з організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи.

8. Доведено ефективність моделі та експериментальної методики

підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи. За результатами прикінцевого етапу експерименту виявлено, що студенти експериментальної групи показали значні позитивні зміни в рівнях підготовленості до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи: високого рівня досягли 31,6% студентів (було 9,9%), на достатньому рівні виявлено 37,7% респондентів (було 19,3%), на задовільному рівні зафіксовано 20,8% здобувачів вищої освіти (було 35,9%), на низькому залишилося 9,9% майбутніх учителів початкової школи (було 34,9%). Натомість у контрольній групі високий рівень підготовленості до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи засвідчили лише 11,6% студентів (було 10,2%), достатній рівень зафіксовано у 21,3% респондентів (було 18,5%), задовільний рівень показали 31,9% здобувачів вищої освіти (було 35,2%), на низькому рівні залишилося 35,2% майбутніх учителів початкової школи (було 36,1%).

Достовірність отриманих експериментальних даних, суттєвість і не випадковість позитивних змін в експериментальній групі підтверджено застосуванням методу математичної статистики (λ -критерій Колмогорова-Смирнова), що дозволило стверджувати про досягнення мети і виконання поставлених у дослідженні завдань.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи. Перспективу подальших наукових розвідок убачаємо в теоретичному вивченні та практичному розв'язанні проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання учнів у системі «бакалавр»–«магістр».

ДОДАТКИ

Додаток А.1

АНКЕТА ДЛЯ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

П.І.П

навчальний заклад

Стаж педагогічної роботи _____

Запитання

1) Як Ви розумієте термін «трудове навчання»?

2) Чи є необхідність організації трудового навчання молодших школярів?

3) Які труднощі ви відчули у застосуванні трудового навчання у початковій школі?

4) Які засоби і методи використовуєте на уроках трудового навчання?

5) Які форми організації навчання, крім уроку, Ви використовуєте?

6) Яким чином у Вашій школі організоване трудове навчання молодших школярів?

7) Яких засобів навчання Вам не вистачає для організації більш ефективного освітнього процесу в початковій школі?

8) Які у Вас є побажання щодо організації трудового навчання у початковій школі?

Дякуємо за співпрацю!

**ІНДИВІДУАЛЬНЕ ІНТЕРВ'ЮВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ
(3 і 4 КЛАСИ)**

1. Ти відвідуєш уроки праці із задоволенням чи ні? Чому?
2. Як часто у Вас проводять уроки праці? Які з них тобі найбільше подобаються?
3. Чим ти любиш займатися у вільний час вдома: вишивати; в'язати спицями; в'язати гачком; конструювати і моделювати; виготовляти сувеніри з різних матеріалів (картон, природні матеріали, текстильні матеріали); шити?
4. Тобі найбільш подобається працювати із: тканиною, нитками, хустром; папером та картоном; з дерев'яними та залізними предметами; з різними природними матеріалами; з пластиліном, глиною?
5. Які б вироби ти хотів зробити з матеріалу, який тобі подобається: пошити одяг для ляльки; зробити прикрасу для свого одягу; виготовити об'ємну іграшку; виготовити аплікацію, панно; свій варіант?
6. Скільки часу ти приділив би улюбленій справі: півгодини кожного дня; годину через день; кілька годин, 2-3 рази на тиждень.

**АНКЕТА ДЛЯ БАТЬКІВ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО
ВІКУ**

1. Чим ваша дитина займається дома у вільний час?

2. Чи залучаєте ви дітей до посильної праці? До якої?

3. Чи є у вашої дитини матеріал для ручної праці, якою вона захоплюється?

4. До яких видів допомоги в домашньому господарстві ви залучаєте дитину?

5. Яким видам ручної праці ви навчаєте свою доньку (сина)?

6. Чи хотіли б Ви, щоб у початковій школі дітей залучали на уроках праці до її різновидів і яких?

7. Що Ваша дитина розповідає про уроки праці в школі?

ДЯКУЄМО ЗА СПІВПРАЦЮ!

**АНКЕТА ДЛЯ СТУДЕНТІВ «ВАШЕ СТАВЛЕННЯ ДО ТРУДОВОГО
НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ»**

1. Що Ви знаєте про уроки трудового навчання у початковій школі? _____

2. Чи були у Вас у початковій школі уроки трудового навчання? Хто їх проводив? _____

3. Що Ви вкладаєте в поняття «трудове навчання молодших школярів»? _____

4. Хто повинен проводити уроки праці в початковій школі? _____

5. Які Ви знаєте посібники, підручники з трудового навчання молодших школярів? _____

6. Якби Ви були вчителем із трудового навчання учнів початкової школи, яким би чином Ви його організували? _____

7. Ви задоволені знаннями, одержаними з предмету «Методика викладання технологічної освітньої галузі»? _____

8. Ваша думка: потрібні уроки праці в початковій школі чи ні? _____

9. Чого Вам не вистачає для проведення уроків праці з учнями початкової школи? _____

ДЯКУЄМО ЗА СПІВПРАЦЮ!

ОЦІНКА МОТИВАЦІЇ СТАВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

модифікована шкала оцінки мотивації ставлення до професійної діяльності за А. Кареліним

Інструкція: Всі пункти шкали оцінюються в балах від 1 до 5 та виражають позитивне або негативне ставлення до організації трудового навчання молодших школярів. Загальна оцінка складається з балів за рядками. Варіанти відповідей на судження можуть бути «так», «скоріше так, ніж ні», «не можу відповісти», «скоріше ні, ніж так», «ні».

1. Чи бажали б Ви створити щось нове у сфері своєї майбутньої професійної діяльності?
2. Якщо Ви позбавитесь можливості працювати вчителем, то чи втратить сенс Ваше життя?
3. Чи лякають Вас несподіванки у професійній діяльності, які потребують нових виходів із ситуацій?
4. Чи вважаєте Ви, що навчальні заняття сприяють формуванню трудових умінь і навичок учнів?
5. Чи відвідували б Ви заради нових професійних знань щодо трудового навчання спеціальні заняття, навіть, якщо це пов'язано з незручностями?
6. Чи вбачаєте Ви в учневі активного учасника освітнього процесу?
7. Чи вважаєте Ви, що тільки знання, отримані Вами під час навчання у закладі вищої освіти, дають можливість здійснювати професійну діяльність, спрямовану на організацію трудового навчання молодших школярів?
8. Чи вважаєте Ви, що Ваша професійна діяльність надасть можливість Вам зацікавити молодших школярів ручною працею?

9. Чи вважаєте Ви, що організація трудового навчання учнів молодших класів має першорядне значення?
10. Чи згодні Ви з тим, що в молодших класах не можна формувати трудові навички та вміння?
11. На Вашу думку, чи обов'язково завдання організації трудового навчання молодших школярів повинне супроводжувати Вашу професійну діяльність?
12. Чи викликають у Вас утруднення проведення уроків з праці?
13. Чи враховували Ви, обираючи професію, власні вміння ручної праці?
14. Чи втрачає учитель, який займається науково-дослідницькою роботою, пов'язаною з трудовим навчанням, можливість спілкування з учнями?
15. Чи зацікавлюють Вас нові ідеї, що спрямовані на організацію трудового навчання молодших школярів?

Загальна сумарна оцінка результатів складається за ключем, наведеним у таблиці:

№ запитання		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Відповіді	Так	5	5	1	5	5	5	1	5	5	1	5	1	5	1	5
	Скоріше так, ніж ні	4	4	2	4	4	4	2	4	4	2	4	2	4	2	4
	Не можу відповісти	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	Скоріше ні, ніж так	2	2	4	2	2	2	4	2	2	4	2	4	2	4	2
	Ні	1	1	5	1	1	1	5	1	1	5	1	5	1	5	1

Ступінь мотивації ставлення майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання молодших школярів

Ступінь мотивації	Низький	Середній	Достатній	Високий
Сума балів	15 – 29	30 – 44	45 – 59	60 – 75

МЕТОДИКА «МОТИВАЦІЯ ДО УСПІХУ» (Т. ЕЛЕРС)

Інструкція: Вам пропонується ряд тверджень. Якщо Ви згодні із твердженням, то поряд з його цифровим позначенням поставте знак «+», якщо незгодні – знак «-».

1. Якщо є вибір між двома варіантами, його краще зробити якомога швидше, ніж відкласти на деякий час.
2. Я легко дратуюсь, коли помічаю, що не можу на всі сто відсотків виконати завдання.
3. Якщо я щось роблю, це виглядає так, немов я все ставлю на карту.
4. Якщо виникає проблемна ситуація, я частіше приймаю рішення одним з останніх.
5. Якщо в мене два дні підряд немає справ, я втрачаю спокій.
6. У деякі дні мої успіхи нижче за середні.
7. До себе я більше строгий, ніж до інших.
8. Я більш доброзичливий, ніж інші.
9. Коли я відмовляюсь від складного завдання, то потім суворо засуджую себе, тому що знаю, що в ньому я досяг би успіху.
10. У процесі роботи я маю потребу в невеликих паузах для відпочинку.
11. Старанність – це не основна моя риса.
12. Мої досягнення в навчанні не завжди однакові.
13. Мене найбільше приваблює інша діяльність, ніж та, якою я зайнятий.
14. Догана стимулює мене сильніше, ніж похвала.
15. Я знаю, що мої колеги вважають мене діяльною людиною.
16. Перешкоди роблять мої рішення більш твердими.
17. На моєму честолюбстві легко зіграти.
18. Зазвичай помітно, коли я працюю без натхнення.

19. Під час виконання роботи я не розраховую на допомогу інших.
20. Іноді я відкладаю те, що повинен був би зробити негайно.
21. Потрібно покладатися лише на самого себе.
22. У житті мало речей більш важливих, ніж гроші.
23. Завжди, коли мені належить виконати важливе завдання, я ні про що інше не думаю.
24. Я менше честолюбний, ніж багато інших.
25. Наприкінці відпустки я зазвичай радію, що скоро вийду на роботу.
26. Коли мене приваблює робота, я роблю її краще й більш кваліфіковано, ніж інші.
27. Мене простіше й легше спілкуватися з людьми, які можуть завзято працювати.
28. Якщо в мене немає справ, я відчуваю, що мені не по собі.
29. Мені доводиться виконувати відповідальну роботу частіше за інших.
30. Коли мені доводиться приймати рішення, я намагаюся зробити це якнайкраще.
31. Мої друзі іноді вважають мене ледащим.
32. Мої успіхи певною мірою залежать від моїх колег.
33. Безглуздо протидіяти волі керівництва.
34. Іноді не знаєш, яку роботу потрібно буде виконувати.
35. Коли щось не виходить, я терплячий.
36. Я зазвичай звертаю мало уваги на свої досягнення.
37. Коли я працюю разом з іншими, моя робота дає більші результати, ніж робота інших.
38. Багато з того, за що я беруся, я не доводжу до кінця.
39. Я заздрю людям, які не завантажені роботою.
40. Я не заздрю тим, хто прагне до влади і положення.
41. Коли я впевнений, що стою на правильному шляху, для доказу своєї правоти я можу піти на крайні міри.

Обробка результатів

По 1 балу ставиться за відповідь «так» за такими пунктами питальника: 2-5, 7-10, 14-17, 21, 22, 25-30, 32, 37, 41 та «ні» – за такими: 6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39. Відповіді по пп. 1, 11, 12, 19, 23, 33-35 и 40 не враховуються. Підраховується загальна сума балів.

Висновки: чим більше сума балів, тим більше в досліджуваного виражена мотивація на досягнення успіху.

МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ
(автор Б. Басс)

Інструкція проведення тесту: пропонується досліджуваним 30 суджень, на кожне з яких дається 3 відповіді (А, Б, В). потрібно вибрати одну відповідь, яка найбільш відповідає дійсності та виражає їхню думку, і записати її на бланку для відповідей у стовпчику «Найбільш привабливо». Потім обрати одну відповідь, яка найменше відповідає реальності, і записати її на бланку для відповідей у стовпчику «Найменш привабливо».

Судження:

1. Найбільше задоволення одержую від:

- а) схвалення моєї роботи;
- б) усвідомлення того, що робота виконана добре;
- в) усвідомлення того, що мене оточують друзі.

