МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

магістра

на тему: «**ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ»**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0133-з
спеціальності 013 «Початкова освіта»
освітньо-професійної програми «Початкова освіта»
К. С. Сверзоленко

Керівник: професор кафедри дошкільної та початкової освіти, д. пед. н.
_____ Л. О. Сущенко

Рецензент: доцент кафедри дошкільної та початкової освіти, к. пед. н.
_____ Т. В. Турбар

Запоріжжя
2024

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
Кафедра дошкільної та початкової освіти
Рівень вищої освіти магістерський
Спеціальність 013 «Початкова освіта»
Освітньо-професійна програма «Початкова освіта»

ЗАТВЕРДЖУЮ
Завідувач кафедри_____
«21» листопада 2024 року

ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ

Сверзоленко Катерині Сергіївні

1. Тема роботи: «Формування педагогічних умінь у майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки»
керівник роботи Сущенко Лариса Олександрівна, професор кафедри дошкільної та початкової освіти, д. пед. н.
затверджена наказом ЗНУ від «24» вересня 2024 р. № 1446-с

2. Строк подання студентом роботи: 21 листопада 2024 р.

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

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, що належить розробити): з'ясувати поняття «комплексні педагогічні вміння», виявити сутність, структуру і види педагогічних умінь учителя початкових класів; розробити й охарактеризувати особистісно орієнтовані технології, інноваційні методи процесу формування комплексних педагогічних умінь у відповідності до визначених етапів; визначити й науково обґрунтувати комплекс педагогічних умов процесу формування педагогічних умінь у майбутніх учителів початкових класів у професійній підготовці; теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити цілісний процес формування комплексних педагогічних умінь у єдності послідовних, взаємозумовлених етапів; розробити науково-методичні рекомендації щодо формування комплексних педагогічних умінь у майбутніх учителів початкових класів.

5. Перелік графічного матеріалу: таблиць – 6, рисунків – 9.

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Консультант	Дата, підпис	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Сущенко Л. О.	02.02.24 р.	02.02.24 р.
Розділ 1	Сущенко Л. О.	27.03.24 р.	27.03.24 р.
Розділ 2	Сущенко Л. О.	14.05.24 р.	14.05.24 р.
Висновки	Сущенко Л. О.	23.09.24 р.	23.09.24 р.

7. Дата видачі завдання: 02.02.24 р.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

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

Студент _____ _____К. С. Сверзоленко
(підпис) (прізвище та ініціали)
Керівник роботи _____Л. О. Сущенко
(підпис) (прізвище та ініціали)

Нормоконтроль пройдено
Нормоконтролер _____Ю. Є. Зубцова
(підпис) (прізвище та ініціали)

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 110 с., 6 таблиць, 9 рисунків, 84 джерела.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити цілісний, поетапний процес формування комплексних педагогічних умінь у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів.

Об'єкт дослідження: професійно-педагогічна підготовка вчителів початкових класів у закладах вищої освіти.

Предмет дослідження: комплекс педагогічних умов процесу формування педагогічних умінь у майбутніх учителів початкових класів у професійній підготовці.

Для розв'язання поставлених завдань використовувався комплекс методів дослідження: теоретичні (методи історико-системного, логіко-теоретичного аналізу та синтезу (вивчення педагогічної, психологічної, філософської літератури при обґрунтуванні методології та основних теоретичних положень кваліфікаційної роботи); інформаційного (структурно-функціонального) моделювання, співставлення та прогнозування)); емпіричні (діагностичні – опитування (анкетування, інтерв'ювання, бесіди зі студентами, викладачами, вчителями); вивчення навчально-методичної документації; обсерваційні (методи прямого і непрямого спостереження, самоспостереження); праксиметричні (аналіз, систематизація та узагальнення передового і масового педагогічного досвіду, аналіз результатів діяльності); педагогічний експеримент)).

Теоретичне значення дослідження полягає в тому, що автором визначено й науково обґрунтовано цілісний процес формування комплексних педагогічних умінь у єдності послідовних, взаємозумовлених етапів.

Практичне значення дослідження полягає в удосконаленні методики формування комплексних педагогічних умінь завдяки обґрунтованому процесу,

визначеним його послідовним, взаємозумовленим етапам; виявленій сукупності адекватних засобів.

Галузь використання: заклади вищої та післядипломної освіти.

ПЕДАГОГІЧНІ УМІННЯ, КОМПЛЕКСНІ ПЕДАГОГІЧНІ УМІННЯ, МАЙБУТНІ УЧИТЕЛІ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ, ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА, ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ

SUMMARY

Sverzolenko K. S. Formation of pedagogical skills in the future primary school teachers in the process of professional training

The qualifying work consists of an introduction, three chapters, conclusions, a list of references (84 items). The volume of the qualifying paper is 110 pages (with 85 pages of the main text). The work contains 6 tables and 9 figures.

The purpose of the study is to theoretically substantiate and experimentally check the holistic, step-by-step process of forming complex pedagogical skills in the professional training of future primary school teachers.

According to the purpose, the following tasks were identified:

1) Clarify the concept of «complex pedagogical skills», to identify the essence, structure and types of pedagogical skills of a primary school teacher.

2) Develop and characterize person-centered technologies, innovative methods of the process of formation of complex pedagogical skills in compliance with the defined stages.

3) Define and scientifically substantiate a set of pedagogical conditions the process of forming pedagogical skills in future primary school teachers classes in vocational training.

4) Theoretically substantiate and experimentally verify the integral the process of formation of complex pedagogical skills in the unity of consistent, interdependent stages.

5) Develop scientific and methodological recommendations for the formation of complex pedagogical skills of future primary school teachers.

The object of the study is professional and pedagogical training of primary school teachers in higher education institutions.

The subject of the study is a complex of pedagogical conditions of the process of formation of pedagogical skills of future primary school teachers in the process of vocational training.

In the first chapter, «Theoretical foundations of the problem research of formation of pedagogical skills in future primary school teachers» the essence, structure and types of pedagogical skills are revealed; characterized by complex pedagogical skills in the teacher's professional and pedagogical activity primary school.

In the second chapter, «Means of ensuring the formation process of complex pedagogical skills of future primary school teachers in the process of professional training» defines the main stages of the process formation of complex pedagogical skills in future teachers primary school; personality-oriented technologies are analyzed ensuring the process of formation of complex pedagogical skills in future primary school teachers; defined and scientifically substantiated pedagogical conditions of the process under study; analysis of the results is provided research and experimental work.

The theoretical significance of the study lies in the fact that the author has defined and scientifically substantiated the holistic process of the formation of complex pedagogical skills in the unity of sequential and interdependent stages.

The practical significance of the study lies in the improvement of the methodology formation of complex pedagogical skills due to the well-substantiated the process defined by its sequential, interdependent stages; detected set of adequate means.

Keywords: pedagogical skills, complex pedagogical skills, future primary school teachers, vocational training, pedagogical conditions.

ЗМІСТ

Вступ……. 9

Розділ 1 Теоретичні основи дослідження проблеми формування педагогічних умінь у майбутніх учителів початкових класів……. 13

1.1. Сутність, структура і види педагогічних умінь …… 13

1.2. Комплексні педагогічні вміння в професійно-педагогічній діяльності вчителя початкових класів……..……....…… 24

Розділ 2. Засоби забезпечення процесу формування комплексних педагогічних умінь у майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки……..... 40

2.1. Основні етапи процесу формування комплексних педагогічних умінь у майбутніх учителів початкових класів…… 40

2.2. Особистісно орієнтовані технології забезпечення процесу формування комплексних педагогічних умінь у майбутніх учителів початкових класів…… 54

2.3. Педагогічні умови формування комплексних педагогічних умінь у майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки…… 63

2.4. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи…… 74

Висновки..... 98

Список використаних джерел..... 101

ВСТУП

Пріоритетним завданням закладів вищої освіти в сучасних умовах постає підготовка висококомпетентного вчителя початкових класів нової формації здатного до проєктування гнучкого, особистісно орієнтованого освітнього середовища в новій українській школі, спрямованого на задоволення потреб особистісного розвитку молодших школярів, створення комфортних умов для навчання, орієнтуючись на запити і досвід дітей.

Цим зумовлено підвищення інтересу до проблеми формування комплексних педагогічних умінь у майбутніх учителів початкових класів у процесі фахової підготовки як базису їхньої успішної професійної діяльності. Саме від сформованості комплексних педагогічних умінь у вчителя залежить фізичне і духовне здоров'я дитини, розвиненість пізнавальних процесів, її здатність до інтелектуальної співпраці, взаємодії із соціумом, самовираження і творчості, врешті-решт розвиток таких особистісних якостей, як самостійність, широта світогляду, гнучкість мислення, виразна мова тощо.

Серед нормативних документів, що регулюють цей процес: Державний стандарт початкової освіти, Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», Закони України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», «Про вищу освіту», Концепція розвитку педагогічної освіти, Концепція «Нова українська школа» та ін.

Питання дослідження комплексних педагогічних умінь у майбутніх учителів є об'єктом наукових та педагогічних досліджень в Україні. Зокрема, дослідження педагогічних умінь здійснюється на в таких основних аспектах, як: теоретичному (В. Бєлозерцев, А. Бойко, О. Мороз, Л. Нечепоренко, І. Прокопенко, О. Савченко та ін.); педагогічної майстерності (Є. Барбіна, І. Зязюн, Н. Кривонос, Т. Сущенко та ін.); педагогічних умов (Н. Калашник, В. Лозова, В. Євдокимов, А. Підласий та ін.); індивідуалізації (О. Пєхота,

А. Ткаченко та ін.); творчості (Л. Акімова, Н. Кичук, С. Сисоєва, Г. Троцко та ін.); історичної ретроспективи (Н. Дем'яненко, С. Золотухіна, О. Лавріненко та ін.); зарубіжної теорії і практики (С. Аргуріс, Д. Макінтур, Д. Шьон та ін.).

Дослідження формування педагогічних умінь спрямовується у своїй більшості на певну їх групу: навчальних (О. Бульвінська, І. Журавленко, І. Іванченко, Л. Лаврова та ін.), виховних (С. Антоненко, Л. Спірін, І. Паукова та ін.), гностичних (В. Єлманова та ін.), конструктивних (Н. Делікатна, Л. Комаровська, О. Олійник та ін.), організаторських (А. Ем, Б. Красовський, Л. Тюптя, Л. Чулкова та ін.), діагностичних (Л. Макарова та ін.), педагогічного спілкування (М. Васильєва, В. Каплінський, Н. Плешкова, Л. Чулкова та ін.), дослідницьких (І. Каташинська, Л. Сущенко, В. Ушмарова та ін.), артистичних (М. Барахтян та ін.), роботи з батьками (І. Корнієнко та ін.) тощо.

Таким чином, актуальність проблеми, її недостатня розробленість, об'єктивні соціально-педагогічні потреби піднесення професійної компетентності вчителя початкових класів зумовили доцільність проблеми і дали підстави для визначення теми кваліфікаційної роботи «*Формування педагогічних умінь у майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки*».

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити цілісний, поетапний процес формування комплексних педагогічних умінь у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів.

Відповідно до мети дослідження було визначено наступні завдання:

1) з'ясувати поняття «комплексні педагогічні вміння», виявити сутність, структуру і види педагогічних умінь учителя початкових класів;

2) розробити й охарактеризувати особистісно орієнтовані технології, інноваційні методи процесу формування комплексних педагогічних умінь у відповідності до визначених етапів;

3) визначити й науково обґрунтувати комплекс педагогічних умов процесу формування педагогічних умінь у майбутніх учителів початкових класів у професійній підготовці;

4) теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити цілісний процес формування комплексних педагогічних умінь у єдності послідовних, взаємозумовлених етапів;

5) розробити науково-методичні рекомендації щодо формування комплексних педагогічних умінь у майбутніх учителів початкових класів.

Об’єкт дослідження – професійно-педагогічна підготовка вчителів початкових класів у закладах вищої освіти.

Предмет дослідження – комплекс педагогічних умов процесу формування педагогічних умінь у майбутніх учителів початкових класів у професійній підготовці.

Для розв’язання поставлених завдань використовувався комплекс методів дослідження: *теоретичні* (методи історико-системного, логіко-теоретичного аналізу та синтезу (вивчення педагогічної, психологічної, філософської літератури при обґрунтуванні методології та основних теоретичних положень кваліфікаційної роботи); інформаційного (структурно-функціонального) моделювання, співставлення та прогнозування)); *емпіричні* (діагностичні – опитування (анкетування, інтерв’ювання, бесіди зі студентами, викладачами, вчителями); вивчення навчально-методичної документації; обсерваційні (методи прямого і непрямого спостереження, самоспостереження); праксиметричні (аналіз, систематизація та узагальнення передового і масового педагогічного досвіду, аналіз результатів діяльності); педагогічний експеримент)).

Теоретичне значення дослідження полягає в тому, що автором визначено й науково обґрунтовано цілісний процес формування комплексних педагогічних умінь у єдності послідовних, взаємозумовлених етапів.

Практичне значення дослідження полягає в удосконаленні методики формування комплексних педагогічних умінь завдяки обгрунтованому процесу, визначеним його послідовним, взаємозумовленим етапам; виявленій сукупності адекватних засобів.

Галузь використання: заклади вищої та післядипломної освіти.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

1.1. Сутність, структура і види педагогічних умінь

Педагогічні вміння виступають найважливішим компонентом професійної підготовки вчителя початкових класів, оскільки рівень їх розвитку обумовлює ступінь майстерності педагогічної діяльності. Успішне розв’язання проблеми формування педагогічних умінь студентів у теорії і практиці багаторівневої освіти залежить від науково обґрунтованого визначення сутності поняття «педагогічні вміння», виявлення механізмів і видів педагогічних умінь, розробки ефективних засобів їх формування.

Визначаючи стан розробленості проблеми формування комплексних педагогічних умінь у майбутніх учителів початкових класів, ми проаналізували категоріальний апарат, вміщений у попередніх працях із даної проблеми та близьких до неї. Проведений дослідницький пошук дозволив на основі контент-аналізу узагальнити результати досліджень учених України щодо визначення поняття «вміння», «педагогічне вміння», видів умінь, засобів, етапів формування і рівнів сформованості вмінь.