2. Якби я грав у футбол (волейбол, баскетбол), то прагнув би бути:

- а) тренером, який розробляє тактику гри;
- б) відомим гравцем;
- в) обраним капітаном команди.

3. На мою думку, кращим педагогом є той, хто:

- а) цікавиться учнями та має до кожного індивідуальний підхід;
- б) зацікавлює своїм предметом так, що учні з задоволенням вивчають цей предмет;
- в) створює в колективі таку атмосферу, у якій кожен учень може висловити свою думку.

4. Мені подобається, коли люди:

- а) радіють за виконану роботу;
- б) із задоволенням працюють у колективі;
- в) прагнуть виконати свою роботу краще за інших.

5. Я бажав би, щоб мої друзі:

- а) були доброзичливими та допомагали людям, коли це необхідно;
- б) були вірними та відданими мені;
- в) були розумними та цікавими.

6. Кращими друзями я вважаю тих:

- а) із ким маю добрі стосунки;
- б) на кого завжди можна покластися;
- в) хто може багато досягнути в житті.

7. Найбільше мені не подобається:

- а) коли в мене щось не виходить;
- б) коли розладнуються стосунки з товаришами;
- в) коли мене критикують.

8. На мою думку, дуже погано, коли педагог:

- а) приховує свої антипатії до деяких учнів, насміхається та дражнить їх;
- б) викликає дух суперництва в колективі;
- в) недостатньо добре знає предмет, який викладає.

9. У дитинстві мені найбільше подобалося:

- а) проводити час із друзями;
- б) відчуття виконаної справи;
- в) коли мої вчинки схвалювали.

10. Я бажав би бути схожим на тих, хто:

- а) досягнув успіху в житті;
- б) справді закоханий у свою справу;
- в) відзначається доброзичливістю і товариськістю.

11. Школа насамперед має:

- а) навчати вирішувати завдання, які ставить життя;
- б) розвивати індивідуальні здібності учнів;
- в) виховувати риси, які допомагають встановлювати стосунки з людьми.

12. Якби я мав більше вільного часу, то використовував би його:

- а) для спілкування з друзями;
- б) для відпочинку;

в) для самоосвіти та улюблених справ.

13. Найбільших успіхів я досягаю, коли:

- а) працюю з людьми, до яких відчуваю симпатію;
- б) маю цікаву роботу;
- в) отримую винагороду за свої зусилля.

14. Мені подобається, коли:

- а) інші люди поважають мене;
- б) я відчуваю задоволення від добре виконаної роботи;
- в) я маю час приємно спілкуватися з друзями.

15. Якби про мене написали в газеті, то краще було б, щоб:

- а) розповіли про якусь цікаву справу, пов'язану із навчанням, працею або спортом, у якій я брав участь;
- б) написали про мою діяльність;
- в) обов'язково розповіли про колектив, у якому я працював.

16. Найкраще я навчаюся, коли викладач:

- а) має до мене індивідуальний підхід;
- б) може зацікавити своїм предметом;
- в) колективно обговорює проблеми, що вивчаються.

17. Для мене не має нічого гіршого за:

- а) образу власної гідності;
- б) невдачу під час виконання важливої справи;
- в) втрату друзів.

18. Найбільше я ціную:

- а) успіх;
- б) можливості спільної праці;
- в) здоровий глузд та інтуїцію.

19. Я не поважаю людей, які:

- а) вважають себе гіршими за інших;
- б) часто сваряться та конфліктують;
- в) заперечують все нове.

20. Приємно, коли:

- а) працюєш над важливою справою;
- б) маєш багато друзів;
- в) усім подобаєшся та викликаєш схвалення.

21. На мою думку, керівник повинен бути насамперед:

- а) доступним;
- б) авторитетним;
- в) вимогливим.

22. У вільний час я з цікавістю прочитав би книжки:

- а) про те, як знайти друзів та налагодити добрі стосунки з оточуючими;
- б) про життя відомих людей;
- в) про останні досягнення науки та техніки.

23. Якби в мене були здібності до музики, я бажав би бути:

- а) диригентом;
- б) композитором;
- в) солістом.

24. Я хотів би:

- а) вигадати цікавий конкурс;
- б) перемогти в конкурсі;
- в) організувати конкурс і керувати ним.

25. Для мене важливо знати:

- а) що я бажаю зробити;
- б) як досягнути мети;
- в) як організувати людей для досягнення мети.

26. Людина повинна прагнути до того, щоб:

- а) інші люди схвалювали її вчинки;
- б) передусім виконувати свою справу;
- в) її не можна було б критикувати за виконану роботу.

27. Найкраще я відпочиваю у вільний час, коли:

- а) спілкуюся з друзями;

- б) переглядаю цікаві фільми;
- в) займаюся своєю улюбленою справою.

Обробка результатів.

Якщо зазначена в бланку відповідей буква занесена в рубрику «Найбільше», то випробуваному ставиться знак «+» по даному виду спрямованості. Якщо ж вона розташована під індексом «Найменше», то йому ставиться знак «-». Потім підраховують кількість «+» і записують їх у підсумкову таблицю у відповідні стовпці Я, С, або Д залежно від ключа (Додаток Б). Так само підраховується кількість «-».

Кількість «+» підсумовується з кількістю «-» (з урахуванням знака!). Отриманий результат записується в підсумкову таблицю (Додаток Б) в рядок «Сума». Нарешті, до отриманого числа додається 30 (знову з урахуванням знака!). Цей показник і характеризує рівень вираженості даного виду спрямованості. Загальна сума всіх балів за трьома видами спрямованості повинна дорівнювати 90.

Інтерпретація результатів: За допомогою методики визначаються такі види спрямованості особистості:

1. Спрямованість на себе (Я) – орієнтація на пряме винагородження та задоволення, агресивність у досягненні статусу, схильність до суперництва, тривога, інтровертованість, роздратованість, прагнення влади.

2. Спрямованість на спілкування (С) – прагнення підтримувати стосунки з людьми, орієнтація на спільну діяльність (не обов'язково для використання справи, а заради самого спілкування), орієнтація на соціальне схвалення, залежність від групи, потреба в емоційних стосунках з людьми.

3. Спрямованість на справу, діло (Д) – зацікавленість у вирішенні ділових проблем, виконання роботи якнайкраще, орієнтація на ділову співпрацю, здатність обстоювати в інтересах справи власну думку, корисну для досягнення загальної мети.

Ключ до методики на визначення спрямованості особистості

Спрямованість								
На себе (Я)			На спілкування (С)			На справу, діло (Д)		
1. А	11. В	21. С	1. С	11. С	21. А	1. В	11. А	21. В
2. В	12. В	22. С	2. С	12. А	22. А	2. А	12. С	22. В
3. А	13. С	23. В	3. С	13. А	23. С	3. В	13. В	23. А
4. А	14. С	24. С	4. В	14. А	24. А	4. С	14. В	24. В
5. В	15. А	25. В	5. А	15. С	25. А	5. С	15. В	25. С
6. С	16. В	26. В	6. А	16. С	26. А	6. В	16. А	26. С
7. А	17. А	27. А	7. С	17. С	27. В	7. В	17. В	27. С
8. С	18. А	28. В	8. В	18. С	28. С	8. А	18. В	28. А
9. С	19. А	29. А	9. А	19. В	29. С	9. В	19. С	29. В
10. С	20. С	30. С	10. В	20. В	30. А	10. А	20. А	30. В

Підсумкова таблиця до методики на визначення спрямованості особистості

	Я	С	Д
Кількість «+»			
Кількість «-»			
Сума			
+ 30			

**ТЕСТОВІ ЗАВДАННЯ ЩОДО ОБІЗНАНОСТІ З КЛЮЧОВИМИ
ПОНЯТТЯМИ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

1. Що розуміють під системою трудового навчання?

- а) різноманітні дидактичні шляхи формування трудових практичних умінь і навичок;
- б) процес навчання і розвитку дитини;
- в) шляхи гуманізації змісту освіти засобами національної культури.

2. Необхідними умовами формування позитивного ставлення учнів до праці є:

- а) суспільно значущі цілі і результати праці;
- б) чіткий поділ навчальної трудової діяльності.

3. Трудове виховання здійснюється у процесі:

- а) визначення рівня підготовленості учнів;
- б) суспільно корисної праці учнів;
- в) виявлення пізнавальних інтересів учнів.

4. Який із поданих видів діяльності спрямований на задоволення певних суспільних потреб і всебічний розвиток особистості?

- а) трудове виховання;
- б) трудове навчання;
- в) продуктивна праця;
- г) суспільно корисна праця.

5. Які суперечності є рушійною силою процесу трудового навчання?

- а) між теоретичними знаннями і вміннями застосовувати їх на практиці;
- б) між вимогами батьків і вчителів;
- в) між вимогами школи і внутрішніми прагненнями учнів.

6. Урок трудового навчання включає в себе такі елементи:

- а) самостійне навчання учнів;
- б) прибирання класного приміщення;

- в) організація, виклад нового матеріалу;
- г) аналіз та оцінювання зразків виробів.

7. Які з наведених форм навчальної роботи належить до нестандартних типів уроків?

- а) комбінований урок;
- б) урок застосування знань у практичних роботах;
- в) інтегрований урок.

8. Які з наведених дидактичних понять належать до форм навчальної роботи з праці?

- а) екскурсія, бесіда, демонстрування;
- б) урок, інструктаж;
- в) гурткові заняття, екскурсія, урок;
- г) інструктування, пояснення, бесіда.

9. Позакласну роботу з праці будують за такими принципами:

- а) можливостей вчителя;
- б) добровільності, колективності;
- в) організації, самодіяльності.

10. Який із поданих видів суспільно корисної праці спрямований на створення матеріальних цінностей?

- а) самообслуговування праця;
- б) трудове навчання;
- в) продуктивна праця.

11. Який з принципів виявляє особливості трудового навчання:

- а) безперервність;
- б) наступність;
- в) політехнічність;
- г) полікультурність.

12. Трудова діяльність людини – це:

- а) процес створення матеріальних благ, необхідних для існування і розвитку суспільства;

- б) сучасні підходи для прийняття методичних рішень у галузі трудової підготовки молоді;
- в) сукупність цілеспрямованих дій, що потребують фізичної та розумової енергії і мають своїм призначенням створення матеріальних та духовних цінностей;
- г) система заходів, покликана забезпечити найбільш ефективне використання трудових і матеріальних ресурсів.

13. Предметами праці є:

- а) сукупність знань про способи і засоби проведення виробничих процесів;
- б) найрізноманітніші матеріали, природні об'єкти, тобто все те, на що спрямовується трудова діяльність;
- в) інструменти, пристрої та інші знаряддя, за допомогою яких людина діє на предмети праці;
- г) трудова діяльність людини, засоби праці і продукт праці.

14. Соціальний аспект трудового навчання полягає у тому, що воно:

- а) повинно сприяти фізичному розвитку дітей;
- б) виховує волю, впевненість у своїх силах, сприяє хорошему настрою;
- в) повинно максимально сприяти наближенню соціальної мети трудової діяльності до кожного учня, підготовці до праці у сучасному суспільстві;
- г) забезпечує розвиток особистості учня, його уваги, пам'яті, мислення.

15. Фізіологічний аспект трудового навчання полягає у тому, що воно:

- а) повинно сприяти фізичному розвитку дітей;
- б) націлює кожного учня на досягнення максимально можливого рівня компетенції, необхідного для успішної побудови кар'єри;
- в) є умовою і результатом виникнення людського суспільства і розвитку самої людини;
- г) розвиває розум, руки, серце і душу кожної дитини.

16. Психологічний аспект трудового навчання вимагає, щоб воно:

- а) ознайомлювало учнів з елементами загальних основ сучасного виробництва;
- б) забезпечувало розвиток особистості учня, його психічних процесів сприймання, уваги, пам'яті, мислення, уяви тощо;
- в) забезпечувало єдність навчальної, виховної і розвивальної функцій;
- г) сприяло фізичному розвитку дітей.

17. Навчальна функція трудового навчання полягає:

- а) в ознайомленні учнів початкових класів з елементами загальних основ сучасного виробництва, формуванні трудових умінь, культури праці;
- б) у всебічному розвитку розумових здібностей дітей, їх конструктивного технічного мислення;
- в) у врахуванні регіональних особливостей місцевого виробництва;
- г) у систематичності і плановості, взаємозв'язку урочної та позакласної освітньо-виховної роботи.

18. Розвивальна функція трудового навчання повинна реалізуватися:

- а) у системі заходів, покликаних забезпечити найбільш ефективне використання трудових і матеріальних ресурсів;
- б) у всебічному розвитку розумових здібностей дітей, їх конструктивного технічного мислення, художніх смаків;
- в) у пробудженні ініціативи учнів;
- г) у фізичному розвитку дітей.

19. Виховна функція трудового навчання вимагає:

- а) формування в учнів позитивного емоційно-ціннісного ставлення до трудової діяльності, до людей праці, бережливого ставлення до предметів, засобів, продуктів праці;
- б) постійного відслідковування індивідуальних учнівських уподобань, ставлень, стану профінформованості;
- в) формування у дітей доступних уявлень про працю дорослих;
- г) створення матеріальних благ, необхідних для існування і розвитку суспільства.

20. Що із переліченого стосується організації трудового процесу?:

- а) дотримання санітарно-гігієнічних норм та вимог безпеки праці;
- б) матеріально-технічне та методичне забезпечення;
- в) розподіл праці у процесі виконання трудових завдань;
- г) усі відповіді є правильними.

**ТЕСТОВІ ЗАВДАННЯ ЩОДО ОБІЗНАНОСТІ З ВИДАМИ ТА
ПРОДУКТАМИ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ У ПОЧАТКОВІЙ
ШКОЛІ**

1. Матеріал, властивості якого в першу чергу визначаються особливостями будови:

- а) папірус;
- б) пергамент;
- в) папір;
- г) пластилін.

2. Сутність технологічної операції полягає у відокремленні частин матеріалу для надання заготовці потрібної форми і заданих розмірів - це:

- а) згинання;
- б) різання;
- в) вимірювання;
- г) розмічання.

3. Один з видів народної художньої творчості, прикраса, пов'язана з функцією декорування інтер'єру:

- а) витинанка;
- б) аплікація;
- в) вишиванка;
- г) орігамі.

7. Як називаються всі зображення, виконані олівцем, чорнилом, тушшю або фарбами за допомогою ліній, штрихів і точок:

- а) технічні;
- б) графічні;
- в) описові;
- г) наочні.

8. Пластинка з певним профілем і розмірами, по якій розмічають або перевіряють точність виготовлення деталей - це:

- а) шаблон;
- б) розгортка;
- в) трафарет;
- г) штамп.

9. Паперова аплікація поділяється на такі види:

- а) предметна, одинарна, складена;
- б) предметна, сюжетна, складена;
- в) предметна, сюжетна, декоративна;
- г) предметна, одинарна, декоративна.

10. Стилізованим повторюваним елементом, що визначається як прикраса є:

- а) композиція;
- б) ритмічність;
- в) конфігурація;
- г) орнамент.

11. Який матеріал складається з міцних, гнучких тіл з дуже малим поперечним перерізом, необмеженої довжини?

- а) пластичний;
- б) текстильний;
- в) природний;
- г) паперовий.

12. Один із стародавніх видів вузлового плетіння:

- а) макраме;
- б) в'язання гачком;
- в) вишивання;
- г) пришивання петель.

13. На які класи поділяються текстильні волокна:

- а) натуральні і хімічні;

- б) рослинні і мінеральні;
- в) рослинні і штучні;
- г) штучні і синтетичні.

14. Один з видів прикладного мистецтва, що полягає в зображенні за допомогою ниток спеціально підібраних і певним чином розміщених швів та декоративних стібків, узорів, орнаментів – це:

- а) витинання;
- б) ниткографія;
- в) печворк;
- г) вишивання.

15. Стилізований художній візерунок (прикраса), що характеризується ритмічністю, повторенням однакових або чергуванням різних елементів візерунку – це:

- а) силует;
- б) гравюра;
- в) орнамент;
- г) монотипія.

16. До видів українського декоративно-прикладного мистецтва не належить:

- а) художній розпис;
- б) орігамі;
- в) складена витинанка;
- г) вишивання.

17. Пластилін – це:

- а) пластична маса, яка при висиханні зберігає надану їй форму, а після відпалювання стає твердою і міцною;
- б) пластичний матеріал, який тримає форму, але характеризується властивістю довго не висихати;
- в) формотворча маса, яку виготовляють із волокнистих матеріалів з додаванням клейких і наповнювальних речовин;

- г) формотворчий матеріал природного походження, широко використовується в різних галузях промисловості.

18. Ikebana – це:

- а) підвісна декоративна ваза для вазона з квітами;
- б) оздоблення, прикраса;
- в) однолітня квіткова рослина;
- г) букет, складений за правилами.

19. Який з прийомів не має відношення до ліплення:

- а) розкачування;
- б) заглиблення;
- в) відрізування;
- г) склеювання.

20. Художнє конструювання, пов'язане з проектуванням промислових і побутових виробів з урахуванням їх компактності, зручності, естетичних властивостей – це:

- а) імітація;
- б) дизайн;
- в) декор;
- г) бутафорія.

**ТЕСТОВІ ЗАВДАННЯ ЩОДО ОБІЗНАНОСТІ ІЗ ТЕХНОЛОГІЯМИ
ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ**

1. Які з наведених методів навчання відповідають класифікації методів за характером пізнавальної діяльності дітей на уроках праці?

- а) словесні, демонстраційні;
- б) репродуктивні, пояснювальні;
- в) репродуктивні, частково-пошукові, дослідницькі.

2. Які чинники беруться до уваги під час вибору методів навчання на уроках праці?

- а) специфіка навчального предмета, наявність інструментів;
- б) соціальне оточення школи, забезпеченість батьків;
- в) мета і завдання уроку, матеріально-технічна база школи, рівень підготовленості учнів.

3. До якого педагогічного поняття належать способи роботи вчителя та учнів, за допомогою яких засвоюються знання, формуються вміння, розвиваються творчі здібності?

- а) принципи навчання;
- б) організаційні форми навчання;
- в) зміст освіти;
- г) методи навчання.

4. Метод усного викладу матеріалу в початкових класах, який носить описовий характер, відзначається науковістю, логічною послідовністю, образністю повідомлення учням відомостей теоретичного або практичного характеру – це:

- а) лекція
- б) бесіда;
- в) розповідь;
- г) пояснення.

5. До якої групи методів належить демонстрація прийомів роботи на уроці трудового навчання:

- а) словесної;
- б) практичної;
- в) проблемної;
- г) наочної.

6. Діяльність людини, спрямована на створення нових матеріальних і духовних цінностей:

- а) пізнавальна;
- б) ігрова;
- в) творча;
- г) предметна.

7. Технологія на уроці трудового навчання представляється як:

- а) навчальний предмет;
- б) процес виготовлення виробів;
- в) короткі стандартизовані завдання;
- г) механізм, що передає рух.

8. Яка форма організації діяльності з трудового навчання допомагає більш повно розкрити окрему тему програми:

- а) практичне заняття;
- б) індивідуальне заняття;
- в) навчальна екскурсія;
- г) виставка робіт.

9. В чому полягає суть технології проектного навчання:

- а) гармонійне поєднання академічних знань з прагматичними,
- б) використання сукупності дослідницьких пошукових, творчих методів, прийомів, засобів,
- в) розвиток та оздоровлення дітей,
- г)) розвиток критичного мислення як засіб самореалізації особистості.

10. Що таке педагогічна технологія?

- а) сукупність моделей та методик навчання, завданням яких є оптимізація форм освіти
- б) системний метод створення, застосування і визначення процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням всіх ресурсів та їхніх взаємодій, завданням яких є оптимізація форм освіти
- в) алгоритм процесу досягнення запланованих результатів, з урахуванням всіх ресурсів НВП та їхніх взаємодій
- г) системний метод викладання, завданням якого є застосування, визначення процесу викладання і засвоєння знань

11. Які основні цілі навчання в технології «проблемне навчання»?

- а) оволодіння знаннями, уміннями, навичками
- б) засвоєння способів самостійної роботи
- в) розвиток пізнавальних здібностей
- г) всі правильні

12. Для якої технології характерні такі особливості: використання проблемних методів, створення проблемних ситуацій на всіх етапах навчання:

- а) диференційованого навчання
- б) розвивального навчання Л.Занкова
- в) сугестивного навчання
- г) проблемного навчання

13. Для якої технологія метою є формування не тільки ЗУН, а й способів розумових дій, направлені на конкретну особистість учня:

- а) диференційованого навчання
- б) розвивального навчання
- в) сугестивного навчання
- г) проблемного навчання

14. Для якої технології характерною ознакою є психологічна підтримка розвитку особистості дитини.

- а) диференційованого навчання

- б) розвивального навчання
- в) створення ситуації успіху
- г) проблемного навчання

15. Модульне навчання - це:

- а) організація навчального процесу, яка пропонує широкий спектр використання набутих знань на практиці;
- б) організація навчального процесу, яка скерована на засвоєння цілісного блоку адаптованої інформації;
- в) напрям у педагогіці, що передбачає вивчення школярами закономірностей масових комунікацій;
- г) організація навчального процесу, спрямована на формування особистості.

16. Головна мета розвивального навчання:

- а) розвиток умінь та навичок;
- б) навчити дитину, читати, писати, лічити;
- в) забезпечити розвиток дитини;
- г) виховання школярів.

17. Особистісно-орієнтоване навчання:

- а) формує внутрішню пізнавальну діяльність ;
- б) передбачає конструювання навчального дидактичного матеріалу;
- в) навчання центром якого є особистість дитини;
- г) формує духовний світ школяра.

18. Педагогічна технологія – це:

- а) комплекс апаратури і навчальних матеріалів задіяних у навчально-виховному процесі;
- б) педагогічна система, в якій використання засобів, прийомів навчання підвищує ефективність навчального процесу;
- в) процес, спосіб виконання визначеного, або певного завдання для навчального процесу;
- г) процес, де вчитель передає знання дітям.

19. Технологія колективно-творчого виховання дає змогу:

- а) удосконалювати пізнавально-світоглядну, емоційну, вольову сферу особистості учня і педагога;
- б) встановити в процесі діяльності суб'єкт-суб'єктні взаємини;
- в) формування особистості через єдиний виховний колектив;
- г) усі відповіді правильні.

20. Нові інформаційні технології – це:

- а) особистісно орієнтований підхід до процесу навчання та виховання;
- б) сукупність методів і технічних засобів організації, збереження, опрацювання за допомогою комп'ютерів;
- в) цілеспрямована діяльність вчителя і учня;
- г) забезпечення розвитку дитини.

ПСИХОЛОГІЧНА ОЦІНКА ОРГАНІЗАТОРСЬКИХ ЗДІБНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ (Н. Фетіскін)

Інструкція. У формі таблиць подані найбільш значущі організаторські здібності особистості та їх складові. Користуючись трибальною системою, Вам необхідно здійснити оцінку кожної якості чи у формі самооцінки, чи у формі оцінки незалежного експерта. Бажано давати об'єктивні і щирі відповіді, не допускаючи прогалин. Значення чотирибальної оцінки:

- 3 – риса виявляється доволі часто;
- 2 – риса виявляється епізодично, у слабкій формі,
- 1 – якість повністю відсутня.