Широке наукове обґрунтування поняття «вміння» дає Є. Мілерян з позицій психолого-педагогічних закономірностей формування загальнотрудових політехнічних умінь. Дослідник трактує вміння як надзвичайно складне структурне поєднання почуттєвих, інтелектуальних, емоційних якостей особистості, які формуються і проявляються в свідомому, доцільному, успішному здійсненні нею дій, що забезпечують досягнення

поставленої мети діяльності в умовах, котрі змінюються [4]. Автор виділяє такі характеристики вміння, як різнобічність, гнучкість, якість, швидкість функціонування, і визначає узагальненість як специфічну властивість умінь.

У словникові системи психологічних понять, вміння – це вид досвіду особистості, набутий як сукупність знань і гнучких навичок, що дав добрий позитивний перенос, який забезпечує можливість виконання певної діяльності або дії в нових умовах [33]. У Педагогічний енциклопедії «уміння» визначається як можливість ефективно виконувати дію (діяльність у відповідності з цілями і умовами, в яких доводиться діяти); при цьому воно може бути як практичним, так і теоретичним [20].

Пріоритетне місце в розробці проблеми педагогічних умінь належить працям С. Єлканова, С. Кисельгофа, Л. Спіріна, З. Шварцмана та ін. У психолого-педагогічній літературі налічується більше тридцяти визначень поняття «педагогічне уміння».

О. Щербаков педагогічне вміння тлумачить як володіння функціональною системою психологічних і практичних дій та операцій, спрямованих на управління розумовою діяльністю учнів у процесі їх навчання, розвитку і виховання [65]. В. Сластьонін визначає педагогічне вміння як «систему педагогічних впливів, пов’язаних між собою певними відношеннями і спрямованих на вирішення педагогічних завдань у змінних умовах» [4].

Український психолог Д. Ніколенко однією з найбільш характерних рис педагогічних умінь теж вважає свідомий характер виконання дій: «Вчитель повинен чітко уявляти мету і результати навчальної або виховної діяльності, переживати цей процес і своє ставлення до нього, що відіграє вирішальну роль в утворюваних уміннях і навичках, знаннях...» [38, с. 32]. С. Борисюк виділяє рефлексивний характер педагогічного уміння як основну його ознаку. Визначення такої особливості професійного уміння, на думку автора, обумовлюється специфікою роботи вчителя як діяльності з «управління процесами управління», які здійснює інша людина (учень).

На наш погляд, відсутність єдиної думки у визначенні поняття «вміння» пов’язане з його багатозначністю і зв’язками з багатьма підструктурами особистості – її спрямованістю, особливостями психічних процесів (увагою, волею, почуттями, сприйняттям, мисленням, відчуттями, емоціями, пам’яттю), знаннями, навичками, звичками, біопсихічними властивостями (темпераментом, віковими особливостями).

Отже, спираючись на дані теоретичного аналізу, визначаємо поняття «вміння» таким чином: уміння – це синтетична властивість особистості володіти гнучкою системою усвідомлених, цілеспрямованих, узагальнених, взаємопов’язаних розумових і практичних дій, що ґрунтуються на здібностях, знаннях і навичках, і дозволяють успішно виконувати діяльність у змінних умовах. Поняття «педагогічны вміння» визначаємо як володіння гнучкою системою усвідомлених, цілеспрямованих, взаємопов’язаних розумових і практичних дій, які дозволяють учителю успішно виконувати навчально-виховні функції в умовах, що змінюються. Сутність педагогічного вміння полягає в оволодінні теоретичними (розумовими) і практичними діями в їх єдності, спрямованими на успішне виконання професіональної діяльності. На основі проаналізованих ознак сутності педагогічних умінь, що виділяють вчені, даних експериментальної роботи вважаємо за доцільне виділити такі істотні ознаки сутності педагогічних умінь: а) психофізіологічна властивість; б) має усвідомлений і цілеспрямований характер, що полягає в розумінні взаємовідношень між метою діяльності, умовами і способами її виконання; в) указує на здатність учителя виконувати педагогічну діяльність, систему розумових і практичних дій і операцій; г) його основу складають знання, навички, здібності; д) воно застосовується у змінних умовах, нових ситуаціях.

Природа і закономірності формування педагогічних умінь не можуть бути висвітлені без зв’язку їх із знаннями й навичками, оскільки в будь-якому виді людської діяльності, включаючи й педагогічну, знання, уміння і навички виступають у складній взаємодії. Аналіз психолого-педагогічної літератури

свідчить, що термін «уміння» частіше за все вживається в словосполученні «знання, уміння, навички». Останні два поняття іноді зливаються в одне і не диференціюються. Відсутність єдиної думки відносно змісту понять «уміння», «навичка», нечітке їх розмежування в теорії знижує ефективність формування педагогічних умінь на практиці. Іноді цей процес зводиться до засвоєння студентами знань і способів виконання педагогічної діяльності без відпрацювання на їх основі певної системи дій, або формування педагогічного вміння підпорядковується шляху, за яким здійснюється формування навички. Тому нам необхідно розмежувати дані поняття і визначити зміст, який ми вкладаємо в кожне з них.

Розглядаючи питання про первинність і вторинність формування вміння по відношенню до вироблення навички, ми зустрілися з різними, іноді, зовсім протилежними поглядами. Є. Бойко наголошує на тому, що поняття «навичка» і вміння» відносяться один до одного як частина і ціле, бо під умінням треба розуміти всю систему першо- і другосигнальних зв'язків, яка забезпечує успішність виконання дії за мінливих обставин, а під навичкою – тільки те позитивне, що привноситься в цю систему багаторазовими повторюваннями. Без уміння немає навички, підкреслює дослідник, але не в кожному вмінні риси навички виявлені в однаковій формі і в однаковій мірі [4].

Трактування вміння як першої стадії формування навички знаходить відображення у працях Г. Костюка, Л. Шварца та ін. Такої ж точки зору на цю проблему дотримуються Є. Кабанова-Меллер, Н. Риков, які вважають, що вміння – це незавершена навичка, а навичка є відносно завершене вміння. К. Корнілов теж відстоює думку, що вміння – не зовсім завершена навичка, уміння – це один з істотних етапів у виробленні навичок, навичка – це завершене уміння. Уміння як «елементарний компонент навички» розглядає П. Шимбірьов. Н. Левітов розуміє під навичкою закріплене вміння виконувати ту чи іншу дію.

Іншої думки дотримуються Є. Бойко, Є. Мілерян, К. Платонов,

С. Рубінштейн. Вони вважають, що уміння – це завершальна стадія оволодіння дією, яка базується на знаннях і навичках. Отже, одні автори вважають уміння первинними, що є вихідними для утворення навички, а інші відносять їх до вторинних процесів, які формуються вже на основі навички і тому включають ознаки навички.

Таким чином, на основі викладеного, можна зробити висновок, що в характеристиці умінь і навичок, і педагогічних зокрема, є і спільне, й відмінне. Об'єднує педагогічні вміння й навички те, що це – способи діяльності індивіда, тобто системи прийомів і операцій, які виконуються на основі набутих знань. Психолого-педагогічні знання, тобто ті теоретичні позиції, якими керується вчитель, плануючи, організовуючи й контролюючи дії, – це базис педагогічного вміння. Відмінність умінь і навичок полягає в різному характері діяльності індивіда. Педагогічне вміння виявляється в успішному і правильному застосуванні знань і навичок у нових і складних обставинах. На відміну від навички, педагогічне вміння передбачає чіткий самоконтроль, активність свідомості, оволодіння узагальненими способами виконання педагогічної діяльності. Уміння включають попередні й супровідні мислительні процеси, оскільки забезпечують не лише власне педагогічні дії, а й їх планування, організацію, регуляцію і корекцію в залежності від змінюваних умов. Учитель повинен усвідомлювати засоби і спосіб виконання дії, що визначаються метою, а також умови, в яких реалізується педагогічна діяльність. Спочатку педагогічне вміння реалізується на практиці під строгим контролем з боку мислення. В результаті вправ у діях вчителя настає такий момент, коли їх виконання перестає потребувати постійного контролю з боку свідомості, умовнорефлекторні зв'язки зміцнюються, контроль свідомості послаблюється і у виконанні певних педагогічних дій з'являється автоматизм, тобто набувається навичка.

Отже, можна зробити висновок, що навичка – це усталений, автоматизований спосіб виконання педагогічних дій шляхом здійснення їх без

строгого контролю з боку мислення, з усвідомленням із усієї системи складових дій тільки вихідної. При цьому контроль свідомості настільки згорнутий, «що виникає ілюзія його повної відсутності». Однак автоматизації належать не всі компоненти педагогічної дії, а лише ті, які відповідають більш чи менш постійним умовам діяльності. Компоненти педагогічної діяльності, що варіюються у зв'язку зі зміною умов, залишаються під розгорнутим контролем свідомості. Кожне нове педагогічне вміння – завжди продукт аналізу і синтезу, осмисленого приєднання до відомого раніше невідомого, а навичка – результат повторення одних і тих же дій. Для навички психолого-педагогічні знання мають значення лише в процесі її формування, а потім відбувається автоматичне виконання дій. Взаємозв'язок між психолого-педагогічними знаннями, педагогічними вміннями й навичками виражається в тому, що вміння і навички виявляються в педагогічній діяльності, формуються на основі знань; навички є автоматизованими компонентами дії; засвоєння знань і навичок сприяє удосконаленню вмінь; уміння і навички необхідні для подальшого набуття знань.

При визначенні структури педагогічного вміння, ми спиралися на праці Н. Талізіної [40], яка зазначає, що «оскільки вміння – це дія, то в його структурі, як і в структурі будь-якої дії, можуть бути виділені: орієнтовна частина, виконавча частина, контролююча частина». Визначаючи структуру педагогічного вміння та його взаємозв'язок із знаннями і навичками, ми враховували також дослідження, здійснені А. Степановим і А. Столяренком. Так, А. Степанов зазначає, що проблему взаємозв'язку між умінням і навичкою слід розв'язувати з урахуванням можливого рівня оволодіння вмінням. Автор наголошує, що умінням називають і найелементарніший рівень виконання дій, і майстерність людини в даному виді діяльності. Дослідник вказує, що елементарні вміння – це дії, що виникають на основі тільки одержаних знань або в результаті копіювання. Уміння-майстерність виникає в ході виконання діяльності на основі вже відпрацьованих навичок і знань. А. Столяренко в своїх

працях виділяє прості й складні вміння. «Якщо знання без перетворення вказують на умови виконання певної операції, то застосування їх для дії потребує простого вміння. Складне уміння потребує гнучкості, творчого застосування знань і навичок в різноманітних умовах, що змінюються» [40].

Ми вважаємо, що слід розрізняти елементарні (первинні) або прості педагогічні вміння, тобто дії, що йдуть слідом за знаннями і першим досвідом виконання педагогічної діяльності. Вони засновані на конкретних практичних знаннях або алгоритмах і забезпечують проміжні педагогічні дії, в результаті багаторазового повторення яких формується навичка, а їх усвідомленість поступово втрачається. Первинні педагогічні вміння, що є «передумовою для переходу елементів знань у навички» [41], взаємодіючи між собою, з новими психолого-педагогічними знаннями і навичками, постійно ускладнюються і набувають якісно нових характеристик. У результаті приєднання до вже набутих людиною педагогічних умінь і навичок якогось нового уміння, що утворює разом з раніше набутими нову цілісну систему, формується вторинне (складне) педагогічне вміння. Дії індивіда, які реалізуються в первинних уміннях, іноді характеризуються невпевненістю. Вторинні вміння більш досконалі.

Отже, вторинне (складне) педагогічне уміння – це психічне утворення, що поєднує знання і навички з діями, і виражається в правильному використанні знань для розв’язання педагогічних задач. Основою таких умінь є знання. Вторинні педагогічні вміння включають у себе сукупність педагогічних дій, які володіють достатньою гнучкістю, необхідною для виконання їх кожного разу в нових умовах. Вони включають також низку сформованих навичок, які стають автоматизованими компонентами складного вміння. Різниця між простим і складним педагогічним умінням полягає в тому, якого характеру й складності дії вони теоретично і практично забезпечують, та якого обсягу знань потребують. Рівень складності педагогічного вміння прямо пропорційний рівню складності забезпечуваних ним дій.

Таким чином, на основі викладеного ми вважаємо, що взаємозв'язок між психолого-педагогічними знаннями, первинними і вторинними педагогічними вміннями і навичками можна зобразити за допомогою схеми (рис. 1.1).