Бланк для відповідей

№	1. Психологічна вибірковість (здатність найбільш повно і глибоко відображати психологію інших людей)			
		3	2	1
1.	Здатність швидко побачити психологічні особливості і стани іншої людини			
2.	Здатність переживати те, що переживають, відчують інші люди (емоційна синхронність)			
3.	Здатність виділяти психологічні особливості людей за творами мистецтва і літератури (у кінофільмах, книгах, картинах)			
4.	Здатність давати влучні характеристики людям			
5.	Підвищений інтерес й увага до інших людей як до товаришів у спільній діяльності			
6.	Чи бачить важливі (суттєві) психологічні особливості інших людей			
7.	Схильність і здатність аналізувати поведінку і вчинки			

	інших людей			
8.	Глибока віра в сили, можливості і здібності колективу			
9.	Чи здатний уявно поставити себе у психологічну ситуацію іншої людини			
	Загальний бал (Σ)			
	Середній бал (M); $M = \Sigma/n$ (n - кількість якостей)			
2. Практично-психологічний розум (розум «практика-психолога», володіння практичною психологією)				
1.	Здатність розподіляти обов'язки, доручення під час колективної діяльності з урахуванням індивідуальних особливостей людей			
2.	Здатність швидко орієнтуватися у взаємовідносинах з людьми			
3.	Здатність урахувати психологічні стани людей у конкретних життєвих ситуаціях			
4.	Здатність зацікавити людей справою, знайти моральні і матеріальні стимули зацікавленості			
5.	Урахування взаємостосунків, особистих симпатій і антипатій людей під час групування їх для виконання спільного завдання			
6.	Здатність навчатися організаторських знань, навичок та вмінь: а) швидко б) міцно			
7.	Здатність швидко і легко засвоювати досвід кращих організаторів (ровесників чи старших) і навчатись організаторській діяльності			
8.	Здатність уявно «прикидувати», «зважувати», знаходити відповідність між завданнями практики, що виникають, і			

	кількістю можливих виконавців			
9.	Тенденції ставити на перше місце в розв'язанні практичних завдань наявність людських можливостей (а не матеріальних та інших)			
	Загальний бал (Σ)			
	Середній бал (M); $M = \Sigma/n$ (n - кількість якостей)			
<p>3. Психологічний такт (здатність знаходити міру підходу до людей під час встановлення взаємовідносин і взаємодії з ними)</p>				
1.	Здатність стримувати себе у взаємовідносинах з людьми у стані збудження, бурхливої радості, гніву			
2.	Здатність знаходити правильний тон, якщо збуджений стан виник у іншої людини			
3.	Уміння знаходити спільну мову з різними людьми в різних обставинах (відсутність «мовленнєвого шаблону»)			
4.	Здатність знаходити індивідуальний підхід до людей залежно від їхніх індивідуально-психологічних особливостей			
5.	Здатність знаходити індивідуальний підхід до людей залежно від часових станів			
6.	Здатність знаходити індивідуальний підхід до людей залежно від обставин, що впливають на взаємовідносини людей один з одним			
7.	Готовність прийти на допомогу іншим, чутливість, уважність, співчуття відносно інших людей			
8.	Природність у спілкуванні з людьми, здатність завжди залишатися самим собою			
9.	Виражене почуття справедливості в підходах до інших людей			

	Загальний бал (Σ)			
	Середній бал (M); $M = \Sigma/n$ (n - кількість якостей)			
4. Соціальна впливовість (здатність «заражати» і «заряджати» енергією інших людей, здатність впливати на них)				
1.	Здатністю мовою впливати на інших, спонукати їх до дії			
2.	Здатність до вольового впливу на інших			
3.	Здатність «заражати» і «заряджати» інших своєю енергією			
4.	Здатність «заражати» інших своїм ставленням до людей, подій			
5.	Здатність впливати на інших переконливістю доводів			
6.	Здатність «заражати» і «заряджати» інших своїми емоціями, почуттями			
7.	Здатність впливати на інших особистісною діяльністю (діями, включенням у роботу)			
8.	Здатність створювати у групі впевненість в успіх справи			
9.	Здатність правильно вибрати момент вирішального впливу			
	Загальний бал (Σ)			
	Середній бал (M); $M = \Sigma/n$ (n - кількість якостей)			
5. Вимогливість до інших людей (слід відзначити, що ця якість не завжди в рівній мірі поєднується з вимогливістю до себе)				
1.	Здатність швидко приймати рішення щодо постановки вимог			
2.	Постійність у постановці вимог			
3.	Самостійність у вимогах			
4.	Гнучкість у вимогах			

5.	Наполегливість у вимогах			
6.	Здатність виражати вимоги в різній формі (від наказу до жарту)			
7.	Здатність знаходити найкращу форму вимоги залежно від індивідуальних особливостей людини			
	Загальний бал (Σ)			
	Середній бал (M); $M = \Sigma/n$ (n - кількість якостей)			
6. Критичність (здатність аналізувати відхилення від прийнятих норм у діяльності і поведінці інших людей. Ця якість не завжди поєднується із самокритичністю)				
1.	Здатність побачити і виділити в людей суттєві, але малопомітні для інших позитивні чи негативні боки			
2.	Самостійність в оцінках недоліків і позитивних особливостей			
3.	Здатність легко аналізувати недоліки і позитивні особливості			
4.	Прямота і сміливість, критичність без прискіпування			
5.	Логічність й аргументованість критичних зауважень			
6.	Глибина і суттєвість критичних зауважень			
7.	Постійність критичності			
8.	Доброзичливість критичності			
	Загальний бал (Σ)			
	Середній бал (M); $M = \Sigma/n$ (n - кількість якостей)			
7. Схильність до організаторської діяльності (на відміну від прагнення командувати, стояти над іншими, бути головним)				
1.	Потреба в організаторській діяльності			
2.	Самостійність в оцінці недоліків і позитивних особливостей			
3.	Здатність легко аналізувати недоліки і позитивні			

	особливості			
4.	Сміливість і готовність приймати на себе роль організатора і відповідальності за інших			
5.	Невтомність в організаторській роботі			
6.	Відчуття задоволення (позитивне самопочуття) у процесі організаторської роботи			
7.	Легкість і свобода у виконанні організаторської діяльності (почувається в організаторській діяльності як риба у воді)			
8.	Занижений настрій у разі відсутності організаторської діяльності			
	Загальний бал (Σ)			
	Середній бал (M); $M = \Sigma/n$ (n - кількість якостей)			
8. Індивідуальні відмінності в організаторських здібностях особистості				
1.	Виявляє організаторські здібності в багатьох видах діяльності			
2.	Виявляє організаторські здібності в якомусь одному порівняно вузькому виді діяльності (наприклад, не в художній самодіяльності, а лише в танцях)			
3.	Здатність добре організовувати і ровесників, і молодших			
4.	Здатний добре організовувати переважно ровесників			
5.	Здатний добре організовувати переважно молодших			
6.	Рівень вираження організаторських здібностей залежно від статі тих, кого організовує: а) однаково добре організовує і хлопчиків, і дівчат; б) переважно хлопчиків; в) переважно дівчат			
7.	Рівень вираження організаторських здібностей залежно від того, чи керує він іншими організаторами чи			

	<p>безпосередньо виконавцями:</p> <p>а) однаково добре керує і організаторами, і виконавцями;</p> <p>б) організаторами краще, ніж виконавцями (ровесниками, одногрупниками тощо);</p> <p>в) Виконавцями краще, ніж іншими організаторами</p>			
8.	<p>Провідні, переважні форми впливу на тих, кого організовує (якщо різні форми сполучаються, то характеризуйте кожну):</p> <p>а) словесно-логічна форма впливу (схильний впливати логікою доводів);</p> <p>б) практично-активна форма впливу (схильний впливати показом, дією);</p> <p>в) емоційна форма впливу («заражає» інших своїми почуттями, емоціями)</p>			
9.	<p>Виявляє себе в організаторській діяльності:</p> <p>А) наполегливо, енергійно, активно;</p> <p>б) схильний організовувати інших поривами;</p> <p>в) в організаторській діяльності швидкий, уміє переключатися;</p> <p>г) організаторську діяльність не знижують, не затримують сильні життєві впливи, різке осудження, невдачі;</p> <p>д) в організаторській діяльності виявляє себе як чутливий, але ломкий пристрій</p>			
	Загальний бал (Σ)			
	Середній бал (М); $M = \Sigma/n$ (n - кількість якостей)			

ДІАГНОСТИКА «ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ»

(за Н. Холлом)

Призначення. Методика запропонована для виявлення здатності розуміти відношення особистості, що репрезентуються в емоціях й керувати емоційною сферою на основі ухвалення рішень. Вона складається з 30 тверджень і містить 5 шкал:

- 1) емоційна обізнаність;
- 2) управління своїми емоціями (емоційна відхідливість);
- 3) самомотивація (вільне управління своїми емоціями, окрім пункту 14);
- 4) емпатія;
- 5) розпізнавання емоцій інших людей (уміння впливати на емоційний стан інших людей).

Інструкція. Нижче Вам будуть запропоновані вислови, які так чи інакше відображають різні сторони вашого життя. Будь ласка, запишіть цифру праворуч від кожного твердження, оцінюючи Вашу відповідь за однією з градацій: повністю не згоден (- 3 бали); в основному не згоден (- 2 бали); частково не згоден (- 1 бал); частково згоден (+1 бал), в основному згоден (+2 бали), повністю згоден (+3 бали).

Питальник

	Показники	Бали					
		+3	+2	+1	-1	-2	-3
1.	Для мене як негативні, так і позитивні емоції слугують джерелом знання про те, як діяти в житті	+3	+2	+1	-1	-2	-3
2.	Негативні емоції допомагають мені зрозуміти, що я повинен змінити в своєму житті	+3	+2	+1	-1	-2	-3
3.	Я спокійний, коли відчуваю тиск з	+3	+2	+1	-1	-2	-3

	боку іншої людини						
4.	Я здатний спостерігати зміну своїх власних відчуттів	+3	+2	+1	-1	-2	-3
5.	Коли необхідно, я можу бути спокійним і зосередженим, для того щоб діяти відповідно до запитів життя	+3	+2	+1	-1	-2	-3
6.	Коли необхідно, я можу викликати у себе широкий спектр позитивних емоцій: веселощі, радість, внутрішнє піднесення та гумор	+3	+2	+1	-1	-2	-3
7.	Я стежу за тим, як я себе почуваю	+3	+2	+1	-1	-2	-3
8.	Після того, як щось збентежило мене, я можу легко упоратися зі своїми почуттями	+3	+2	+1	-1	-2	-3
9.	Я здатний вислуховувати проблеми інших людей	+3	+2	+1	-1	-2	-3
10.	Я не зациклююся на негативних емоціях	+3	+2	+1	-1	-2	-3
11.	Я чутливий до емоційних потреб інших	+3	+2	+1	-1	-2	-3
12.	Я можу впливати на інших людей заспокійливо	+3	+2	+1	-1	-2	-3
13.	Я можу примусити себе знову й знову ставати перед перешкодами	+3	+2	+1	-1	-2	-3
14.	Я прагну відноситись до життєвих проблем творчо	+3	+2	+1	-1	-2	-3
15.	Я адекватно реауюю на настрої, прагнення і бажання інших людей	+3	+2	+1	-1	-2	-3
16.	Я можу легко входити в стан спокою,	+3	+2	+1	-1	-2	-3

	готовності та зосередженості						
17.	Коли дозволяє час, я звертаюся до своїх негативних почуттів і розмірковую про те, в чому проблема	+3	+2	+1	-1	-2	-3
18.	Я здатний швидко заспокоїтися після несподіваного засмучення	+3	+2	+1	-1	-2	-3
19.	Знання про власні почуття допомагають мені підтримувати себе «у формі»	+3	+2	+1	-1	-2	-3
20.	Я добре розумію емоції інших людей, навіть якщо вони не висловлюються відверто	+3	+2	+1	-1	-2	-3
21.	Я можу точно розпізнавати емоції за виразом обличчя	+3	+2	+1	-1	-2	-3
22.	Я можу легко відкинути негативні відчуття, коли необхідно діяти швидко	+3	+2	+1	-1	-2	-3
23.	Я добре розпізнаю ознаки того, що людина потребує в дану хвилину	+3	+2	+1	-1	-2	-3
24.	Люди вважають мене знавцем переживань інших людей	+3	+2	+1	-1	-2	-3
25.	Люди, які усвідомлюють свої справжні почуття, краще керують своїм життям	+3	+2	+1	-1	-2	-3
26.	Я здатний поліпшити настрій інших людей	+3	+2	+1	-1	-2	-3
27.	Зі мною можна порадитися з питань відносин між людьми	+3	+2	+1	-1	-2	-3
28.	Я добре налаштовуюсь на емоції інших людей	+3	+2	+1	-1	-2	-3
29.	Я допомагаю іншим використовувати	+3	+2	+1	-1	-2	-3

	їхні власні намагання для досягнення мети						
30.	Я можу легко відсторонитись від неприємних почуттів	+3	+2	+1	-1	-2	-3

Обробка та інтерпретація даних

Ключ

Шкала «Емоційна обізнаність» – пункти 1, 2, 4, 17, 19, 25.