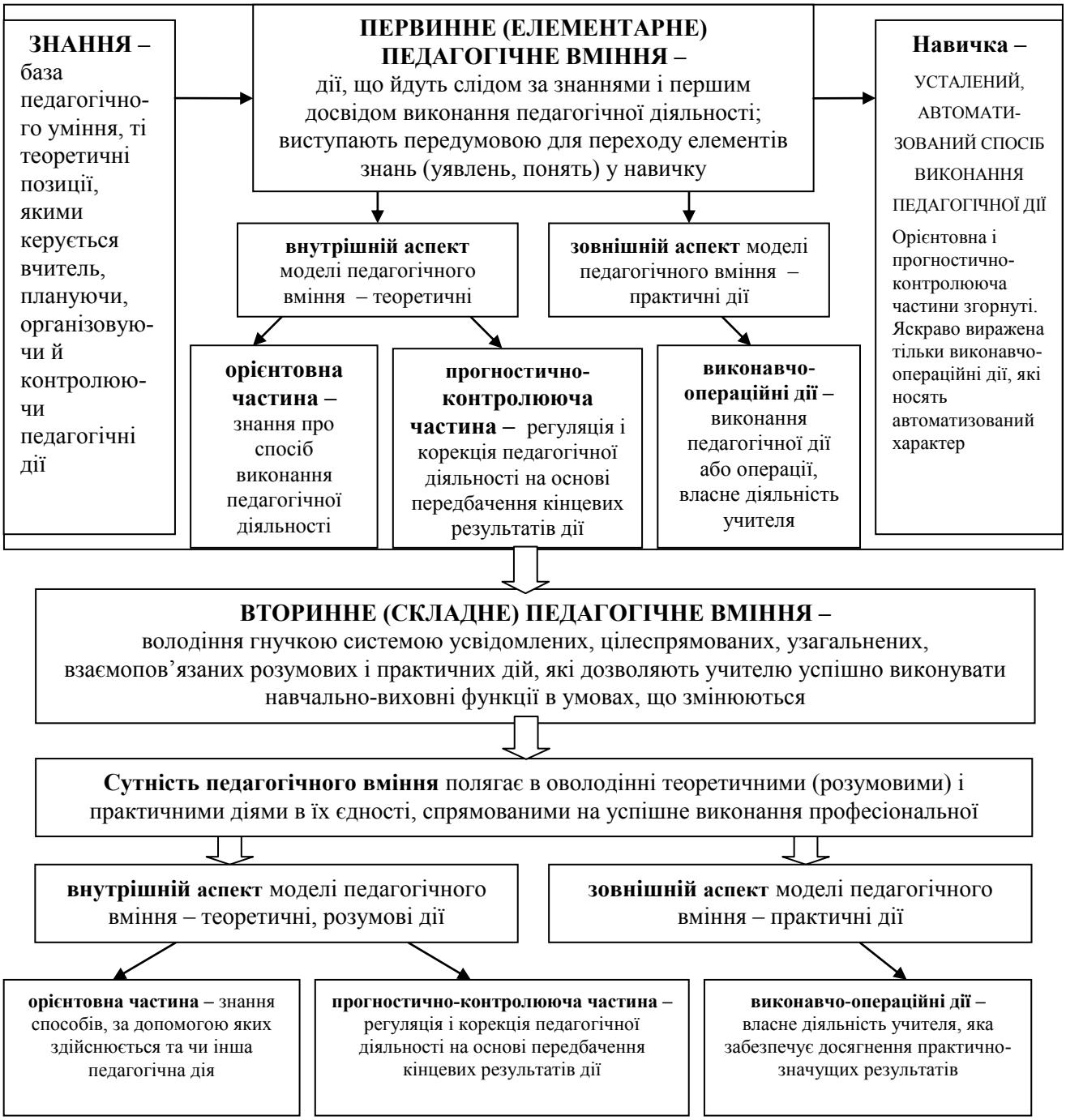


Рисунок 1.1. Схема взаємозв'язку між знаннями, первинними і вторинними педагогічними вміннями і навичками

Оскільки педагогічні вміння виявляються і функціонують у педагогічній

діяльності, то нам необхідно показати їх місце у структурі діяльності вчителя початкових класів. Педагогічна діяльність як складна динамічна система, наголошує В. Сластьонін, має свою специфічну структуру, до складу якої входять численні елементи. В структурі педагогічної діяльності, на думку дослідника, важливо виділити ту елементарну клітину, функціональну одиницю, яка містить у собі її основні специфічні властивості, способи її функціонування, протиріччя руху. Такою функціональною клітиною виступає педагогічна дія як єдність цілі і змісту [64]. Здійснення педагогічної діяльності відбувається в результаті умілого виконання вчителем початкових класів ряду розумових і практичних педагогічних дій, які передбачають організацію взаємодії між суб'єктами освітнього процесу (молодшими школярами, батьками учнів, колегами-вчителями, адміністрацією школи). Розглянемо сутність педагогічної дії. У психології (П. Гальперін, О. Лєонтьєв, Н. Тализіна та ін.) дія розглядається як одиниця аналізу інформації, психологічна одиниця поведінки в цілому. За визначенням О. Лєонтьєва, дія – це відносно самостійні процеси (не має значення – зовнішні, практичні, чи внутрішні, розумові), ознакою яких є спрямованість на досягнення свідомої цілі. Вміння, на думку вченого, є власне не що інше, як володіння прийомами та операціями діяльності [75]. Відносна самостійність дії виявляється в тому, що одна і та ж дія може входити до складу різних педагогічних умінь, зберігаючи при цьому свої прямі функції. Дії трансформуються в операції. При цьому одні дії включаються в інші, більш високого рівня.

Одна і та ж діяльність може реалізуватися за допомогою різних дій; одна і та ж дія може входити у різні види діяльності. Кожна окрема педагогічна дія – це сукупність операцій, які певним чином упорядковані і утворюють спосіб діяльності. Педагогічна дія вчителя початкових класів спочатку виступає у формі пізнавальної задачі. Спираючись на наявні знання, педагог формулює вихідні позиції: теоретично співвідносить предмет, засоби і передбачуваний результат своєї діяльності, – які виступають керівництвом до педагогічних дій.

В основі педагогічних умінь лежать не гіпотетичні знання, а знання дієві, ті, що реально управляють, спрямовують діяльність. Оскільки вміння означає володіння педагогом гнучкою системою дій, знання, які лежать в їх основі, теж повинні володіти гнучкістю, широтою, рухомістю, тому що вони можуть бути застосовані в широкому діапазоні можливих варіацій. Вирішена вчителем пізнавальна педагогічна задача переходить у форму практично-перетворювальних виконавчо-операційних дій.

Аналіз літератури виявив, що на сьогодні ще немає вичерпної класифікації видів педагогічних умінь учителя закладу загальної середньої освіти, яка б враховувала специфіку і достатньо повно висвітлювала всі напрями його педагогічної діяльності. Розглянемо підходи вчених до видів педагогічних умінь. Дослідниками виокремлено близько сотні професійно-педагогічних умінь різних груп. Кожна існуюча класифікація умінь характеризує діяльність педагога з різних боків.

В. Сластьонін в основу класифікації умінь включив етапи педагогічної діяльності. У професіограмі ним визначено перелік груп педагогічних умінь, необхідних учителю: а) уміння аналізу педагогічної ситуації, проектування результату і планування педагогічних впливів; б) уміння конструювання і реалізації освітнього процесу; в) уміння регулювання і коректування педагогічного процесу; г) уміння підсумкового обліку, оцінки отриманих результатів і визначення нових педагогічних задач [6].

О. Щербаков загальнопедагогічні вміння і навички поділяє на інформаційні, мобілізаційні, розвиваючі, орієнтувальні, конструктивні, організаторські, комунікативні, дослідницькі [11]. О. Кочетов, характеризуючи практичну підготовку майбутнього вчителя, виділяє серед загальнопедагогічних умінь такі групи: а) дидактичні; б) виховні; в) корекційні.

У зарубіжній педагогічній літературі, зокрема американській, існує декілька класифікацій педагогічних умінь. Так, згідно системи Стенфордського університету, загальними педагогічними вміннями, суттєвими на всіх етапах

навчання вважаються: 1) донавчальні (проведення спостережень, визначення цілей, вибір матеріалу, планування пізнавальних завдань, вибір методів навчання, планування заключної частини уроку, розробка аналізу результатів); 2) навчальні (постановка пізнавальних завдань, спілкування, забезпечення мотивації, закріплення, опитування, керівництво класом, техніка завершення уроку, оцінка досягнення цілей уроку); 3) післянавчальні (аналіз оціночних даних, висновки щодо оціночних даних).

Таким чином, проведений аналіз виявив велику кількість підходів учених до визначення поняття «педагогічні вміння». У зв'язку з цим дослідники висувають різні ознаки, на основі яких проводять класифікацію педагогічних умінь. Тому не розробленими залишаються єдині, загальні для всіх видів педагогічних умінь критерії оцінки рівня їх сформованості. У деяких дослідженнях зустрічається частковий, однобічний підхід до розв'язання проблеми класифікації педагогічних умінь. Так, деякі автори дають лише визначення поняття «педагогічні уміння», або тільки класифікацію, або етапи чи методи формування тих чи інших умінь учителя. Дослідження проблеми умінь, і зокрема, педагогічних, на нашу думку, буде повним і ефективним лише тоді, коли усвідомлюється сутність поняття «педагогічне вміння», визначається місце педагогічних умінь у структурі особистості вчителя, виявляється їх взаємозв'язок з іншими поняттями (знання, навички, діяльність), обґрунтовуються їх механізми, добираються методи формування, і на цій основі визначаються критерії сформованості педагогічних умінь. Дослідження показує, що в більшості класифікацій педагогічні вміння представлені лише з однієї сторони: або з внутрішньої (на основі аналізу і виділення елементів психологічної структури діяльності), або із зовнішньої (за видами, способами та етапами педагогічної діяльності), що окремо не охоплює всіх характеристик умінь учителя початкових класів, так як не відображає їх цілісного характеру, однобічно представляє його діяльність. А це означає, що певні види професійної діяльності педагоги виконують на недостатньому рівні

компетентності, що призводить до зниження педагогічної результативності їх праці, збільшення термінів адаптації молодих учителів, обертається значними втратами в навчанні і вихованні дітей. Тому, здійснивши аналіз основних ознак та підходів, за якими створено класифікації, враховуючи дані експерименту, власний практичний досвід, багатофункціональність діяльності вчителя початкових класів, виявили всю сукупність його вмінь, обгрунтували на основі цього їх комплексний характер, створили загальну класифікацію, визначили сутність і структуру у відповідності до специфіки педагогічної діяльності вчителя закладу загальної середньої освіти.

1.2. Комплексні педагогічні вміння в професійно-педагогічній діяльності вчителя початкових класів

Проблема формування комплексних педагогічних умінь майбутніх учителів початкових класів у системі університетської освіти набуває особливої актуальності в період трансформації суспільних пріоритетів та утвердження нової системи цінностей, однією із складових якої виступає особистісно орієнтоване навчання й виховання молодших школярів, тобто «процес педагогічної допомоги дитині у становленні її суб'єктності, культурної ідентифікації, соціалізації, життєвому самовизначенні». Першому вчителю належить надзвичайно важлива роль, оскільки вік від 6 до 7 років, у який відбувається перехід від дошкільного дитинства до шкільного життя, психологи і педагоги вважають перехідним, критичним, одним із переломних моментів у психічному розвитку дитини. Тому сучасна загальноосвітня школа потребує педагога-професіонала, який уміло навчає й виховує, створюючи умови для розвитку, виявлення молодшими школярами власної творчої унікальності, активності й самостійності; впливає власною особистістю на формування духовного світу вихованців; здійснює педагогічний процес у

формі творчого співпошуку в розв'язанні з дитиною життєвих проблем. О. Савченко наголошує, що «сучасна початкова школа чекає на професіоналів високого класу, бо надто багато втрачає молодший учень, коли його навчає некваліфікований педагог. Адже один учитель три або чотири роки працює з дітьми. Якщо він часто помиляється, цей брак запізно виправляти в середніх класах» [60, с. 3].

Педагогічна діяльність учителя початкових класів – це свідома організація і здійснення вчителем педагогічно доцільної, динамічної взаємодії із суб'єктами освітнього процесу (учнями, їх батьками, учителями, адміністрацією школи, громадськістю) на основі співробітництва і співтворчості з використанням ефективних форм, методів і засобів її побудови, спрямована на реалізацію завдань навчання, виховання і розвитку особистості молодших школярів. Педагогічна взаємодія, що відбувається між учасниками педагогічного процесу закладу загальної середньої освіти, «включає в себе в єдності педагогічний вплив, його активне сприйняття, засвоєння суб'єктом, власну активність вихованця, що виявляється у зворотних безпосередніх або опосередкованих впливах на педагога і на самого себе (самовиховання)» [60, с. 74].

Педагог стикається з таким явищем, як адаптація першокласника до навчання, оскільки освітній процес відзначається іншим, ніж у дошкільні роки, режимом, видами діяльності, правилами поведінки. Деяким дітям, особливо з неврівноваженою нервовою системою, дуже складно адаптуватися до вимог навчальної діяльності. Проявляється це по-різному: тривожність, небажання йти до школи, сльози, впертість. Тому вчителю початкових класів необхідно вміти встановити готовність дитини до школи шляхом перевірки ступеня розвитку основних психічних функцій (сприйняття, мислення, уваги, пам'яті, волі і таке ін.); вчасно виявити та надати допомогу молодшим школярам, які відчувають труднощі в навчанні, щоб не допустити закріплення негативних емоцій у зв'язку з перебуванням у школі; формувати позитивне ставлення дітей

до навчальної діяльності.

Ведучим видом діяльності для молодшого школяра стає учіння, яке висуває нові вимоги й накладає на дитину постійні обов'язки: вставати в певний час, кожного дня ходити до школи, на уроках бути уважним, сидіти спокійно, виконувати різні завдання і в школі, і вдома.

Надзвичайно важлива роль належить вчителю початкових класів у розвитку усного мовлення учнів. Так, педагогу необхідно навчити дітей здійснювати звуковий аналіз слів (розкладати слова на звуки і вказувати порядок цих звуків у слові); правильно добирати і вживати слова, будувати речення; дотримуватися правил орфоепії, уміти говорити й читати грамотно, виразно (володіти інтонаціями, паузами, логічними наголосами); навчити дитину використовувати не лише ситуативне, а й контекстне мовлення (яке виступає показником культури і рівня розвитку мовлення людини); навчити учнів бути ввічливими у спілкуванні з учителем, членами родини, однокласниками, однолітками та іншими людьми. У початкових класах дитина також оволодіває виконавчими діями письма, писемним мовленням. Педагогу потрібно вміти навчити дитину писемному мовленню: каліграфічно правильно записувати текст, враховуючи орфографічні, граматичні (побудова речень, утворення морфологічних форм) і пунктуаційні норми; співвідносити контроль за написанням букв та слів із виявленням власних думок. Надзвичайно важливим для педагога є володіння комунікативними вміннями, оскільки мовлення вчителя початкової школи повинне бути взірцем для наслідування учнями.

Дидактико-методична діяльність учителя початкових класів полягає в умінні аналізувати і структурувати зміст навчання з усіх предметів початкової школи; вмінні визначати уявлення, поняття, вміння й навички, які необхідно сформувати в молодших школярів у процесі засвоєння змісту матеріалу з кожного предмету; вмінні добирати ефективні форми, методи й засоби навчання; вмінні активізувати розумову діяльність учнів. Специфіка побудови

уроку в початкових класах виявляється в тому, що навчальний матеріал педагогу необхідно вміти викладати так, щоб повне й міцне його засвоєння, узагальнення, систематизація і застосування дітьми відбувалося безпосередньо на уроці. Саме тому для вчителя важливе вміння здійснювати своєчасний систематичний контроль за засвоєнням знань і вмінь учнів, яке включає: а) вміння здійснювати пооопераційний контроль на перших етапах процесу засвоєння; б) вміння здійснювати систематичний зовнішній контроль за кожним виконуваним завданням на початку матеріалізованого і зовнішньомовленнєвого етапів, коли учні засвоюють основні форми дій; в) уміння здійснювати епізодичний зовнішній контроль у кінці матеріалізованого і зовнішньомовленнєвого етапів, коли основні форми дії вже засвоєні учнями, а також на етапі зовнішнього мовлення про себе, коли відбувається лише перенесення засвоєної мовленнєвої форми всередину.