Шкала «Управління власними емоціями» – пункти 3, 7, 8, 10, 18, 30.

Шкала «Самомотивація» – пункти 5, 6, 13, 14, 16, 22.

Шкала «Емпатія» – пункти 9, 11, 20, 21, 23, 28.

Шкала «Розпізнавання емоцій інших людей» - пункти 12, 15, 24, 26, 27, 29.

ТЕСТ «ЯКИЙ ВАШ ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ?»

(О. Потьомкіна)

Щоб довідатись про свій творчий потенціал, уважно прочитайте запитання і виберіть одну відповідь з трьох запропонованих.

1. Чи вважаєте Ви, що оточуючий Вас світ може бути покращений?

- а) так;
- б) ні, він і так достатньо хороший;
- в) так, але лише де в чому.

2. Чи думаєте Ви, що можете самі приймати участь в значних змінах оточуючого світу?

- а) так, у більшості випадків;
- б) ні;
- в) так, в окремих випадках.

3. Чи вважаєте Ви, що деякі з Ваших ідей принесли б значний прогрес у тій сфері діяльності, в якій Ви працюєте?

- а) так;
- б) так, за сприятливих обставин;
- в) лише в деякій мірі.

4. Чи вважаєте Ви, що в майбутньому будете відігравати настільки важливу роль, що зможете щось принципово змінити?

- а) так, напевне;
- б) це малоймовірно;
- в) можливо.

5. Коли Ви вирішили щось зробити, то чи переконані, що реалізуєте задумане?

- а) так;
- б) часто думаю, що не зумію;
- в) так, часто.

6. Чи відчуваєте Ви бажання зайнятись справою, яку абсолютно не

знаєте?

- а) так, невідоме притягує мене;
- б) невідоме мене не цікавить;
- в) все залежатиме від характеру цієї справи.

7. Вам доводиться займатися невідомою справою. Чи відчуваєте Ви бажання досягнути в ній досконалості.

- а) так;
- б) обмежитесь тим, чого встигли досягти;
- в) так, але тільки, якщо це Вам подобається.

8. Якщо справа, яку Ви не знаєте, Вам подобається, чи хотіли б Ви дізнатися про неї все?

- а) так;
- б) ні, Ви хочете навчитися лише головному;
- в) ні, Ви хочете лише задовольнити свою цікавість.

9. Коли Ви потерпіли невдачу, то:

- а) деякий час опираєтесь, наперекір здоровому глузду;
- б) махнете рукою, оскільки розумієте, що справа нереальна;
- в) продовжуєте робити свою справу, навіть коли очевидно, що перешкоди нездоланні.

10. На Вашу думку, професію слід обирати виходячи з:

- а) своїх можливостей, подальших перспектив для себе;
- б) стабільності, значимості, потреби в професії;
- в) переваг, які вона забезпечує.

11. Подорожуючи, чи могли б Ви легко зорієнтуватись на маршруті, який вже пройшли?

- а) так;
- б) ні, оскільки Вас лякатиме можливість збитися з шляху;
- в) так, але лише там, де місцевість Вам сподобалась.

12. Відразу ж після будь-якої бесіди Ви можете згадати її зміст:

- а) так, без труднощів;

- б) все згадати не можете;
- в) запам'ятаєте лише те, що Вас цікавить.

13. Коли Ви чуєте слово на незнайомій вам мові, то зможете повторити його по складах, без помилки, навіть не розуміючи його значення:

- а) так, без труднощів;
- б) так, якщо це слово легко запам'ятати;
- в) повторите, але не зовсім правильно.

14. У вільний час Ви надаєте перевагу:

- а) залишитися наодинці, подумати;
- б) бути в компанії;
- в) Вам без різниці, будете Ви один чи в компанії.

15. Ви займаєтесь якоюсь справою. Вирішуєте припинити це заняття лише тоді, коли:

- а) справа завершена і здається Вам виконаною на відмінно;
- б) Ви більш чи менш задоволені;
- в) Вам ще не все вдалося зробити.

16. Коли Ви наодинці:

- а) любите мріяти про якісь, навіть абстрактні речі;
- б) за будь-яку ціну пробуєте знайти для себе конкретну справу;
- в) інколи любите помріяти, але про речі, які пов'язані з Вашою роботою.

17. Коли яка-небудь ідея захоплює Вас, то Ви будете думати про неї:

- а) незалежно від того, де і з ким Ви перебуваєте;
- б) Ви можете робити це лише на самоті;
- в) лише там, де не буде занадто шумно.

18. Коли Ви відстоюєте яку-небудь ідею:

- а) можете відмовитись від неї, якщо вислухаєте переконливі аргументи опонентів;
- б) залишитесь при своїй думці, які б аргументи не вислухали;
- в) зміните свою думку, якщо опір виявиться занадто сильний.

Підрахуйте бали, які Ви набрали, в такий спосіб: за «а» – 3 бали; за «б»

– 1 бал; за «в» – 2 бали.

Запитання 1, 6, 7, 8 визначають межі Вашої допитливості; запитання 2, 3, 4, 5 – віру в себе; запитання 9 і 15 – постійність; запитання 10 – амбіційність; запитання 11 – зорову пам'ять; запитання 12 і 13 – слухову пам'ять; запитання 14 – Ваше прагнення бути незалежним; запитання 16 і 17 – здатність абстрагуватися; запитання 18 – здатність зосереджуватися.

Зазначені здібності складатимуть основні якості творчого потенціалу. Загальна сума набраних балів демонструватиме рівень Вашого творчого потенціалу.

САМООЦІНКА РІВНЯ ОНТОГЕНЕТИЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ

(Н. Фетіскін)

Інструкція. Нижче наведені запитання, на які потрібно відповісти у формі «так» (+) в разі ствердної відповіді чи «ні» (-) в разі негативної відповіді і «не знаю» (0), якщо Ви сумніваєтесь у відповіді.

Питальник

1. Чи доводилося Вам колись допустити життєву помилку, результати якої Ви відчували впродовж декількох місяців або років?
2. Чи можна було уникнути цієї помилки?
3. Чи доводиться Вам наполягати на власній думці, навіть якщо Ви не впевнені на 100 % в її правильності?
4. Розповідали Ви комусь із рідних Вам людей про свою найбільшу життєву помилку?
5. Чи вважаєте Ви, що в певному віці характер людини вже не може змінитися?
6. Якщо хтось Вас засмутив, чи можете Ви швидко про це забути і перейти до звичайного розпорядку?
7. Чи вважаєте Ви себе невдахою?
8. Чи вважаєте Ви себе людиною з великим почуттям гумору?
9. Якщо б Ви могли змінити найважливіші події, що мали місце в минулому, чи побудували б Ви своє життя інакше?
10. Що більше керуєтеся Ви в ході прийняття щоденних власних рішень – здоровий глузд чи емоції?
11. Чи складно Вам прийняти дрібні рішення з питань, які кожного дня ставить життя?
12. Чи користувалися Ви під час прийняття життєво важливих рішень порадою або допомогою людей, які не входять до числа Ваших близьких?
13. Чи часто повертаєтеся Ви у спогадах до хвилин, що були неприємні для

Вас?

14. Чи подобається Вам Ваша особистість?

15. Чи доводилося Вас просити в когось пробачення, хоча Ви і не вважали себе винним?

Обробка й інтерпретація результатів

За кожную відповідь «так» на запитання 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13 і «ні» на запитання 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 15 Ви отримуєте по 10 балів. За кожную відповідь «не знаю» Ви отримуєте по 5 балів. Підрахуйте загальну кількість балів.

150-113 балів – високий рівень рефлексії. Студенти вміють аналізувати минулий досвід і робити певні висновки, що не дозволить в майбутньому припускатися аналогічних їм. В найближчий час їм не загрожує безпека допустити життєво важливої помилки. У цих студентів наявні риси, якими володіють люди з великими здібностями до гарного планування і передбачення власного майбутнього, вони є творцями власного життя.

112-75 балів – достатній рівень рефлексії, притаманний студентам, які вміють аналізувати припущені помилки у минулій життєдіяльності, проте не роблять відповідних висновків, що може допомогти їм у тому, щоб не припускатися аналогічних помилок в подальшій діяльності. Тобто такі студенти достатньо володіють вмінням планувати свою діяльність, проте ускладнюються із внесенням відповідних коректив.

74-37 балів – середній рівень рефлексії. У таких студентів, унаслідок припущених в минулому помилок, виникає страх перед здійсненням нових. Вони дуже обережні, що не завжди є гарантією повного життєвого успіху. Їхній критичний розум інколи заважає виконанню їхніх бажань.

36-0 балів – низький рівень рефлексії. Повна відсутність рефлексії минулого досвіду. Такі студенти відрізняються здатністю ускладнювати собі життя. Рішення, які вони приймають, не задовольняють ні їх самих, ні тих людей, які перебувають в їхньому оточенні. Потребують порад і допомоги більш досвідчених людей.

**КАРТКА САМООЦІНКИ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ
АНАЛІТИЧНИХ УМІНЬ (за Т. Осиповою)**

1.	Уміння ставити і вирішувати пізнавальні завдання	1 2 3 4 5 6 7 8 9
2.	Гнучкість та оперативність мислення	1 2 3 4 5 6 7 8 9
3.	Спостережливість	1 2 3 4 5 6 7 8 9
4.	Схильність до аналізу педагогічної діяльності	1 2 3 4 5 6 7 8 9
5.	Креативність та її прояв у педагогічній діяльності	1 2 3 4 5 6 7 8 9
6.	Схильність до синтезу й узагальнення	1 2 3 4 5 6 7 8 9
7.	Пам'ять та її оперативність	1 2 3 4 5 6 7 8 9
8.	Уміння слухати	1 2 3 4 5 6 7 8 9
9.	Уміння виокремлювати та засвоювати конкретний зміст	1 2 3 4 5 6 7 8 9
10.	Уміння доводити та відстоювати власні твердження	1 2 3 4 5 6 7 8 9
11.	Уміння систематизувати, класифікувати	1 2 3 4 5 6 7 8 9
12.	Уміння бачити суперечності та проблеми	1 2 3 4 5 6 7 8 9
13.	Уміння переносити знання й уміння у нові ситуації	1 2 3 4 5 6 7 8 9
14.	Уміння відмовитися від усталених шаблонів	1 2 3 4 5 6 7 8 9
15.	Незалежність суджень	1 2 3 4 5 6 7 8 9
16.	Самооцінка самостійної особистої діяльності	1 2 3 4 5 6 7 8 9
17.	Здатність до самоаналізу та рефлексії	1 2 3 4 5 6 7 8 9
18.	Здатність до самоорганізації та мобілізації	1 2 3 4 5 6 7 8 9
19.	Здатність до співпраці та взаємодопомоги у професійному педагогічному саморозвитку	1 2 3 4 5 6 7 8 9
20.	Здатність організувати самоосвітню діяльність інших	1 2 3 4 5 6 7 8 9

**Тестові завдання, спрямовані на визначення наявності оцінювальних
умінь**

1. Вимогами до оцінки знань, умінь і навичок учнів на уроках є:

- а) вимоги вчителя;
- б) вимоги шкільного положення;
- в) мотивація оцінки вчителем, об'єктивність.

2. До рівнів засвоєння трудових дій належить:

- а) уміння і навички;
- б) уява і мислення;
- в) знання і вміння;
- г) навички й знання.

3. Основним державним документом, що визначає обсяг і зміст навчального матеріалу, коло знань, умінь і навичок, якими повинні оволодіти учні, є:

- а) посібник;
- б) програма;
- в) підручник;
- г) план.

4. Особливістю оцінювання учнівських робіт за початковим рівнем є:

- а) вербальна оцінка;
- б) неоцінювання;
- в) бальна оцінка;
- г) наочна оцінка.

5. На етапі уроку трудового навчання «Аналіз трудового завдання» відбувається:

- а) усвідомлення доцільності виготовлення певного виробу;
- б) докладний розгляд зразка (якщо робота за зразком є його завданням);

- в) оформлення на дошці чи таблиці плану діяльності;
- г) включення в урок фізкультхвилинки.

6. Етап уроку трудового навчання «Оцінювання виконаної роботи і підведення її підсумків» дає змогу:

- а) організувати засвоєння дітьми способів виконання певних технологічних операцій та монтажу виробів;
- б) перевірити, чи вдалося вчителю досягти поставленої мети;
- в) урізноманітнити способи доведення теми і мети уроку;
- в) провести заключний інструктаж з метою узагальнення і систематизації знань.

7. Оскільки уроки праці спрямовані на засвоєння, в основному, способів діяльності, а не теоретичних знань, то для виявлення результатів навчання найчастіше застосовуються:

- а) методи практичної перевірки;
- б) методи письмової перевірки;
- в) методи усної перевірки.

8. До рівнів засвоєння трудових дій не належить:

- а) уміння і навички;
- б) уява і фантазія;
- в) знання і вміння;
- г) навички й знання.

9. Оцінюючи виріб і трудові зусилля учня, учитель повинен:

- а) обмежитися простим схваленням чи осудом;
- б) ґрунтовно проаналізувати те, що зроблено добре, а що – погано, пояснити, як усунути недоліки;
- в) відзначити активність учня на уроці умовними символами;
- г) звернути увагу на процес створення виробу.

10. Підведення підсумків трудового навчання у кінці навчального року найчастіше відбувається у формі:

- а) класних та загальношкільних виставок робіт учнів;

- б) узагальнюючих практичних робіт;
- в) нагородження переможців за трудові зусилля в ігрових формах організації діяльності;
- г) перевірки якості виконання учнями окремих операцій.

Елективний курс «ТРУДОВЕ НАВЧАННЯ З ПРАКТИКУМОМ»

Елективний курс «Трудове навчання з практикумом» містив 3 кредити (90 годин) і передбачав проведення 14 годин лекційних і 16 годин практичних занять, 60 годин самостійної роботи

Метою курсу є озброєння студентів знаннями щодо сутності понять поняття «трудове навчання», трудове виховання», «трудова діяльність», ролі праці в житті людини, визначення ролі вчителя початкових класів у набутті учнями навичок трудової діяльності.

Основними завданнями елективного курсу виступили: отримання майбутніми вчителями системи знань щодо історії впровадження уроків праці в освітній процес; вироблення у майбутніх учителів ціннісного ставлення до праці; ознайомлення студентів із різними аспектами трудового навчання молодших школярів у різних видах діяльності.

1. Зміст і структура курсу

Тема 1. Роль праці в житті людини: історія і сучасність. Сутність поняття «трудове навчання», трудове виховання» трудова діяльність». Історія впровадження уроків праці в освітній процес. Трудове виховання у світовій освітній практиці.

Тема 2. Народна педагогіка про трудове виховання дітей. Взаємозв'язок праці і народної педагогіки. Роль народних трудових традицій у вихованні дітей. Особливості залучення дітей до праці в українській родині. Фольклор, свята річного календаря у трудовому вихованні дітей.

Тема 3. Педагоги минулого про трудове виховання школярів. К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, С. Русова, С. Шацький про роль трудового виховання у становленні різнобічно сформованої особистості школярів.

Тема 4. Ціннісне ставлення до праці. Сутність понять «цінності», «ціннісні орієнтації», «ціннісне ставлення до праці». Вироблення ціннісного ставлення до праці у молодших школярів.

Тема 5. Аспекти трудового навчання молодших школярів у різних видах діяльності. Вплив трудового навчання і виховання на розумову, естетичну, пізнавальну, емоційну сферу молодших школярів.

Тема 6. Роль мотивації вчителя в організації трудового навчання школярів. Сутність понять «мотивація», «потреба», «інтерес», мотивація до трудової діяльності.

Тема 7. Взаємодія вчителя і батьків у трудовому вихованні школярів. Трудове навчання в сім'ї. Залучення батьків до занять з трудового навчання в позакласній діяльності школярів. Куточок для батьків «Робимо самі». Організація виставок дитячих виробів.

Структура курсу

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин					
	усього	у тому числі				
		л	п	лаб	інд	с.р.
Тема 1. Роль праці в житті людини: історія і сучасність.	11	2	2			7
Тема 2. Народна педагогіка про трудове виховання дітей.	11	2	2			7
Тема 3. Педагоги минулого про трудове виховання школярів.	11	2	2			7
Тема 4. Ціннісне ставлення до праці.	11	2	2			7
Тема 5. Аспекти трудового навчання молодших школярів у	14	2	4			8

різних видах діяльності.						
Тема 6. Роль мотивації вчителя в організації трудового навчання школярів.	11	2	2			7
Тема 7. Взаємодія вчителя і батьків у трудовому вихованні школярів.	11	2	2			7
ІНДЗ	10				10	
Разом за змістовим модулем	90	14	16		10	50

2. Теми практичних і семінарських занять

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1	Дискусія: «Чи потрібні уроки праці в початковій школі?»	2
2	Семінар «Трудове виховання у світовій освітній практиці»	2
3	Прес-конференція «Зустріч з видатними педагогами (К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, С. Русова, С. Шацький)»	2
4	Семінар: «Вплив трудового навчання на становлення особистості молодшого школяра»	4
5	Вікторина: «Трудове виховання школярів»	2
6	Конкурс «Казки Шахерезади».	2
7	Рольова гра «Виховуємо в праці» (сім'я і школа)	2
	РАЗОМ:	16

3. Самостійна робота

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1	Дібрати приклади залучення дітей до трудової діяльності в історії педагогіки	7
2	Дібрати прислів'я, приказки, притчі, загадки про трудове виховання і професії	7
3	Інтерпретувати афоризми видатних українських педагогів минулого про трудове виховання школярів.	7
4	Інтерпретувати притчі про роль трудового виховання в життєдіяльності людини.	7
5	Дібрати приклади впливу трудового виховання на різні сфери становлення особистості	8
6.	Придумати цікаву історію (сторітелінг) для молодших школярів про працю	7
7.	Розробити куточок для батьків «Робимо самі»	7
	РАЗОМ:	50

4. Індивідуальне навчально-дослідне завдання (ІНДЗ)

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1	Реферат «Роль трудового навчання у світовій практиці»	5
2	Презентація «Трудове виховання в українській педагогіці: минуле і сучасність»	5
	Всього	10

5. Методи навчання

Лекції, міні-лекції, семінари, рольові ігри, самостійна робота тощо.

6. Список рекомендованої літератури:

1. Андреев В. И. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития. 2-е изд. Казань : Центр инновационных технологий, 2000. 606 с.
2. Бучківська Г. В. Підготовка учителів початкових класів на засадах народного декоративно-ужиткового мистецтва : монографія / за науковою редакцією Г. В. Терещука. Хмельницький : ПП Заколотний М. І. , 2019. 420 с.
3. Веремійчик І. М. Методика трудового навчання в початковій школі. Навчальний посібник. Тернопіль : Мальва-ОСО, 2004. 276 с.
4. Джурицкий А.Н. История зарубежной педагогики: Учебн. пособие для вузов . Москва: ФОРУМ - ИНФРА-М, 1998. 272 с.
5. Жлудько В. М. Трудове навчання з практикумом : навчально-методичний посібник для студентів спеціальності 013 «Початкова освіта». Чернігів : ЧНТУ, 2016. 88 с.
6. Завгородня Т.К., Прокопів Л.М., Стражнікова І.В. Історія педагогіки: навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ, 2014. 160 с.
7. Історія педагогіки: курс лекцій : Навчальний посібник Київ, 2004.- 171 с.
8. Історія української школи і педагогіки: хрестоматія / Упоряд. О.О. Любар; За ред. В.Г. Кременя. Київ : Знання, 2003. 766 с.
9. Котелянець Н. В. Методична система трудового навчання учнів початкової школи : дис... докт. пед.. наук : 13.00.02. Кропивницький, 2017. 490 с.
10. Левківський М.В. Історія педагогіки: Навч.-метод. посібник. Вид. 4-те. Київ: Центр учбової літератури, 2011. 190 с.

ЕЛЕКТИВНИЙ КУРС «ХУДОЖНЯ ПРАЦЯ»

Елективний курс «Художня праця» розрахований на 3 кредити (90 годин), із них: 10 годин лекційних і 20 годин практичних занять, 60 годин самостійної роботи

Мета курсу: ознайомлення студентів із декоративно-ужитковим мистецтвом України.

Завдання курсу: набуття теоретичних знань щодо історії виникнення і розвитку декоративно-ужиткового мистецтва, особливостей такого мистецтва в Україні, функцій декоративно-ужиткового мистецтва в трудовому навчанні і вихованні школярів, практичних умінь і навичок з організації уроків і позакласної діяльності з трудового навчання і виховання, виставкової діяльності в початковій школі.

1. Зміст і структура курсу

Тема 1. Декоративно-ужиткове мистецтво України: історія і сучасність. Сутність поняття «декоративно-ужиткове мистецтво», історія виникнення декоративно-ужиткового мистецтва у світі, особливості українського декоративно-ужиткового мистецтва.

Тема 2. Функції декоративно-ужиткового мистецтва у трудовому навчанні і вихованні школярів. Ідеологічна функція. Пізнавальна функція. Дидактична функція. Культурно-соціальна та організаційно-педагогічна функції.

Тема 3. Види декоративно-ужиткового мистецтва. «Петриківський розпис», «Ткацтво і килимарство», «Бісероплетіння», «Декоративний розпис», «Лозоплетіння», «Різьба по дереву», «Вишиванки», «Писанкарство».

Тема 4. Уроки і позакласна діяльність з трудового навчання молодших школярів. Інтегровані уроки «Трудове навчання і образотворче мистецтво», «Трудове навчання і математика», «Трудове навчання і література», «Трудове навчання і природознавство». Види гурткової роботи з трудового навчання.

Тема 5. Виставкова робота й оцінювання художніх виробів молодших школярів. Технологія організації виставок. Критерії оцінювання дитячих виробів.

Структура курсу

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин					
	усього	у тому числі				
		л	п	лаб	інд	с.р.
Тема 1. Декоративно-ужиткове мистецтво України: історія і сучасність	16	2	4			10
Тема 2. Функції декоративно-ужиткового мистецтва у трудовому навчання і вихованні школярів	16	2	4			10
Тема 3. Види декоративно-ужиткового мистецтва	16	2	4			10
Тема 4. Уроки і позакласна діяльність з трудового навчання молодших школярів.	16	2	4			10
Тема 5. Виставкова робота й оцінювання художніх виробів молодших школярів.	16	2	4			10
ІНДЗ	10				10	
Разом за змістовим модулем	90	10	20		10	50

2. Теми практичних і семінарських занять

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1	Семінар: «Художні ремесла в Україні»	4
2	Семінар: «Майстри Одещини»	4
3	Фрагменти інтегрованих уроків	4
4	Фрагменти позакласних виховних заходів із трудового навчання	4
5	Презентація виставки дитячих виробів	4
	РАЗОМ:	20

3. Самостійна робота

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1	Підготувати доповідь і презентацію «Художні ремесла в Україні (за вибором)»	10
2	Підготувати доповідь і презентацію «Майстри Одещини (за вибором)»	10
3	Скласти план-конспект і підготувати фрагмент інтегрованого уроку трудового навчання (за вибором)	10
4	Скласти план-конспект і підготувати фрагмент виховного заходу з трудового навчання (за вибором)	10
5	Підготувати композицію виставки дитячих робіт	10
	РАЗОМ:	50

4. Індивідуальне навчально-дослідне завдання (ІНДЗ)

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1	Реферат «Декоративно-ужиткове мистецтво у світі»	5
2	Презентація «Види декоративно-ужиткового мистецтва в Україні»	5
	Всього	10

5. Методи навчання

Лекції, міні-лекції, семінари, рольові ігри, самостійна робота тощо.