Важливим є також уміння педагога своєчасно вносити відповідні корективи у процес засвоєння і застосування учнями знань, умінь і навичок на основі результатів контролю; вміння використовувати підкріплювальну, мотиваційну й виховну функцію контролю. Крім того, для молодших школярів одним із найскладніших правил є сидіти на уроках тихо, бо обмеження рухомості для дитини є напругою. Це потребує від учителя вміння забезпечити доцільну зміну форм діяльності учнів (індивідуальна, колективна); вміння цікаво й динамічно провести фізкультхвилинку, ігри, танці й рухи під музику, які включаються в зміст уроку з метою позбавлення дітей від напруги.

Оскільки особливістю здорової психіки дитини є пізнавальна активність, більшість молодших школярів дуже допитливі, вони виявляють інтерес до причин виникнення тих чи інших явищ, до будови предметів навколишнього світу, задають багато запитань. Учіння як провідна діяльність учнів потребує розумової напруги і не може бути сформована миттєво, деякий час гра для молодших школярів зберігає свою важливу роль, тому вчитель повинен уміти використовувати в освітньому процесі дидактичні ігри для формування

діяльності учіння.

Учителю необхідно вміти організовувати увагу молодших школярів за допомогою словесних вказівок (наголосити на необхідності виконання заданої дії, вказуючи при цьому способи дії). Потрібно вміти планомірно формувати в учнів довільну увагу, здатність цілеспрямовано сприймати, аналізувати і диференціювати предмети та їх властивості; навчити здійснювати довільне, цілеспрямоване спостереження (виділяти предмет спостереження, складати схему, словесний план його проведення, відповідно до мети, відділяти головне від другорядного і таке ін.); навчити встановлювати ідентичність предметів і їх властивостей тому чи іншому еталону, визначати форму, розмір предмета. Необхідно вміти сформувати в дітей правильні прийоми довільного, осмисленого запам’ятовування й відтворення, на основі аналізу, виділення головного, групування матеріалу тощо. Також необхідно вміти сформувати в молодших школярів внутрішній план дій, який дозволяє здійснювати розумові операції про себе, без опори на зовнішні об’єкти. Педагог формує здатність дитини заміняти зовнішні предмети, малюнки, моделі словами (наприклад, усний рахунок), утримувати в пам’яті образи предметів, і нарешті – виконувати дії про себе – в розумовому плані.

Психологи доводять, що основним видом мислення в молодшому шкільному віці є наочно-образне, яке перебуває в тісному зв’язку з усім потоком почуттів дитини. Саме тому вчителю в процесі формування елементів знань та вмінь учнів необхідно вміти мотивувати діяльність молодших школярів; використовувати наочність для забезпечення чуттєвого сприйняття ознак і властивостей предмета чи явища, викликати позитивне емоційне ставлення дітей до засвоюваного навчального і виховного матеріалу; вміти активізувати процес мислення молодших школярів; навчити системі логічних операцій (оперувати поняттями, визначати істотні і неістотні ознаки, встановлювати причинно-наслідкові зв’язки тощо); викладати зміст навчального матеріалу логічно, доступно й цікаво; уміти формулювати

запитання і завдання чітко і зрозуміло для учнів.

Оскільки кожен навчальний предмет має свою систему знаків і символів, педагогу надзвичайно важливо навчити молодших школярів кодіювати інформацію, що засвоюється (наприклад, використовувати математичні знаки), а потім декодіювати її, ідентифікувати використані знаки з реальністю; використовувати прийоми моделювання, яке психологи виділяють як необхідний компонент уміння дитини вчитися (наприклад, при вивченні математики – процес розв'язання математичної задачі, що полягає в переході від текстової (словесної) моделі до допоміжних (таблиці, схеми), від них – до математичних, на яких і відбувається розв'язання задачі). Педагог повинен уміти розвивати уяву дитини: створювати різноманітні ситуації, в яких відбуваються деякі перетворення предметів, образів, знаків, що має велике значення для виховання творчої особистості молодшого школяра.

Оскільки кожен учитель початкової школи одночасно виступає класним керівником, він повинен уміти здійснювати виховну взаємодію з учнями в процесі урочної, позакласної та позашкільної роботи; вміти виробити оптимальний стиль спілкування з дітьми, природньо підвести і допомогти дитині засвоїти правила поведінки в школі, що зумовлені логікою нового виду діяльності – навчальної. У початковій школі дитина вперше зустрічається з системою моральних вимог, виконання яких контролюється. Вчителю початкових класів необхідно враховувати, що розвиток моральних якостей, які складають ядро особистості учнів, відбувається через навчання як провідну діяльність на даному віковому етапі.

У віці семи-одинадцяти років у дитини інтенсивно розвивається самосвідомість, наповнюючись новими ціннісними орієнтаціями, дитина намагається утвердити себе серед дорослих і однолітків, тому педагог повинен уміти ввести молодших школярів у складний світ соціальних відносин; вміти сформувати в учнів уявлення про соціальні норми, моральні цінності; сприяти, щоб моральні норми і вимоги набували для дитини особистісної значимості,

особистісного сенсу (тобто співпадали з її точкою зору на правила відносин з іншими людьми); сприяти тому, щоб моральна поведінка, моральні вчинки почали радувати дитину, викликали в неї позитивні переживання, щоб дитина не лише знала, що так потрібно робити, а щоб вона безпосередньо емоційно переживала необхідність вчинити так, а не інакше. Психологи вважають, що в цьому переживанні виявляється первинна форма почуття обов'язку. Вчителю початкової школи важливо вміти навчити молодших школярів радіти радістю інших, співпереживати, привчати до аналізу своїх вчинків, поведінки, спираючись на моральні норми, формувати внутрішню відповідальність, почуття гордості за виявлену довіру; вміти формувати в учнів соціально спрямовану мотивацію, здатність враховувати думку та інтереси інших людей. Саме така діяльність буде сприяти моральному вихованню учнів.

Надзвичайно важливим для вчителя початкових класів є блок виховних умінь, що входить до складу комплексних педагогічних умінь, головним із яких виступає вміння організувати діяльність учнів так, щоб виховання пронизувало увесь освітній процес. Необхідність всебічного гармонійного виховання молодших школярів потребує від педагога вміння здійснювати фізичне, моральне, трудове, естетичне, екологічне та валеологічне виховання.

У молодшому шкільному віці взаємодія з учителем відбувається на фоні яскраво вираженої потреби дитини щиро спілкуватися, бути поряд з педагогом, бажання бути поміченою, сподобатися, порадувати успіхами у всіх видах діяльності. Кожній дитині в класі дуже хочеться, щоб учитель особисто їй приділяв увагу, звертався до неї, називаючи ім'я, а не прізвище; якось виділяв голосом, поглядом, жестом. Тому в процесі організації навчально-виховної діяльності педагог повинен уміти задовольнити насамперед таку актуальну потребу молодшого школяра, як потребу особистісного контакту з учителем, прагнення дістати схвалення, підтримку своїх дій; а також володіти комунікативними вміннями; вмінням регулювати міру навчально-виховних впливів на молодшого школяра – їх тривалість, ступінь інтенсивності та

характер контактів з учнем, здійснюваних словом, поглядом, інтонацією, жестом. Авторитарне спілкування вчителя залишає дітей внутрішньо пасивними, затримує і пригнічує прояв глибинних душевних якостей, тому педагогу необхідно вміти організовувати особистісно орієнтоване спілкування з молодшими школярами. Саме через першого вчителя, через щохвилинне спілкування з ним не лише на уроках, а й на перервах, екскурсіях, прогулянках, під час сніданку та обіду в їдальні, чергування, ігор, дитина робить «перші кроки» в процесі власного самопізнання, використовує стиль спілкування педагога у міжособистісних відносинах з оточуючими дітьми й дорослими.

Велику роль відіграє особистість педагога, його психічні й духовні якості у формуванні духовного здоров'я дитини. Оскільки для молодшого школяра перший учитель виступає основною значущою фігурою, то він має бути не просто пасивним об'єктом для наслідування, а вміти створити в класі адекватні умови, які б сприяли активізації вищих потреб особистості дитини. Надзвичайно важливо для формування духовного здоров'я учнів, щоб педагог у процесі спілкування вмів у доступній для дітей формі розкрити риси своєї особистості, розповісти про шляхи свого духовного зростання. Виховний потенціал таких дій зростатиме, якщо вчитель вказує, що дитина схожа на нього в певних рисах. Педагогу необхідно вміти привернути увагу молодшого школяра до духовних скарбів свого народу і власного внутрішнього світу, до духовних цінностей людства і до потреб власної душі; допомогти дитині у процесі власного пізнання моральних якостей, від яких залежатиме подальша її доля; навчити дитину спостерігати за власними проявами емоцій, словами, вчинками, та якістю думок. Щоб активізувати індивідуальну потребу дитини в духовному розвитку, вчителю початкових класів необхідно вміти ознайомити учнів з універсальною системою духовних знань, безцінним досвідом минулих поколінь; проводити бесіди, дискусії, обговорення з молодшими школярами народних казок, оповідань, легенд, народних обрядів, пісень, у яких втілені духовні традиції багатьох поколінь, оскільки «духовне не можна зрозуміти,

його можна тільки пережити» [47, с. 51].

Отже, основними уміннями, які дозволяють педагогу забезпечити психічне, фізичне й духовне здоров'я учнів, є вміння встановити гуманні відносини з учнями, створити атмосферу взаємної довіри, тепла; вміння добирати педагогічно доцільні форми, методи навчання й виховання; уміння бути емоційно врівноваженим, запобігати стресам, конфліктам; створювати «ситуації успіху», позитивні підкріплення для самосприйняття учнів і оптимістично оцінювати їх можливості; уважно ставитися до потреб і почуттів молодших школярів; створювати психологічно комфортний клімат кожній дитині в класі; визначати дійсні внутрішні мотиви поведінки учня; вміння заспокоїти, зняти напруження, розділити радощі й смуток, зрозуміти переживання учня, емоційно на них відгукнутися; уміння підтримати власну фізичну силу, психічну енергію, високу працездатність. Педагог повинен усвідомлювати, що лише переконання дитини у власній цінності для значущого вчителя надає їй можливість найбільш повно виявляти свою позитивну внутрішню природу, тому вчителю необхідно вміти організовувати гуманні, суб'єкт-суб'єктні відносини з учнями, поєднувати вміння відповідально ставитися до викладання з вірою в можливості своїх учнів; уміти будувати освітній процес з урахуванням стану здоров'я молодших школярів, особливостей їх вищої нервової діяльності, індивідуальних особливостей працездатності, готовності до навчання в школі. Задачею вчителя початкових класів є зробити кожен день перебування дитини в школі цікавою сторінкою в «книзі власних спостережень і досягнень» [47, с. 17].

Отримані результати нададуть молодшому школяреві впевненості у своїх силах, що дозволить поступово оволодіти мистецтвом самоспостереження, об'єктивної оцінки власних вчинків, слів та думок, допоможе найповніше реалізувати себе в подальшому житті.

Як класному керівникові вчителю початкових класів потрібно вміти в тісному співробітництві з іншими суб'єктами педагогічного процесу проводити

роботу по навчанню і вихованню молодших школярів: домагатися єдності педагогічних вимог до учнів з боку школи і сім'ї, взаємодіяти з батьками молодших школярів (структурувати процес спільної навчально-виховної діяльності з батьками, проводити батьківські збори, відвідувати дітей вдома, здійснювати педагогічний всеобуч батьків). Дослідження підтверджують, що необхідно формувати у майбутніх учителів такий блок комплексних педагогічних умінь, як уміння співробітництва з батьками учнів, оскільки лише активна співпраця з сім'єю позитивно впливає на навчальні досягнення молодших школярів. Перший учитель стає для учня початкових класів суб'єктом, який визначає психологічний стан дитини не лише в класі, а впливає й на відносини в сім'ї. Сім'я у ставленні до молодшого школяра стає центрованою на навчальній діяльності, на відносинах дитини з учителем і однокласниками. У зміст традиційного спілкування з дитиною в сім'ї включаються всі позитивні і негативні події її шкільного життя, члени родини починають контролювати виконання домашніх завдань, вимогливо організовувати режим дня. Дуже часто це викликає в дитини почуття покинутості рідними і високу чутливість до ставлення з боку членів сім'ї, відчуженості себе від близьких, почуття самотності. У молодшого школяра виникає потреба у визнанні його в навчальній діяльності. Педагогу необхідно роз'яснити батькам, щоб вони допомогли своїй дитині зайняти нове місце всередині сімейних відносин: щоб до неї ставились як до учня, сприймали дитину як повноцінну людину із почуттям власної гідності, щоб з нею радились, враховували її думку. Задача вчителя - допомогти батькам учня вдома організувати відповідальне ставлення дитини до навчальної діяльності, допомогти дитині освоїти вимоги навчальної діяльності, організувати робоче місце (стіл, стілець, полиці, лампа, годинник і таке ін.), правильно спланувати свій час, щоб добре навчатися і встигати відпочивати, грати, гуляти, займатися справами по дому і таке ін.

Учитель початкових класів повинен уміти взаємодіяти з колегами-

вчителями, психологом, бібліотекарем, адміністрацією школи, брати участь у діяльності педагогічної ради, вести необхідну шкільну документацію (діагностувати, планувати і оформляти результати навчально-виховної роботи з учнями початкових класів, слідкувати за станом їх щоденників, здійснювати всі записи у класному журналі), надавати керівництву школи відомості про успішність, присутність і поведінку молодших школярів тощо. Кожен педагог закладу загальної середньої освіти повинен займатися професіональним самовихованням, аналізувати працю колег. Вчителю необхідно володіти умінням співвідносити власний набутий досвід з педагогічною теорією та практикою роботи досвідчених колег; творчо використовувати запозичений досвід відповідно до вікових можливостей та особливостей розвитку молодших школярів свого класу; здійснювати самостійний пошук цікавих, нестандартних ідей і впроваджувати їх у практику. Тому в студентів необхідно формувати такий блок комплексних педагогічних умінь, як уміння співпрацювати з колегами, адміністрацією школи, громадськістю.