6. Список рекомендованої літератури:

1. Антонович Є.А. , Захарчук Р.В., Станкевич М.Є. Декоративно-прикладне мистецтво: навчальний посібник для студентів пед. ін-тів. Львів : Світ. 270 с.
2. Власюк О. Світоглядний потенціал народного мистецтва. *Нова педагогічна думка*. 2007. № 4. С. 152–154.
3. Гурська А.С. Мова та граматика українського орнаменту: навчальний посібник для студ. ВНЗ. Київ: Альтернатива, 2003. 135 с.
4. Запаско Я.П., Голод І.В. Білик В.І. Декоративно-ужиткове мистецтво: словник. Львів: Афіша, Т. 1. А–К. 364 с.
5. Запаско Я.П., Голод І.В. Білик В.І. Декоративно-ужиткове мистецтво: словник. Львів: Афіша, Т. 2. Л–Я. 400 с.
6. Кара-Васильєва Т.В., Чегусова З.А. Декоративне мистецтво України ХХ століття: у пошуках «великого стилю». Київ: Либідь, 2005. 278 с.
7. Кириченко М.А. Український народний декоративний розпис: навч. Посібник. Київ: Знання-Прес. 228 с.

8. Луцан Н.І. Декоративно-прикладне мистецтво та основи дизайну: навч. посібник. 2-ге видання. Київ: Слово, 2010. 170 с.
9. Тищенко О.Р. Історія декоративно-прикладного мистецтва України (XIII–XVIII ст.): навч. посіб для студ.вузів мистецтв і культури. Київ : Либідь, 1992. 191 с.
10. Уманцев Ф.С. Мистецтво давньої України: іст. нарис. Київ : Либідь, 2002. 328 с.

УКРАЇНСЬКІ ПРИСЛІВ'Я І ПРИКАЗКИ ПРО ПРАЦЮ

- Бджола мала, а й та працює.
- Без діла жить – тільки небо коптить.
- Без діла слабіє сила.
- Без охоти нема роботи.
- Без роботи день роком стає.
- Без сокири не тесляр – без голки не кравець.
- Без труда нема плода.
- Будеш трудиться – будеш кормиться.
- Від роботи й коні дохнуть.
- Губами говори, а руками роби!
- Де руки й охота, там скоро робота.
- Для нашого Федота не страшна робота.
- Діло майстра величає!
- Добре діло утіха, коли ділові не поміха.
- Добре роби – добре й буде!
- Добрий початок – половина діла.
- Добра пряжа на скіпку напряде.
- Добре тому ковалеві, що на обидві руки кує!
- За один раз не зітнеш дерева враз.
- Заклопотався, як квочка коло курчат.
- Зароблена копійка краща за крадений карбованець.
- Кожна пташка своїм дзьобиком живе.
- Коли є до чого жагота, то кипить в руках робота.
- Коли почав орати, то у сопілку не грати!
- Лежачого хліба ніде нема.
- Маленька праця краща за велике безділля.

- Навіщо робити сьогодні те, що можливо доробити завтра.
- На дерево дивись, як родить, а на чоловіка, як робить.
- На охочого робочого діло найдеться.
- Не бери важкого в руки, а дурного у голову.
- Не в цім хороша, що чорноброва, а в тім, що діло робить.
- Не взявшись за сокиру, хати не зробиш.
- Не дивись на чоловіка, а на його діло.
- Не кайся рано встати, а кайся довго спати.
- Не місце красить чоловіка, а чоловік місце.
- Не можу стояти доки інші працюють, піду полежу
- Не одежа красить людину, а добрі діла.
- Не святі горшки ліплять, а прості люди.
- Не сокира теше, а чоловік.
- Недаром говориться, що діло майстра боїться.
- Печені голуби не летять до губи.
- Під лежачий камінь вода не тече.
- Поки не упріти, поти не уміти.
- По роботі пізнати майстра.
- Праця чоловіка годує, а лінь марнує.
- Працює, як чорний віл.
- Працуй, як коняка, а їж, як собака.
- Ранні пташки росу п'ють, а пізні – слізки ллють.
- Рання пташка росу оббиває.
- Роби до поту, а їж в охоту!
- Робить, як чорний віл.
- Робота не вовк, в ліс не втече
- Роботі як не сядеш на шию, то вона тобі сяде.
- Старається, як мурашка.
- Того руки не болять, що уміють.
- Треба нахилиться, щоб з криниці води напиться.

- Труд чоловіка кормить.
- Трудова копійка годує довіку.
- Хочеш їсти калачі – не сиди на печі.
- Хто багато робив, той і багато знає.
- Хто в роботі, той і в турботі.
- Хто рано підводиться, за тим і діло водиться.
- Хто робить крено, той ходить певно.
- Хто що вміє, то і сіє.
- Хто що знає, тим і хліб заробляє.
- Чесне діло роби сміло!
- Щира праця мозолева.
- Що ранком не зробиш, то вечором не згониш.
- Щоб рибу їсти, треба в воду лізти.
- Як без діла сидіти, то можна одубіти.
- Як дбаєш, так і маєш.
- Як ручки зароблять, так ніжки сходять

РЕБУСИ

Голка



Страва



Тканина



Вишивка



Бісер



Мереживо



Ножиці



Нитка



Список основних публікацій здобувача за темою дисертації

Монографії

1. Балакірева В. А. Підготовка майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи : монографія. Одеса : ФОП Бондаренко М. О., 2020. 220 с.
2. Балакірева В. А. Исторический анализ основ теории продуктивной деятельности : *Problems of spatial development of socio-economic systems : economics, education, medicine* : Monograph. Opole : The Academy of Management and Administration in Opole, 2015. P. 170–177.

Публікації у наукових фахових виданнях України

3. Балакірева В. А. Питання підготовки студентів до продуктивного навчання молодших школярів. *Педагогіка вищої та середньої школи* : зб. наук. праць Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет». Кривий Ріг, 2014. Вип. 42. С. 340–351.
4. Балакірева В. А. З історії розвитку трудового навчання і виховання учнів молодшого шкільного віку та форм організації цього процесу. *Наука і освіта* : науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України. Одеса, 2014. № 7. С. 15–20.
5. Балакірева В. А. Продуктивна діяльність школярів в освітньому просторі початкової школи. *Науковий вісник ПНПУ імені К. Д. Ушинського* : зб. наук. праць. Одеса, 2014. Спеціальний випуск : «Актуальні проблеми сучасної дошкільної та вищої освіти». С. 17–23.
6. Балакірева В. А. Историко-педагогічний огляд розвитку проблеми трудової підготовки учнів. *Наука і освіта* : науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України. Одеса, 2015. № 8. С. 7–11.
7. Балакірева В. А. Дослідження продуктивно-трудової діяльності у початковій школі. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. Черкаси, 2016. Вип. 17. С. 92–98.
8. Балакірева В. А. Перспективи вдосконалення системи трудової

підготовки молодших школярів. *Науковий вісник ПНПУ імені К. Д. Ушинського. Серія: Педагогіка*. Одеса, 2017. Вип. 5 (118). С. 7–11

9. Балакірева В. А. Особистісно-діяльнісний підхід підготовки майбутніх учителів до трудової діяльності молодших школярів. *Теорія та методика навчання та виховання*. Харків, 2017. Вип. 42. С. 5–18.

10. Балакірева В. А. Методологія як підґрунтя педагогічного дослідження. *Наукові записки* : зб. наук. ст. Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. Вип. СХХХV (135). С. 5–13.

11. Балакірева В. А. Системний підхід підготовки майбутніх учителів до трудової діяльності молодших школярів. *Педагогічний альманах*: зб. наук. пр. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2018. Вип. 37. С. 131–136.

12. Балакірева В. А. Контекстний підхід підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання молодших школярів. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький, 2018. Вип. 166. С. 49–53.

13. Балакірева В. А. Компоненти підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи. *Педагогічна освіта: теорія і практика* : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка; Кам'янець-Подільський, 2018. Вип. 24 (1–2018). Ч. 1. С. 305–311.

14. Балакірева В. А. Аналіз державного стандарту початкової освіти і програм з трудового навчання для початкової школи. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка, психологія, філософія»*. Київ, 2018. Вип. 279. С. 7–13.

15. Балакірева В. А. Проблема підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання молодших школярів. *Науковий вісник ПНПУ імені К. Д. Ушинського. Серія : Педагогіка*. Одеса, 2018. Вип. 1 (120). С. 7–11.

16. Балакірева В. А. Творчо-продуктивний етап підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання молодших школярів. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. Миколаїв, 2018. № 2 (61). С. 24–28.

17. Балакірева В. А. Критеріальний підхід підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання молодших школярів. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету Серія: Педагогіка.*: зб. наук. праць. Мелітополь : Вид-во «Мелітополь», 2018. Вип. 20 (1). С. 123–127.

18. Балакірева В. А. Етапи підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи. *Наукові записки* : зб. наук. ст. Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. Вип. СХХХІХ (139). С. 13–20.

Публікації у наукових періодичних виданнях інших держав

19. Balakireva V. A. Junior school children's productive activity organization features. *Modern tendencies in the pedagogical science of Ukraine and Israel: the way to integration*. Ariel, Israel, 2014. Issue № 5. P. 19–25.

20. Балакірева В. А. Освоение продуктивной деятельности учащимися начальной школы. *Международная научная школа «Парадигма»*. Лято-2015. В 8 т. Варна : ЦНИИ «Парадигма», 2015. Т. 4: Психология: сб. научн. тр. С. 59–63.

21. Балакірева В. А. Особистісно-діяльнісний підхід як ключовий психолого-педагогічний принцип організації навчально-виховного процесу. *Virtus: Scientific Journal*. Canada, 2017. Issue № 19. P. 54–56.

22. Balakireva V. A. Personal-activity approach of future teachers preparing for work activity of junior schoolchildren. *Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe (East European Scientific Journal)*. Warszawa, 2018. № 5 (33), P 3. P. 22–27.

23. Balakireva V. Training Future Primary School Teachers in Organising

Schoolchildren's Labour Training as a Pedagogical Problem. *Modern vectors of science and education development in China and Ukraine: International annual journal*. Odessa: South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Harbin: Harbin Engineering University, 2018. Issue 4. P. 123–128.

24. Balakireva V. Training Model of Future Teachers Aimed at the Organization of Schoolchildren's Labour Training. *Modern vectors of science and education development in China and Ukraine: International annual journal*. Odessa: South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Harbin: Harbin Engineering University, 2019. Issue 5. P.111–119.

25. Балакирева В. А. Взаимосвязь аудиторных занятий с внеаудиторной трудовой деятельностью в процессе подготовки будущих учителей начальной школы. *KELM (Knowledge, Education, Law, Management)*. Instytut Spraw Administracji Publicznej. Lublin, 2020. № 6(34). P. 3–8.

26. Balakireva V. Contextual approach as a practice-oriented training of future teachers in organization of labour education among primary school students. *International Journal of Educational Theory and Practice*, 2020. Volume 7, Issue 14. P. 31-39.

Відомості про апробацію результатів дисертації

1. «Інноваційні вектори сучасної початкової освіти» (м. Одеса, 19–20 вересня 2013 р.).
2. «Підвищення якості освіти в професійній підготовці майбутніх вчителів» (м. Кривий Ріг, 2–3 жовтня 2014 р.).
3. «Теорія та практика управління педагогічним процесом» (м. Одеса, 19–21 червня 2014 р.).
4. «Problemy miejscowego nowoczesne przedszkole i szkolnictwa wyzszego» (Warszawa, 29–30.10.2014).
5. «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін» (м. Суми, 26–27 березня 2015 р.).
6. «Problems and Prospects of Territories Socio-Economic Development» (Opole, 2016).
7. «Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі» (м. Одеса, 18–21 травня 2017 р.).
8. «Підготовка майбутніх педагогів у контексті стандартизації початкової освіти» (м. Бердянськ, 14 вересня 2017 р.).
9. «Проблеми якості дошкільної освіти і професійної підготовки майбутніх педагогів у вищій школі» (м. Одеса, 26–27 жовтня 2017 р.).
10. «Підвищення якості освіти : стан, проблеми, перспективи» (м. Кривий Ріг, 27–28 квітня 2017 р.).
11. «Science and life» (Czech Republic, Karlovy Vary – Ukraine, Kyiv, 30 November 2017).
12. «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації» (Переяслав-Хмельницький, 2017).
13. «Теоретико-методологічні основи розвитку освіти та управління навчальними закладами» (м. Херсон, 5 грудня 2017 р.).
14. «Modern scientific research» (Morrisville, 2018).
15. «Особистісно-професійний розвиток вчителя в умовах реалізації

Концепції Нової української школи» (м. Мелітополь, 14–16 червня 2018 р.).

16. «Science and society» (Hamilton, Canada, 2018).

17. «Модернізація підготовки фахівців професійно-педагогічного напрямку в умовах освітнього простору» (м. Кривий Ріг, 25–26 квітня 2019 р.).

18. «Світоглядні горизонти місії вчителя нової української школи» (м. Одеса, 19–20 вересня 2019 р.).

19. «Organization of educational process in the field of pedagogy and psychology in Ukraine and EU countries» (Lublin, 2020).

20. «Педагогічні читання з нагоди 90-річчя Криворізького державного педагогічного університету та вшанування пам'яті професорів П. І. Шевченка та В. С. Пікельної» (м. Кривий Ріг, 27 квітня 2020 р.).



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Державний заклад

"ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені К. Д. УШИНСЬКОГО"

65020, м.Одеса, вул. Старопортофранківська, 26. Тел.: (048) 723-40-98, факс: (048) 732-51-03
E-mail: pdpu@pdpu.edu.ua

від 28.05.2020 № 688/30-1
на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Балакіревої Вікторії Анатоліївни з теми «Теорія і практика підготовки
майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в
освітньому процесі початкової школи» для здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика
професійної освіти

У період з 2015 р. по 2020 р. Балакірева Вікторія Анатоліївна здійснювала апробацію теоретичних і практичних результатів власного дослідження в освітньому процесі факультету початкового навчання Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Дослідження передбачало з'ясування можливостей підвищення рівня підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи. Була проведена цілеспрямована робота щодо підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання молодших школярів, використовувалась науково обґрунтована авторкою педагогічна модель підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи, що сприяло підвищенню їхнього фахового рівня.

В. А. Балакірева провела експериментальну роботу й впровадила наукові доробки дисертації в процес фахової підготовки студентів освітнього

ступеня «бакалавр» спеціальності 013 Початкова освіта. Під час впровадження дослідно-експериментальної роботи було запропоновано педагогічні умови, які сприяли підготовці майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи.

Впровадження відбувалось шляхом удосконалення і інтеграції змісту дисциплін психолого-педагогічного циклу і програми педагогічних практик, самостійної та науково-дослідної роботи студентів на засадах професійно-діяльнісної і практичної спрямованості. Теоретичними положеннями, практичними надбаннями наукового дослідження можна послуговуватись при вивченні дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, зокрема «Дидактика», «Теорія та методика виховання», «Педагогіка», «Методика викладання технологічної освітньої галузі», при укладанні елективних курсів для закладів вищої освіти; для написання підручників і посібників; при написанні кваліфікаційних робіт.

За результатами прикінцевого зрізу підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи відбулися значні позитивні зміни в рівнях підготовленості до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи в експериментальній групі. Так, високого рівня досягли 31,6% студентів (було 9,9%), на достатньому рівні виявлено 37,7% респондентів (було 19,3%), на задовільному рівні зафіксовано 20,8% (було 35,9%), на низькому залишилося 9,9% майбутніх учителів (було 34,9%).

Результати дисертаційної роботи Балакіревої В. А. одержали схвальні відгуки викладачів і студентів університету, які констатували наукову цінність запропонованого дослідження.

Довідка видана для пред'явлення за місцем вимоги.

Проректор
з наукової роботи

Декан факультету початкового навчання



Т. І. Койчева

І.О. Пальшкова



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені Г.С. СКОВОРОДИ

вул. Алчевських, 29, м. Харків, 61002, тел. (057) 700-35-23, факс (057) 700-69-09
e-mail: rector@hnpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125585

Від 16.06.2020 № 01/10-210

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

**Балакіревої Вікторії Анатоліївни з теми «Теорія і практика підготовки
майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в
освітньому процесі початкової школи» для здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика
професійної освіти**

У період з 2015 р. по 2020 р. Балакірева В.А. здійснювала апробацію теоретичних і практичних результатів власного дослідження в освітньому процесі Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Була проведена цілеспрямована робота щодо підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання молодших школярів, використовувалась науково обґрунтована авторкою педагогічна модель підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи, що сприяло підвищенню їхнього фахового рівня.

Впровадження відбувалось шляхом поетапної реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів

в освітньому процесі початкової школи: усвідомлення майбутніми вчителями початкової школи необхідності організації трудового навчання молодших школярів у вимірі сучасних концептуальних вимог Нової української школи; забезпечення інтеграції фахових дисциплін у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання учнів; взаємозв'язок аудиторних занять із позааудиторною трудовою діяльністю майбутніх учителів початкової школи.

Теоретичними положеннями, практичними надбаннями наукового дослідження можна послуговуватись при розробленні нових освітніх програм зі спеціальності «Початкова освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти із дисциплін педагогічного циклу, фахових методик, навчально-методичних посібників та рекомендацій; для оновлення змісту лекційних курсів і завдань педагогічної практики, обґрунтування нових методик їх викладання у ЗВО й у системі підвищення кваліфікації учителів початкової школи у вимірі НУШ.

Результати дисертаційної роботи одержали схвальні відгуки викладачів і студентів університету, мають наукову новизну та практичне значення й можуть бути рекомендовані для подальшого використання в навчальному процесі в інших педагогічних ЗВО України.

Результати впровадження матеріалів дисертаційного дослідження Балакіревої В.А. були заслухані й обговорені на засіданні кафедри початкової і професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди (протокол № 21 від 16.06.2020 р.)

В.о.ректора



Юрій БОЙЧУК



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ІЗМАЇЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. Репіна, 12 м. Ізмаїл,
Ізмаїльський район, Одеська область, 68610
Тел./факс: +38 (04841) 6-30-01, +38 (094) 95-65-001
E-mail: idgu@ukr.net
Веб-сайт: <http://www.idgu.edu.ua/>

Банк ДКСУ м. Київ
МФО 820172
P/p UA728201720343151001200012580
Код ЄДРПО 02125467

№ 1-7/687
29.12.2020

«ЗАТВЕРДЖУЮ»

Ректор

Ізмаїльського державного
гуманітарного університету

проф. Я.В. Кічук

20 р.



ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Балакіревої Вікторії Анатоліївни
з теми «Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до організації
трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи»
для здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти**

Результати дисертаційної роботи Балакіревої Вікторії Анатоліївни впроваджено у 2016-2020 н.р. в освітньому процесі Ізмаїльського державного гуманітарного університету при викладанні дисциплін педагогічного циклу з метою підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи. Зацікавленість і активна участь студентів у проведенні занять, відповідно до пропонованої тематики, підтверджують актуальність і практичну цінність наукової роботи дисертанта.

Дослідження передбачало зясування можливостей підвищення рівня підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи. Була проведена цілеспрямована робота щодо підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання молодших

школярів, використовувалась науково обґрунтована авторкою педагогічна модель підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи.

В.А. Балакірева провела експериментальну роботу й впровадила наукові доробки дисертації в процес фахової підготовки студентів освітнього ступеня «бакалавр» спеціальності «Початкова освіта». Під час впровадження дослідно-експериментальної роботи було запропоновано педагогічні умови, які сприяли підготовці майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи.

Апробація матеріалів проведеного дослідження засвідчила його ефективність та результативність, а тому планується у подальшому їх використання у науково-педагогічній підготовці майбутніх учителів початкової школи.

Результати дисертаційної роботи Балакіревої В.А. одержали схвальні відгуки викладачів і студентів університету, які констатували наукову цінність запропонованого дослідження.

Довідка видана для пред'явлення за місцем вимоги.

**Завідувач кафедри
дошкільної та початкової освіти,
кандидат педагогічних наук, доцент**



Д. Г. Іванова



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
(КДПУ)

пр. Гагаріна, 54, м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область, 50086, тел. (056) 470-13-34, факс (056) 470-13-68
E-mail : kdpu@kdpu.edu.ua, Код ЄДРПОУ 40787802

26 БЕР 2021

№ 09/1-206/3

На № _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Балакіревої Вікторії Анатоліївни
з теми «Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до організації
трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи» для здобуття
наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія і
методика професійної освіти**

Результати дисертаційної роботи Балакіревої Вікторії Анатоліївни впроваджено у 2016-2020 н. р. в освітньому процесі Криворізького державного педагогічного університету, використовувалась науково обгрунтована авторкою педагогічна модель підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи, що сприяло підвищенню їхнього фахового рівня.

Впровадження відбувалось шляхом апробації методики підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи; елективних курсів «Трудове навчання з практикумом», «Художня праця» (для студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти) та їхнього методичного забезпечення; збагачення змісту навчальних дисциплін («Педагогіка», «Психологія загальна та вікова», «Історія української культури») додатковими темами, що сприяють підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи. Теоретичними положеннями, практичними надбаннями наукового дослідження можна послуговуватись при вивченні дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, зокрема «Методика виховної роботи», «Загальна педагогіка», «Методика викладання трудового навчання у початковій школі» при укладанні елективних курсів і спецсеминарів для закладів вищої освіти; для написанні підручників і посібників; магістерських і курсових кваліфікаційних робіт.

Результати дисертаційної роботи Балакіревої В.А. одержали схвальні відгуки викладачів і студентів університету, які констатували наукову цінність запропонованого дослідження.

Довідка видана для пред'явлення за місцем вимоги.

000454

РЕКТОР



Я. В. ШРАМКО



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені А.С. МАКАРЕНКА
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ

вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002, тел. (0542) 68-59-14
E-mail: ipp@sspu.edu.ua Код СДРПОУ 02125510

16.12.2020 № 775 На № _____ від _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Балакірсової Вікторії Анатоліївни з теми «Теорія і практика підготовки
майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в
освітньому процесі початкової школи» для здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика
професійної освіти**

Результати дисертаційного дослідження Балакірсової Вікторії Анатоліївни з теми «Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи» було впроваджено в освітній процес *Навчально-наукового інституту педагогіки і психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка* у 2015-2020 н. р., що є актуальним у зв'язку з реформуванням вищої педагогічної освіти в Україні.

Була проведена цілеспрямована робота щодо підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання молодших школярів, використовувалась науково обґрунтована авторкою педагогічна модель підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів початкової школи, що сприяло підвищенню їхнього фахового рівня.

В. А. Балакірсова провела експериментальну роботу й впровадила наукові доробки дисертації в процес фахової підготовки студентів освітнього

ступеня «бакалавр» спеціальності «Початкова освіта». Під час впровадження дослідно-експериментальної роботи було запропоновано педагогічні умови, які сприяли підготовці майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи: усвідомлення майбутніми вчителями початкової школи необхідності організації трудового навчання молодших школярів у вимірі сучасних концептуальних вимог Нової української школи; забезпечення інтеграції фахових дисциплін у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання учнів; взаємозв'язок аудиторних занять із позааудиторною трудовою діяльністю майбутніх учителів початкової школи.

Теоретичними положеннями та практичними надбаннями наукового дослідження можна послуговуватись при вивченні дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, зокрема «Загальна педагогіка», «Теорія і методика виховної роботи», «Методика викладання трудового навчання у початковій школі», при укладанні спецкурсів і спецсеминарів для ЗВО; для написання підручників і посібників; при написанні магістерських, курсових кваліфікаційних робіт.

Результати дисертаційної роботи Балакіревої В.А. одержали схвальні відгуки викладачів і студентів університету, які констатували наукову цінність запропонованого дослідження.

Довідка видана для пред'явлення за місцем вимоги.

Директор



проф. С.М. Кондратюк