Отже, проведене дослідження дозволило нам виділити такі основні напрями діяльності вчителя початкової школи (рис. 1.2): а) навчальна робота з молодшими школярами; б) виховна робота з учнями; в) робота з батьками учнів; г) робота з колегами, адміністрацією школи та громадськістю.



Рисунок 1.2. Напрями діяльності вчителя початкових класів

Працюючи у зазначених напрямах, вчитель взаємодіє з іншими суб'єктами педагогічної діяльності. «Поле» такої взаємодії можна відобразити за допомогою схеми (рис. 1.3).

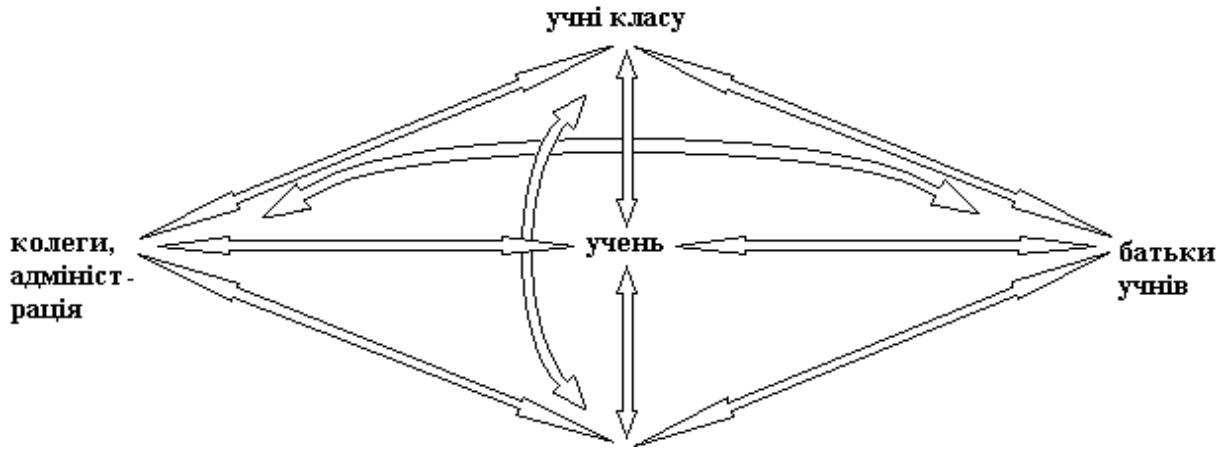


Рисунок 1.3. «Поле» педагогічної взаємодії учителя початкових класів

Таким чином, багатопредметний і багатогранний характер професійної діяльності вчителя початкових класів потребує поєднання широкого кола різних педагогічних умінь, які становлять одне єдине, нерозривне ціле і забезпечують здійснення педагогічно доцільної взаємодії з усіма суб'єктами освітнього процесу. Саме в цьому виявляється комплексність педагогічних умінь учителя закладу загальної середньої освіти, яку надзвичайно важливо враховувати в процесі професійної підготовки студентів у закладі вищої освіти.

Принципове значення для нашого дослідження має визначення поняття «комплексні педагогічні вміння», оскільки аналіз досліджень з проблеми педагогічних умінь виявив, що в психолого-педагогічній літературі не існує визначення цього поняття. Так, поняття «комплексний» у тлумачному словникові визначається як «з'єднаний з будь-чим, складний; той, що являє собою комплекс будь-чого» [9]. У Новому тлумачному словникові української мови терміном «комплекс» (від лат. complexus – зв'язок, поєднання) означається «сукупність предметів, явищ, дій, властивостей, що становлять одне ціле, переплетення, вузол» [39, с. 305]. Тому ми, зважаючи на дані

проведеного аналізу, вважаємо за доцільне таким чином визначити назване поняття: комплексні педагогічні вміння – це володіння сукупністю вмінь, що складають окреме структурне, ієрархічно взаємопов'язане і взаємозумовлене, відносно закінчене цілісне утворення, спрямоване на розв'язання комплексу навчально-виховних завдань. Це дозволило встановити, що сутність комплексних педагогічних умінь полягає в оволодінні найбільш узагальненими, визначальними вміннями, що забезпечує їх широкий перенос на всю багатофункціональність діяльності вчителя початкових класів.

Для більш глибокого розуміння сутності поняття «комплексні педагогічні вміння» та організації ефективного процесу їх формування у майбутніх учителів початкових класів важливим є визначення структури комплексних педагогічних умінь. «Структура (лат. structura - будова) – будова і внутрішня форма організації системи, що виступає як єдність стійких взаємозв'язків між її елементами, а також законів даних взаємозв'язків» [39, с. 437]. Узагальнивши і систематизувавши різні підходи щодо структури педагогічних умінь, які висвітлені у працях О. Абдуліної, Л. Спіріна, О. Щербакова та ін., враховуючи специфіку педагогічної діяльності в школі, дані експерименту, власний практичний досвід, ми розробили структуру комплексних педагогічних умінь учителя початкових класів. Основними структуроутворюючими компонентами, що складають сукупність педагогічних умінь учителя закладу загальної середньої освіти, вважаємо вміння, які співвідносяться з основними напрямами і функціями діяльності вчителя: навчальні й виховні (найбільші за обсягом: включають володіння уміннями навчальної і виховної суб'єкт-суб'єктної взаємодії з усіх предметів гуманітарного і природничо-математичного циклів, а також з урочної, позакласної та позашкільної виховної діяльності); співробітництва з батьками учнів; співтворчості з колегами (вчителями початкових, середніх і старших класів та ін.), педагогічно доцільних відносин з адміністрацією школи та взаємодії з громадськістю. Подальший аналіз структури педагогічних умінь виявив, що кожний названий вище компонент,

який відповідає окремому напрямку педагогічної діяльності вчителя початкової школи, в свою чергу теж має складну структуру.

Таким чином, сукупність педагогічних умінь учителя початкових класів, як це показано на рис. 1.4, складається з чотирьох блоків: I – Блок умінь навчальної взаємодії в пізнавальній діяльності з усіх предметів початкової школи; II – Блок умінь виховної взаємодії з урочної та позаурочної діяльності; III – Блок умінь співробітництва з батьками учнів; IV – Блок умінь співтворчості з колегами, педагогічно доцільних відносин з адміністрацією школи та громадськістю.

Аналіз результатів усного та письмового опитування вчителів початкових класів, директорів і заступників директорів м. Запоріжжя, Дніпра, студентів I-IV курсів Міжнародного гуманітарно-педагогічного інституту «Бейт-Хана», спостереження за різними видами педагогічної діяльності довели, що виділена сукупність педагогічних умінь становить єдине ціле, оскільки за відсутності хоча б одного з визначених блоків, учитель початкової школи не буде здатний на належному рівні здійснювати навчально-виховну взаємодію з усіма учасниками педагогічного процесу.

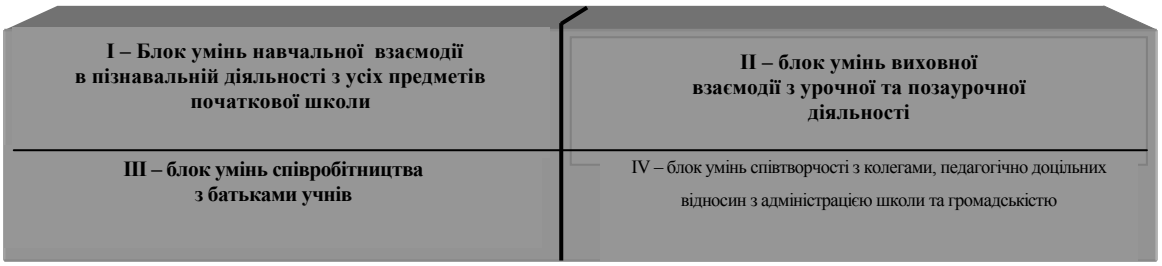


Рисунок 1.4. Блоки комплексних педагогічних умінь учителя початкових класів

Кожен вид педагогічної діяльності вчителя початкових класів має дві сторони: зовнішню (видиму) сторону і внутрішню (невидиму) сторону. Звідси випливає, що кожен блок комплексних педагогічних умінь має макроструктуру, яка відображає зовнішню сторону кожного виду діяльності вчителя, тобто етапи управлінських педагогічних дій, і мікроструктуру, яка

відображає внутрішню тобто психологічну сторону діяльності.

Тому, спираючись на дослідження науковців щодо основних елементів психологічної структури діяльності вчителя, виділяємо у кожному з класів чотири роди педагогічних умінь: 1-й – Рід гностичних умінь; 2-й – Рід конструктивних умінь; 3-й – Рід організаційних умінь; 4-й – Рід комунікативних умінь.

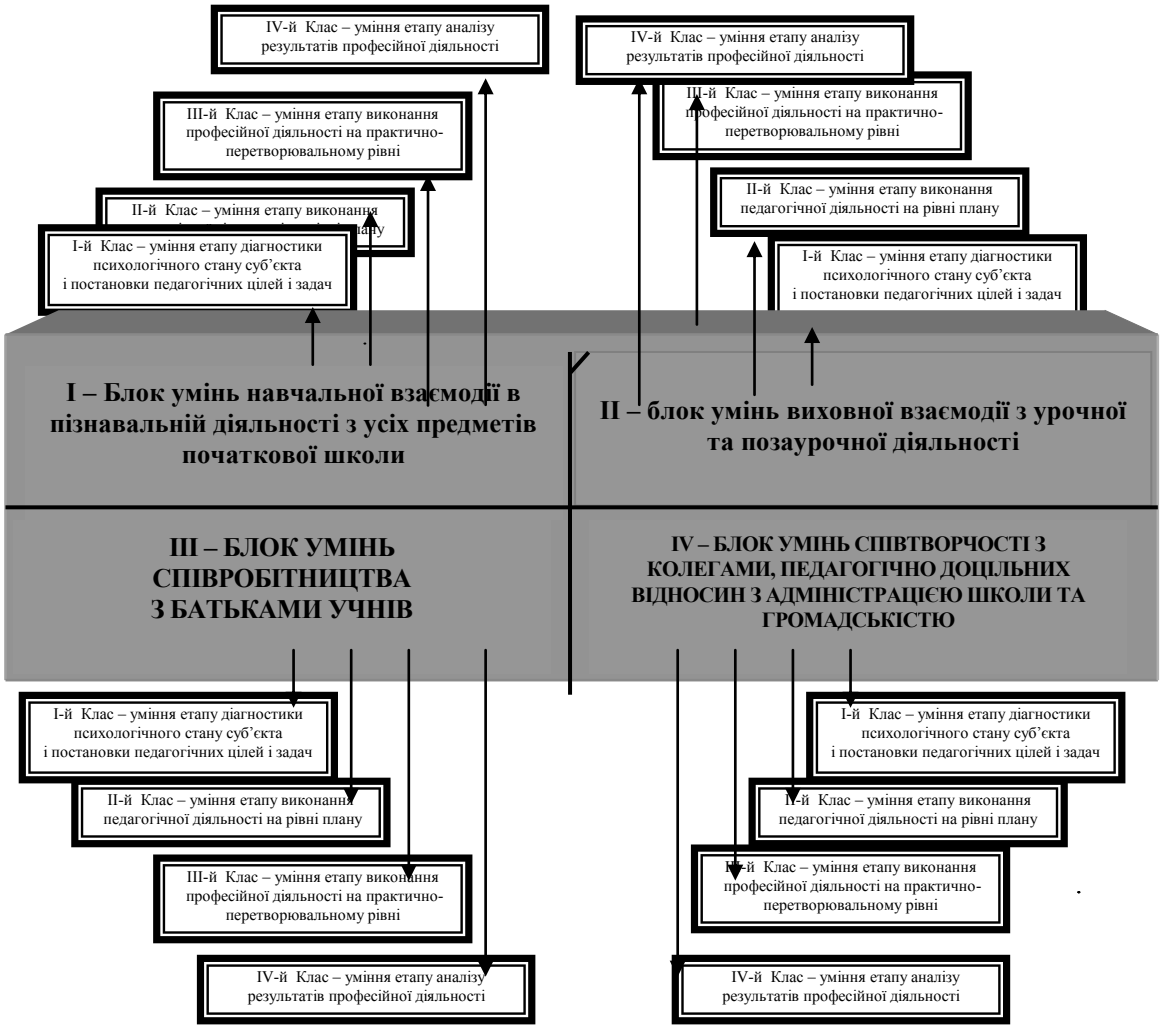


Рисунок 1.5. Блоки, класи комплексних педагогічних умінь учителя початкових класів

А це, в свою чергу, дало можливість систематизувати в межах кожного блоку вмінь, у залежності від класу і роду, на основі даних експериментальної роботи такі головні види комплексних педагогічних умінь учителя школи: 1) підготовчо-гностичні; 2) цільово-прогностичні; 3) змістово-конструктивні; 4) організаторсько-комунікативні; 5) оцінно-рефлексивні. Виділені види комплексних педагогічних умінь охоплюють їх внутрішні і зовнішні аспекти;

їм властивий високий рівень узагальнення дії, широкий перенос на різні види діяльності, постійний розвиток і збагачення.

Таким чином, визначена нами структура комплексних педагогічних умінь дозволить майбутнім учителям початкових класів здійснювати педагогічно доцільну взаємодію у процесі навчальної й виховної роботи з молодшими школярами, організовувати діяльність з батьками учнів, колегами-вчителями, адміністрацією школи, громадськістю.

РОЗДІЛ 2
ЗАСОБИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ КОМПЛЕКСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

2.1. Основні етапи процесу формування комплексних педагогічних умінь у майбутніх учителів початкових класів

Теоретично обгрунтовуючи та експериментально перевіряючи процес формування комплексних педагогічних умінь у майбутніх учителів початкових класів, ми виходили з розуміння сутності поняття «процес» (лат. processus – проходження, просування), як закономірної, послідовної зміни явища, його переходу в інше явище. Процес формування комплексних педагогічних умінь у дослідженні визначається як цілісна, спеціально організована, теоретична і практична, аудиторна і позааудиторна суб'єкт-суб'єктна взаємодія викладачів і студентів, спрямована на формування у майбутніх учителів початкових класів комплексних педагогічних умінь, що забезпечується на основі єдності виявлених нами етапів: мотиваційно-пізнавального (пропедевтичного), тренувально-виконавчого (бакалаврської підготовки), рефлексивно-творчого (підготовки спеціалістів).

І. Мотиваційно-пізнавальний етап, пропедевтичний за своїм характером, охоплював І–ІІ курси навчання студентів у закладі вищої освіти. Назва етапу обумовлена тим, що для успішного формування комплексних педагогічних умінь необхідне, крім навчально-пізнавальної діяльності студентів, яка передбачає засвоєння знань про способи педагогічної взаємодії, ще й внутрішнє прагнення до педагогічної діяльності, а саме, професійно-ціннісні мотиви, стійкий особистий інтерес до її виконання та аналізу досягнутих результатів.

Мета даного етапу – забезпечити мотивацію майбутніх учителів до оволодіння теоретичними і практичними знаннями у їх єдності на аудиторних заняттях з теорії та історії педагогіки, пропедевтичній навчально-педагогічній практиці. Зміст діяльності з формування комплексних педагогічних умінь передбачав:

1. Визначення програмових вимог до знань і комплексних педагогічних умінь студентів на основі аналізу професіограми вчителя початкових класів, навчальних програм і посібників з теорії та історії педагогіки, методики викладання природознавства, інструктивно-методичних матеріалів до всіх видів неперервної педагогічної практики. В результаті цього було виділено перелік комплексних педагогічних умінь, які необхідно сформувати у студентів при опануванні професійною діяльністю на кожному курсі (покурсовий), забезпечуючи поступове особистісне зростання майбутніх учителів. Відповідно до поставленої мети було відкориговано зміст теоретичної і практичної підготовки студентів.

2. Добір адекватних методів, прийомів, засобів, необхідних для формування комплексних педагогічних умінь у студентів.

3. Особистісну мотивацію, активізацію внутрішніх спонукальних сил студентів до оволодіння теорією і практикою педагогічної діяльності, засвоєння основних завдань майбутньої професійної діяльності на основі розкриття й усвідомлення професійної і особистісної значущості оволодіння комплексними педагогічними вміннями, розвиток моральної зацікавленості, інтересу до психолого-педагогічних знань, прагнення до активної пізнавальної і практичної педагогічної діяльності.

4. Оволодіння студентами теоретичними знаннями про: а) цілі і завдання професійної діяльності та шляхи їх реалізації; б) особистісні якості педагога, функції та види діяльності вчителя початкових класів як предметника, класного керівника; в) принципи, методи, прийоми, форми, засоби навчання й виховання молодших школярів; г) сутність і структуру комплексних педагогічних умінь,

вимоги і критерії до рівня їх сформованості; д) способи організації педагогічно доцільної взаємодії з батьками учнів, колегами-вчителями, адміністрацією школи, громадськістю; е) вимоги до результатів професійної діяльності.

5. Вивчення, аналіз, оцінку фактів і явищ навчально-виховної взаємодії учителів початкових класів з учнями, співробітництва з батьками, співтворчості з колегами, адміністрацією, громадськістю; використання інноваційних методів включеного спостереження за роботою вчителів-новаторів, спеціалістів вищої, першої, другої категорій, заданого протоколювання та індивідуального аналізу результатів діяльності; аудіовізуальної і комп'ютерної техніки – відеозаписів безпосередньої педагогічної взаємодії та теле- і радіопередач, комп'ютерних тестів, завдань, засобів мережі Інтернет; особистісно орієнтованих технологій цільового мікронавчання, варіативного конструювання і розв'язування студентами певних педагогічних задач і ситуацій репродуктивного, частково пошукового і дослідницького характеру, які забезпечували можливість повноцінного включення студентів у педагогічну взаємодію з учнями, їх батьками, колегами, адміністрацією школи, громадськістю.

Особливість цього етапу – діяльність, спрямована на забезпечення мотивації, пізнавального інтересу, сприйняття студентами цілей навчання; систематичного, цілеспрямованого осмислення зразків педагогічної діяльності; поєднання елементів пізнавальної і практичної діяльності студентів; усвідомлення практичної значущості засвоюваних знань, залежності успіхів у майбутній професійній діяльності від рівня сформованості комплексних педагогічних умінь.

II. Тренувально-виконавчий етап тривав протягом III–IV курсів і ґрунтувався на психолого-педагогічних дослідженнях, у яких знайшло підтвердження положення про те, що всі вміння формуються і виявляються в діяльності, яка потребує цих умінь. Тому процес засвоєння студентами знань під час аудиторних занять доповнювався практичною тренувально-виконавчою

діяльністю майбутніх учителів. Мета цього етапу – включити студентів на практичних заняттях з методики викладання природничої освітньої галузі, спецкурсу «Теоретико-методичні засади формування комплексних педагогічних умінь». Зміст діяльності з формування комплексних педагогічних умінь передбачав:

1. Актуалізацію опорних знань студентів, поглиблення або засвоєння нових знань про способи виконання педагогічної діяльності. Задача викладача полягала в тому, щоб шляхом пояснення будови дії і виявлення її практичної цінності викликати інтерес у студентів до оволодіння кожним умінням, розширити, систематизувати й узагальнити наявні уявлення й поняття, акцентувати увагу на труднощах, з якими можуть зустрітися майбутні вчителі в процесі організації педагогічної взаємодії з суб'єктами навчально-виховної діяльності.

2. Демонстрацію (показ) викладачем закладу вищої освіти, методистом, учителем початкових класів зразків педагогічної діяльності (методів, прийомів, форм, засобів педагогічно доцільної взаємодії з молодшими школярами, співробітництва з батьками учнів, співтворчості з колегами, педагогічно доцільних відносин з адміністрацією школи та взаємодії з громадськістю); використання особистісно орієнтованих технологій цільового мікронавчання, розв'язування певних педагогічних задач і ситуацій; інноваційних методів включеного спостереження за роботою вчителів-новаторів, спеціалістів вищої, першої, другої категорій, заданого протоколювання та індивідуального аналізу результатів діяльності, опорних знаків-орієнтирів.

3. Осмислене сприйняття майбутніми вчителями зразків професійної діяльності й визначення раціональної послідовності виконання дій, з яких складаються педагогічні вміння – побудова моделі педагогічної діяльності (опорний план, конспект, алгоритм тощо).

4. Виконання студентами сприйнятих і осмислених форм, методів, прийомів і засобів педагогічної діяльності; варіативне конструювання змісту і

способів педагогічної взаємодії з молодшими школярами, колегами-вчителями, батьками учнів, адміністрацією школи, громадськістю.

5. Включення кожного студента в різні види педагогічної діяльності, застосування комплексних педагогічних умінь у реальному освітньому процесі (відпрацювання, тренування, закріплення вмінь, їх корекція і контроль). Для цього майбутнім учителям пропонувалося виконання певних вправ, завдань, розв'язання ситуацій, що спрямовані на вдосконалення способу виконання дії і передбачали репродуктивне і частково пошукове застосування в своїй діяльності комплексних педагогічних умінь.

Характерним для цього етапу було забезпечення активної і свідомої участі студентів у формуванні комплексних педагогічних умінь; попередження «сліпого» копіювання тієї чи іншої педагогічної дії (оскільки вміння, що формується механічно, «за зразком» – статичне, воно не буде мати тієї гнучкості та широти переносу, яка властива комплексним педагогічним умінням); спонукання до систематичного, усвідомленого, цілеспрямованого, творчого аналізу зразків педагогічної діяльності; самоспостереження, самоаналіз, самоконтроль і самооцінка професійної діяльності; реалізація суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії на рівні співробітництва.

III. Рефлексивно-творчий етап охоплював навчання студентів на І курсі магістратури, підготовку спеціалістів. Його назва обумовлюється тим, що на даному етапі відбувається рефлексивне ставлення студентів до процесу і результатів власної педагогічної діяльності, що виступає істотною умовою правильності її побудови.

Мета даного етапу – удосконалення оволодіння комплексними педагогічними вміннями, зосередження уваги студентів у ході практичних і лабораторних занять та випускної педагогічної практики на змістові власних педагогічних дій з точки зору їх доцільності й відповідності конкретному педагогічному завданню. Зміст діяльності з формування комплексних педагогічних умінь полягав у:

1. Виконанні студентами спеціальних завдань, вправ, ситуацій для удосконалення і контролю викладача за рівнем оволодіння комплексними педагогічними вміннями і встановленні відповідності сформованого вміння програмовим вимогам.

2. Здійсненні студентами самоконтролю за виконанням комплексних педагогічних умінь.

3. Участі в багатофункціональних ділових іграх, які вимагали від студентів узагальненості, широкого переносу та самостійного застосування комплексних педагогічних умінь у змінених ситуаціях.

4. Інноваційному моделюванні за заданими творчими ситуаціями педагогічної взаємодії з різними суб'єктами освітнього процесу; творчому використанні майбутніми вчителями аудіовізуальної і комп'ютерної техніки, мережі Інтернет при розв'язуванні педагогічних завдань у варіативних умовах.

Істотним для цього етапу було забезпечення самостійності й потреби майбутніх учителів у систематичному самоаналізі, самоконтролі і самооцінці професійної діяльності; творче оволодіння комплексними педагогічними вміннями; реалізація суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії на рівні співтворчості.

Розкриємо глибше зміст діяльності, який реалізовувався в процесі формування комплексних педагогічних умінь у майбутніх учителів початкових класів. Засвоєння студентами фундаментальних теоретичних положень відбувалося на лекціях з історії педагогіки, методики викладання природничої освітньої галузі, спецкурсу «Теоретико-методичні засади формування комплексних педагогічних умінь», де наукова інформація про педагогічні явища викладалася не у вигляді незрозумілих абстрактних істин, а в динаміці розвитку в реальному освітньому процесі початкової школи. У процесі формування комплексних педагогічних умінь головним ціннісним орієнтиром виступала особистість студента. Тому ми глибоко й різнобічно пояснювали майбутнім учителям початкових класів задачі й вимоги професії, показували

досягнення випускників і демонстрували негативні наслідки слабкої підготовленості до педагогічної діяльності, викликали інтерес до обраної спеціальності, оскільки навчальна діяльність, яка не приносила студентам внутрішнього задоволення, не потребувала творчості та ініціативи, не викликала активності пізнавальних психічних процесів (мислення, уваги, пам'яті, уяви та ін.), слабко впливала на повноту і глибину засвоєння знань і формування комплексних педагогічних умінь. До кожного розділу й теми з певної дисципліни визначено перелік комплексних педагогічних умінь, якими необхідно оволодіти майбутнім учителям у результаті її вивчення. Студенти усвідомлювали завдання педагогічної діяльності й важливість набуття знань і комплексних педагогічних умінь, необхідних для її професійного, майстерного виконання.

Навчання було організоване таким чином, щоб знання виступали для майбутніх учителів не самоціллю, а засобом, який визначає можливість досягнення успіхів у професійній діяльності. Застосування набутих теоретичних положень на практиці відбувалося в результаті виконання студентами системи навчальних завдань, що відображали зміст і засоби професійної діяльності вчителя початкових класів у процесі організації навчальної й виховної суб'єкт-суб'єктної взаємодії з молодшими школярами, співробітництва з батьками учнів, співтворчості з колегами, педагогічно доцільних відносин з адміністрацією школи та взаємодії з громадськістю. Студенти краще оволодівали комплексними педагогічними вміннями, якщо вони могли зайняти активну особистісну позицію і реалізувати себе як суб'єкти педагогічної діяльності, якщо їхні дії спонукалися почуттям відповідальності за свою професійну підготовку та іншими позитивними мотивами. Цьому сприяло створення і заповнення майбутніми вчителями карти особистісно-професійного росту, до якої кожен студент заносив індивідуальні цілі навчання (це здійснювалося за допомогою викладача), прогнозував той рівень комплексних педагогічних умінь, якого він повинен досягти на кожному етапі процесу

(мотиваційно-пізнавальному, тренувально-виконавчому, рефлексивно-творчому), фіксував труднощі й помилки, що виникали при організації педагогічної взаємодії з суб'єктами навчально-виховної діяльності. Систематичний облік і аналіз помилок сприяв своєчасному виявленню й подоланню труднощів, що виникали в роботі майбутніх учителів, давав змогу здійснювати корекційну роботу, своєчасно усувати прогалини в знаннях і комплексних педагогічних уміннях.

Для набуття вмінь здійснювати педагогічну діяльність на адаптивному та локально-моделюючому рівнях студентам на практичних заняттях пропонувалися такі завдання: розв'язування відповідних проблемних педагогічних задач і ситуацій на пізнання, аналіз, синтез, оцінку педагогічних фактів і явищ, вправи на прогнозування, планування, конструювання, моделювання задач, змісту, форм і методів організації педагогічної взаємодії вчителя початкових класів із суб'єктами освітнього процесу. Для вдосконалення набутих умінь, опанування системно-моделюючим рівнем педагогічної діяльності передбачалося виконання майбутніми вчителями завдань творчого характеру, проведення багатофункціональних ділових ігор, що забезпечувало навчання кожного студента на високому рівні складності. З метою здійснення контролю і самоконтролю використовувалися комп'ютерні тести, завдання, бланки експертної оцінки та самооцінки, анкети для перевірки, аналізу, корекції і особистісно-гуманної оцінки студентами й викладачами результатів сформованості комплексних педагогічних умінь.

Успішна реалізація процесу формування комплексних педагогічних умінь залежала від самопідготовки студентів до практичного чи лабораторного заняття, рівень якої визначав здатність майбутніх учителів до застосування теоретичних знань у практичній педагогічній діяльності. Тому на кожному практичному занятті з історії педагогіки, спецкурсу «Теоретико-методичні засади формування комплексних педагогічних умінь», методики викладання природничої освітньої галузі проводився тестовий або комп'ютерний тестовий

контроль якості набутих знань.

Покажемо зміст, форми і методи роботи по формуванню комплексних педагогічних умінь у майбутніх учителів експериментальних груп під час опанування дисципліни «Історія педагогіки». На лекціях студенти засвоювали знання про сутність освітнього процесу в початковій школі, його цілі, задачі, принципи, методи, форми організації педагогічно доцільної взаємодії з молодшими школярами, їх батьками, колегами-вчителями, адміністрацією школи, громадськістю. Особлива увага приділялась можливостям реалізації принципу єдності навчання і виховання молодших школярів, підвищенню якості педагогічного процесу шляхом реалізації розвиваючої функції навчання, використанню проблемних методів навчання, попередженню конфліктних ситуацій. Ці знання стали підґрунтям підготовчо-гностичних, цільово-прогностичних, змістово-конструктивних, організаторсько-комунікативних, оцінно-рефлексивних умінь, що є складовими блоків умінь навчальної взаємодії в пізнавальній діяльності з усіх предметів початкової школи; виховної взаємодії з урочної та позаурочної діяльності; умінь співробітництва з батьками учнів; співтворчості з колегами, педагогічно доцільних відносин з адміністрацією школи та взаємодії з громадськістю. На першому практичному занятті ми спрямували увагу студентів на поетапне виконання завдань по самостійному моделюванню освітнього процесу в межах одного уроку, виховного заходу, взаємодії з батьками учнів, колегами, адміністрацією школи, громадськістю під час вивчення відповідних тем з педагогіки. Наприклад, підготовка майбутніх учителів до моделювання уроку здійснювалась за певним алгоритмом.

Студентам пропонувалися завдання, спрямовані на розвиток умінь аналізувати зміст навчального матеріалу і проектувати його компоненти, наприклад:

Завдання 1. Розгляньте навчальний матеріал з теми «План місцевості. Масштаб» (інтегрованого курсу «Я досліджую світ» (далі – ЯДС, 4 клас)),

користуючись програмою і підручником. Виділіть елементи знань (уявлення, поняття) у змісті навчального матеріалу та інтелектуальні операції молодших школярів по його засвоєнню.

Для формування комплексних педагогічних умінь необхідно також вивчення освітнього процесу в реальній шкільній практиці. Саме тому на деяких лабораторних заняттях студенти відвідували уроки в початкових класах, де спостерігали за тим, як теоретичні знання застосовуються педагогом на практиці. Крім того, студенти мали змогу усвідомити, що високий рівень сформованості в учителя підготовчо-гностичних, цільово-прогностичних, змістово-конструктивних, організаторсько-комунікативних і оцінно-рефлексивних умінь є необхідною умовою ефективної побудови всіх етапів педагогічного процесу, тому що лише здатність до постійного співставлення мети і отриманого результату дасть можливість педагогу оптимально проектувати і своєчасно коригувати власну професійну діяльність. Відвідування уроків у початковій школі передбачало опрацювання студентами ряду питань, відповіді на які необхідно було знайти в процесі включеного спостереження за роботою вчителів-новаторів, спеціалістів вищої, першої, другої категорій, заданого протоколювання та індивідуального аналізу результатів діяльності.

Під час вивчення теми «Специфіка процесів навчання й виховання у цілісному педагогічному процесі» особливу увагу приділяємо такому питанню, як цілепокладання і реалізація цілей навчання, виховання і розвитку молодших школярів у завданнях конкретного уроку. Цей процес тісно пов’язаний із структуруванням змісту навчального матеріалу і побудовою мікроструктури уроку. Практичні завдання спрямовані на те, щоб навчити студентів формулювати триєдину мету, визначати завдання уроку, будувати «дерево цілей». У ході вивчення названої теми доцільно виділити таке питання практичного характеру, як «Розробка засобів мотивації навчання молодших школярів». Звертаємо увагу студентів на необхідність формування особистої

зацікавленості учнів процесом навчання, оскільки пізнавальна мотивація відіграє велику роль у підвищенні ефективності навчання, визначає рівень активності учнів, спонукає їх до вирішення навчальних задач. Теоретичний матеріал студенти ілюстрували змодельованими фрагментами уроків та виховних заходів. Виконання цих завдань потребувало актуалізації знань студентів про психічні й фізіологічні особливості молодших школярів, їх уяву, мислення, пам’ять, увагу. Наприклад:

Завдання 2. Складіть вступну бесіду до вивчення теми з курсі «ЯДС» «Зернові рослини» в 2-му класі. Які засоби мотивації пізнавальної діяльності учнів ви застосуєте на цьому уроці? Яку наочність ви підготуєте до цієї теми?

Результати виконання самостійних завдань майбутні вчителі демонстрували на аудиторних заняттях у процесі цільового мікронавчання, а сценарії позакласних заходів реалізовували на практиці в школі. Студенти оволодівали такими навчальними й виховними вміннями, як підготовчо-гностичні, цільово-прогностичні, змістово-конструктивні, організаторсько-комунікативні, оцінно-рефлексивні.

При вивченні теми «Розвиток принципів дидактики» пропонуємо різноманітні завдання для формування у студентів підготовчо-гностичних, цільово-прогностичних, змістово-конструктивних умінь.

Завдання 3. Порівняйте наведені фрагменти уроків у початкових класах.

Фрагмент І: Вчитель на етапі організації класу до уроку звертається до дітей роздратованим голосом: «Сядьте рівно, закрийте підручники. Припиніть розмови. Сергію, не крутися. Сьогодні на уроці важка тема, дуже складний матеріал. Я не знаю, чи зрозумієте ви його, якщо будете заважати мені говорити».

Фрагмент ІІ: Вчитель спокійно й доброзичливо звертається до учнів: «Діти, перевірте, чи все необхідне для проведення уроку лежить у вас на партах. Сідайте тихенько. Сьогодні на уроці ми будемо вивчати дуже складну, але цікаву тему. Для того, щоб зрозуміти її, вам необхідно уважно мене слухати

й виконувати мої завдання. А якщо матеріал буде вам незрозумілий, то ви не соромтеся, а підніміть руку й повідомте мені, що саме ви не можете зрозуміти».

Запитання для студентів: 1. Як організація класу впливає на засвоєння учнями нового матеріалу? 2. Яку роль у реалізації принципу доступності відіграє психологічний клімат на уроці?

Завдання аналітичного типу доповнюємо складанням фрагментів уроків, що дає студентам можливість застосувати блок навчальних (підготовчо-гностичних, цільово-прогностичних, змістово-конструктивних, організаторсько-комунікативних, оцінно-рефлексивних) умінь на практиці.

Велике значення для формування у студентів змістово-конструктивних умінь, здатності проектувати структуру уроку залежно від його типу, розподіляти час на окремі етапи уроку, планувати форми діяльності учнів має тема «Форми організації освітнього процесу». В ході її опанування студентами здійснюється порівняльний аналіз конкретних форм організації навчання. Майбутні вчителі засвоюють знання про дидактичні умови проведення різних форм організації освітнього процесу; типи уроків та їх макроструктуру; педагогічні вимоги до уроку; підготовку вчителя до уроку та аналіз результатів діяльності; умови ефективності уроку в сучасній початковій школі; позакласні й позашкільні форми організації освітнього процесу; оптимальний добір форм навчання й виховання учнів. Тут важливо було актуалізувати знання і вміння студентів визначати мету уроку, дидактичні принципи, методи навчання й виховання, адже тип уроку залежить від його мети й місця в системі уроків з теми. Спочатку ми пропонували майбутнім учителям завдання аналітичного характеру, наприклад, визначити тип уроку за його макроструктурою; потім – вправи на формування у майбутніх учителів змістово-конструктивних умінь: визначати структурні елементи кожного типу уроку, реалізовувати міжпредметні зв’язки.

Підвищенню ефективності процесу формування комплексних педагогічних умінь на аудиторних заняттях та педагогічній практиці сприяли

об’єктивна оцінка і аналіз дій студентів викладачами ЗВО і вчителями початкових класів, своєчасне схвалення і заохочення успіхів студентів у професійній діяльності, критичний самоаналіз та взаємоаналіз майбутніми вчителями педагогічних дій, словесний опис їх ходу. Особистісно орієнтований підхід до формування комплексних педагогічних умінь вимагав індивідуального контролю досягнень кожного студента. Аналіз досвіду виявив, що оцінювання роботи майбутніх учителів на практичних заняттях та в процесі педагогічної практики має переважно екстравертний характер, оскільки відбувається лише зовнішнє оцінювання діяльності студентів викладачами, методистами або вчителями початкової школи і майже не здійснюється самооцінювання студентом власних педагогічних дій. Тому формування комплексних педагогічних умінь передбачало також самоконтроль майбутніх учителів під час планування, конструювання і реалізації педагогічно доцільної взаємодії та корекцію дій у відповідності до кращих зразків педагогічної діяльності.

Поділяючи думку дослідника щодо сутності цього поняття, вважаємо, що самоконтроль студентами власної педагогічної діяльності відіграє виключно важливу роль у процесі формування комплексних педагогічних умінь. Тому ми так організовували навчання на аудиторних заняттях, щоб студенти зрозуміли, що діяльність учителя початкових класів має починатися з визначення її мети, чіткого усвідомлення завдань і прогнозування результатів навчальної взаємодії в пізнавальній діяльності з усіх предметів початкової школи, виховної взаємодії з урочної та позаурочної діяльності, співробітництва з батьками учнів, співтворчості з колегами, педагогічно доцільних відносин з адміністрацією школи та взаємодії з громадськістю; попереднього ретельного планування педагогічного процесу, конструювання змісту, форм і методів реалізації визначеної мети, оцінювання отриманих результатів. У ході експерименту викладач постійно залучав студентів до взаємооцінювання і самооцінювання діяльності, допомагав майбутнім учителям об’єктивно оцінити

співвідношення своїх можливостей, рівня сформованості комплексних педагогічних умінь і труднощів професійної діяльності. Як показав експеримент, виконання майбутніми вчителями дій само- і взаємоконтролю та оцінки комплексних педагогічних умінь сприяло тому, що студенти постійно звертали увагу на зміст власних педагогічних дій з точки зору їх доцільності й відповідності тому педагогічному завданню, яке розв'язується. Рефлексивне ставлення майбутніх учителів до власної діяльності виступало істотною умовою правильності її побудови і реалізації. Засвоєння студентами знань про рівні сформованості комплексних педагогічних умінь та критерії, за допомогою яких можна визначити ці рівні, складало основу активності майбутніх учителів, бо оцінювання набувало для них особистісного смислу, забезпечувало детальний аналіз та об'єктивність оцінювання педагогічної діяльності.

Таким чином, як підтвердила експериментальна робота, процес формування комплексних педагогічних умінь має такі особливості: 1) він має розтягнутий у часі характер, тобто комплексні педагогічні вміння виробляються поступово і потрібне тривале вправляння, щоб вони закріпилися і з репродуктивного рівня перейшли на адаптивний, локально-моделюючий, системно-моделюючий; 2) формування педагогічних умінь має комплексний і цілісний характер, тобто в кожний окремо взятий період навчання студентів на аудиторних заняттях чи практики у майбутніх учителів формується не одне уміння, а цілий їх комплекс; 3) формування комплексних педагогічних умінь має інтегративний характер, тобто спочатку виробляються основи цих умінь (первинні вміння), які потім доповнюються новими знаннями і навичками, вдосконалюються, поступово набуваючи необхідної завершеності (вторинні вміння).

2.2. Особистісно орієнтовані технології забезпечення процесу формування комплексних педагогічних умінь у майбутніх учителів початкових класів

Формування комплексних педагогічних умінь носить динамічний характер і має тенденцію до вдосконалення в залежності від набуття студентом унікального, самобутнього і самоцінного суб'єктного досвіду і заданого досвіду виконання професійної діяльності. Тому при конструюванні процесу формування комплексних педагогічних умінь велике значення мав науково обґрунтований вибір адекватних засобів (особистісно орієнтованих технологій, інноваційних методів, використання аудіовізуальної і комп'ютерної техніки, засобів мережі Інтернет), які містили велику кількість різноманітних прикладів взаємодії вчителя початкових класів із суб'єктами освітнього процесу, викликали у студентів не лише пізнавальний, а й професійний інтерес до педагогічної діяльності, впливали на емоції, почуття, волю й мотиви поведінки студентів, забезпечували відповідність теоретичної і практичної підготовки.

На практичних заняттях при формуванні підготовчо-гностичних, цільово-прогностичних, змістово-конструктивних, організаторсько-комунікативних, оцінно-рефлексивних умінь, що є складовими блоків умінь навчальної взаємодії в пізнавальній діяльності з усіх предметів початкової школи; виховної взаємодії з урочної та позаурочної діяльності; умінь співробітництва з батьками учнів; співтворчості з колегами, педагогічно доцільних відносин з адміністрацією школи та взаємодії з громадськістю, ми використовували такі засоби навчання, які забезпечували підготовку студентів до активних і самостійних педагогічних дій. До таких засобів належать: особистісно орієнтовані технології цільового мікронавчання, розв'язування відповідних педагогічних задач і ситуацій, проведення багатофункціональних ділових ігор; інноваційні методи опорних знаків-орієнтирів, включеного спостереження за роботою вчителів-новаторів, спеціалістів вищої, першої, другої категорій,

викладачів вищої школи, заданого протоколювання та індивідуального аналізу результатів діяльності; аудіовізуальну і комп'ютерну техніку – відеозаписи безпосередньої педагогічної взаємодії та телепередач, комп'ютерні тести, завдання, засоби мережі Інтернет для забезпечення формування комплексних педагогічних умінь. Розглянемо і охарактеризуємо детальніше виявлені засоби забезпечення процесу формування комплексних педагогічних умінь та перевіримо їх вплив на ефективність його функціонування і розвитку.

Ми розуміємо під особистісно орієнтованим навчанням оптимальну організацію освітнього процесу в закладах вищої освіти на основі урахування особистісних властивостей студентів, яка забезпечує самовиявлення, усвідомлення і розуміння майбутніми вчителями особистісно професійних особливостей, сприяє самореалізації особистості кожного студента на основі взаємозв'язку психолого-педагогічної теорії і шкільної практики.

Засоби підтримки студентів на аудиторних заняттях поділялися на дві групи. Перша група забезпечувала загальну педагогічну підтримку всіх студентів і створювала необхідний для них емоційний фон доброзичливості, взаєморозуміння і співробітництва. Це уважне, привітне ставлення педагога до студентів, довіра до них, залучення до планування занять, формулювання запитань, аналізу та виправлення помилок, обґрунтування і моделювання найбільш доцільних варіантів розв'язання педагогічних ситуацій, творчих завдань, створення ситуацій взаємного навчання, робота в парах, групах в режимі «студент-студент», «викладач-студент», проведення багатофункціональних ділових ігор, позитивна оцінка досягнень, діалогічне спілкування тощо. Друга група засобів була спрямована на індивідуально-особистісну підтримку кожного студента і передбачала діагностику сформованості комплексних педагогічних умінь, виявлення особистісних проблем студентів, відслідковування процесу формування комплексних педагогічних умінь кожного студента. Особлива роль в індивідуальній підтримці належала ситуаціям успіху, створенню умов для самореалізації

особистості майбутнього вчителя, підвищенню статусу і значимості особистого внеску кожного студента у вирішення спільних задач.

Суть і цінність особистісно-орієнтованого навчання полягали в його рефлексивній природі, в тому, що студент вчився розуміти самого себе, і через розуміння себе був у змозі зрозуміти навколишнє. Важливою передумовою успішної діяльності вчителя початкових класів виступала саморегуляція, організація «діалогу з самим собою», що реалізувала рефлексивну функцію педагогічних умінь. Рефлексія в широкому розумінні цього слова – принцип людського мислення, що характеризує самосвідомість людини, осмислення нею власних дій, вчинків у процесі різноманітної діяльності та самопізнання. Вона знаходила своє відображення у явищі так званої нормальної двоїстої свідомості, коли майбутній учитель стосовно себе виступав одночасно і об’єктом рефлексії, тобто виконавцем, і її суб’єктом, тобто контролером, який регулював власні професійні дії.

Отже, в процесі проведення експерименту ми забезпечували особистісно-орієнтоване формування комплексних педагогічних умінь у студентів за допомогою: а) урахування психофізіологічних особливостей майбутніх учителів, рівня їхніх знань і вмінь, мотивації, досвіду; б) чітко визначеної мети і задач діяльності, які висувались студентам перед початком вивчення навчальних дисциплін; в) використання різноманітних методів і форм навчання в залежності від індивідуальних особливостей студентів і змісту навчальної дисципліни, від цілей, засобів тощо; г) виконання студентами завдань, інтравертованих за своєю сутністю; д) поточного й підсумкового контролю за результатами теоретичної і практичної діяльності студентів; е) надання можливості студенту стати суб’єктом власного професійного розвитку засобами самоорганізації та рефлексування; є) створення позитивного емоційного мікроклімату в групі, ситуацій успіху, зняття психічного напруження, тривожності, оцінок-обмежень, уникнення стресогенних факторів, бар’єрів спілкування; ж) стимулювання пізнавального інтересу оптимальним

добором змісту, форм і методів навчання, що спрямовані не лише на розв'язування педагогічних завдань, а й особистісне спілкування і розвиток студентів; з) організації культури обміну думками, колективної співпраці, яка спиралася на вміння зрозуміти іншого, його мотиви, соціальну та рольову позиції у ставленні до людей та самого себе.

Створення особистісно орієнтованих ситуацій на аудиторних заняттях передбачало таку діяльність: а) виявлення проблем, які цікавили студентів; б) розгляд педагогічних проблем у контексті значущих для студента життєвих цінностей; в) виявлення досвіду кожного студента, його соціалізацію; г) використання засвоєних знань та вмінь як засобу міжсуб'єктного спілкування та самоствердження; д) контроль за становленням способів виконання навчальної і педагогічної діяльності; е) співробітництво студентів і викладачів, спрямоване на обмін досвідом різного змісту; є) залучення студентів до самопізнання через актуалізацію та обґрунтування власних думок.

Для забезпечення відповідності теоретичної і практичної підготовки майбутніх учителів експериментатором була розроблена система педагогічних задач і ситуацій, які давали змогу студентам аналізувати і конструювати різноманітні варіанти педагогічної взаємодії з молодшими школярами, батьками учнів, колегами-вчителями, адміністрацією школи, громадськістю. В запропонованих ситуаціях був акумульований повчальний педагогічний досвід, який майбутні вчителі творчо осмислювали і порівнювали з фактами, які вони спостерігали в період педагогічної практики. Це сприяло формуванню у майбутніх учителів здатності до аналітичного сприйняття педагогічних ситуацій, умінь спостерігати освітній процес, здійснювати психолого-педагогічний аналіз педагогічних явищ, самоаналіз і самооцінку педагогічної діяльності, робити висновки. Організація діяльності студентів була орієнтована на те, щоб майбутні вчителі під час вирішення педагогічних ситуацій різного типу усвідомлювали кінцеву мету професійної діяльності, самостійно визначали і розв'язували проміжні завдання, спрямовані на її досягнення.

Позитивним виявилося те, що завдяки поєднанню фронтальних, групових та індивідуальних форм організації навчання в процесі розв'язання системи відповідних репродуктивних і творчих педагогічних задач і ситуацій більшість студентів поступово почали виконувати діяльність на достатньому (локально-моделюючому) і високому (системно-моделюючому) рівнях. Завдання обов'язково мали бути реалізовані спочатку в мікрогрупі студентів, а потім у школі, при безпосередній взаємодії з молодшими школярами та іншими суб'єктами освітнього процесу. Це дозволило студентам педагогічні рішення, знайдені на аудиторних заняттях, реалізувати й перевірити на практиці. До дослідницьких завдань належали самодіагностика майбутніми вчителями комплексних педагогічних умінь і важливих професійних якостей, потім написання на цій основі професійної самохарактеристики, в процесі роботи над якою синтезувалися психолого-педагогічні знання й уміння студентів. Самохарактеристика являла собою складне психолого-педагогічне дослідження студентом своєї особистості. Для його проведення майбутні вчителі використовували методи самоспостереження, самотестування, самоаналізу, самооцінки, доповнюючи їх результатами анкетування і характеристиками з боку товаришів по групі, викладачів. У самохарактеристиці студентам необхідно було: а) відобразити власні інтереси, життєві прагнення; б) проаналізувати особливості характеру, темпераменту, уваги, мислення, уяви, пам'яті; в) оцінити професійні якості, психолого-педагогічні знання, комплексні педагогічні вміння; г) розробити саморекомендації, самообов'язки, самонакази.

З метою формування вмінь, необхідних на етапі виконання професійної діяльності на практично-перетворювальному рівні, майбутній учитель на практичних заняттях проводив фрагмент уроку і навчав протягом 7–10 хвилин невелику групу учнів або групу студентів, які виступали в ролі учнів. Решта студентів академічної групи отримували завдання уважно спостерігати за діяльністю вчителя, протоколювати хід уроку (при цьому студентам було дано

індивідуальні завдання – на що саме слід звернути увагу під час протоколювання), подумки визначати доцільність застосування тих чи інших методів і форм навчання й виховання учнів. З метою формування вмінь, необхідних на етапі аналізу результатів професійної діяльності, відразу ж після проведення фрагмента уроку, використовуючи запротокольований хід уроку та враження «учнів», майбутній учитель, викладач педзакладу вищої освіти та студенти групи аналізували мікроурок. Вони обґрунтовували (письмово або усно) доцільність або недоцільність використаних методів, прийомів навчання і форм навчальної діяльності учнів, оцінювали рівень підготовчо-гностичних, цільово-прогностичних, змістово-конструктивних, організаторсько-комунікативних, оцінно-рефлексивних умінь майбутнього педагога і заповнювали «бланк експертної оцінки педагогічних умінь». Після осмислення майбутньому педагогу надавалась можливість провести другий мікроурок, як правило, з іншою підгрупою студентів. Студенти обов’язково залучалися до розробки конспектів, моделювання й обговорення проведених на заняттях виховних заходів, бесід з молодшими школярами, співробітництва з батьками учнів, батьківських зборів, взаємодії з колегами-вчителями, психологом, адміністрацією школи, громадськістю.

Як показали результати експерименту, особистісно орієнтована технологія цільового мікронавчання, яка передбачала організацію взаємодії не в справжньому класі, а в умовно учнівській (насправді студентській) аудиторії, дозволяло відпрацьовувати педагогічні вміння і прийоми шляхом багаторазового повторення та різнобічного аналізу педагогічної діяльності з позиції самого виконавця, викладача та «учнів»-студентів, «батьків учнів»-студентів, «колег-учителів»-студентів, «адміністрації школи»-студентів, «громадськості»-студентів, тоді як в реальних умовах це неможливо. Надзвичайно важлива роль у цільовому мікронавчанні належала викладачу закладу вищої освіти, який допомагав студентам на кожному етапі процесу поставити мету, оволодіти певним видом комплексних педагогічних умінь та

встановити зв’язок цих умінь як з відповідною психолого-педагогічною теорією, так і з реальними умовами роботи вчителя у початкових класах. Система роботи зі студентами була побудована таким чином, щоб усі вони мали змогу виступити в ролі вчителя, продемонструвати фрагмент уроку, виховного заходу, бесіди з батьками учнів, батьківських зборів, співтворчості з колегами, адміністрацією школи, громадськістю і відпрацювати блоки комплексних педагогічних умінь. Тому контроль за виконанням індивідуальної самостійної роботи студентів по розробці конспектів педагогічної взаємодії з суб’єктами освітнього процесу з боку викладача був проведений таким чином: аналіз результатів перевірки конспектів чергувався з демонстрацією студентами фрагментів педагогічної взаємодії на практичних і лабораторних заняттях із подальшим їх обговоренням. Хоча метод цільового мікронавчання потребував значної витрати часу та застосування засобів наочності, але, як підтвердили результати експерименту, використання даного методу на аудиторних заняттях скоротило шлях від теорії до практики, полегшило завдання оволодіння мистецтвом викладання, дозволило майбутнім учителям сконцентруватись на відпрацюванні всіх блоків комплексних педагогічних умінь. Цільове мікронавчання також забезпечило спокійне контрольоване оточення для студентів, подальший виважений аналіз форм і методів, використаних ними. Комплексні педагогічні вміння, відпрацьовані за допомогою особистісно орієнтованої технології цільового мікронавчання, результативно використовувалися студентами в реальних умовах школи під час педагогічної практики.

Як джерело навчальної педагогічної інформації на лекціях та лабораторних заняттях були використані відеозаписи, що містили виступи відомих учених, творчо працюючих учителів. Наприклад, на занятті, присвяченому педагогічному новаторству, студентам демонструвався відеозапис виступів педагогів-новаторів, а також відеофрагменти уроків, виховних заходів та розповідей про свою роботу вчителів початкових класів,

які працюють за методикою педагога-новатора. Перед переглядом відеофрагментів викладач формулював настановче запитання або завдання для студентів, яке допомагало акцентувати увагу майбутніх учителів на тих чи інших значимих сторонах освітнього процесу. Після перегляду студенти обговорювали побачене, слухали коментар викладача або вчителя, урок якого був показаний на екрані. Також на лекціях і семінарських заняттях та в процесі самостійної роботи студентів ми пропонували відеозаписи, які ілюстрували різні варіанти розв'язання проблемних педагогічних ситуацій. Наприклад, учитель, пояснюючи молодшим школярам новий матеріал, виявляє, що до кінця уроку залишилося декілька хвилин, і усвідомлює, що викласти новий матеріал так, як планував, він не встигне. Перед студентами ставилося завдання поміркувати, як діяти вчителю в даній ситуації. Після того, як студенти запропонували власні рішення, їм були продемонстровані відеофрагменти можливих варіантів розв'язання даної ситуації. Майбутнім педагогам необхідно оцінити раціональність рішення, прийнятого вчителем, порівняти ефективність різних варіантів, запропонувати оптимальний спосіб виходу із складного становища. Показ фрагментів нерозв'язаних педагогічних ситуацій надавав можливість студентам самостійно продовжити пошук способів їх розв'язання.

На заняттях у процесі розв'язування відповідних педагогічних задач і ситуацій студенти здійснювали порівняльний аналіз педагогічних дій різних учителів по організації взаємодії з молодшими школярами, спілкування з батьками, колегами, адміністрацією, громадськістю. Такі відеосюжети дозволили кожному студенту проаналізувати розумові та практичні дії вчителя, прослідкувати процес і результати педагогічної діяльності, виявити й оцінити зміни, що відбулися в результаті педагогічної взаємодії вчителя з суб'єктами освітнього процесу. А це сприяло формуванню оцінно-рефлексивних умінь студентів, тобто умінь об'єктивно оцінювати діяльність інших та умінь здійснювати самоконтроль і адекватну самооцінку власних педагогічних дій.

Перегляд і обговорення відеозаписів уроків і виховних заходів, батьківських зборів, педагогічних рад, методичних семінарів, що проводилися визначними спеціалістами, досвідченими вчителями, допомогли студентам усвідомити свої здібності і можливості, рівень розвитку комплексних педагогічних умінь, стати більш цілеспрямованими, побачити перспективи самовдосконалення. Важливо те, що студенти співвідносили власний рівень психолого-педагогічної підготовки з тим, який необхідний для здійснення педагогічної діяльності на високому рівні.

Як показав експеримент, важливими інноваційними методами формування комплексних педагогічних умінь у студентів є включене спостереження за роботою вчителів-новаторів, спеціалістів вищої, першої, другої категорій, а також задане протоколювання та індивідуальний аналіз результатів діяльності. Мета їх використання – спонукати майбутніх учителів до цілеспрямованого спостереження, усвідомленого сприйняття, осмислення й аналізу педагогічних ситуацій. Метод заданого протоколювання та індивідуального аналізу результатів діяльності полягав у тому, що, якщо в класі відбувалася подія, що була педагогічно вагомою, вона протоколювалася практикантами в зошит або описувалася по типу повідомлення очевидця без редакційних коментарів. Запротокольовані записи студенти аналізували з використанням відповідного теоретичного матеріалу. Ситуації, що протоколювалися, мали бути педагогічно значимі. Такі ситуації, як правило, стосувалися мистецтва здійснювати навчання і виховання молодших школярів, взаємодіяти з колегами, адміністрацією, батьками учнів, громадськістю, спілкування вчителя та молодших школярів, учнів між собою. Метод заданого протоколювання та індивідуального аналізу результатів діяльності дав можливість майбутнім учителям познайомитись та під контролем викладача вивчити і проаналізувати значимі педагогічні ситуації до зустрічі з ними в реальній професійній діяльності; стимулював набуття студентами психолого-педагогічних знань та інтерпретацію теорії, що стосувалася певної ситуації,

спонукав до оволодіння комплексними педагогічними вміннями.

Однією з особистісно орієнтованих технологій, яка забезпечує формування комплексних педагогічних умінь студентів, є проведення багатофункціональних педагогічних ігор. Однією з особливостей ділових ігор є їх динамічність, в них студент «вступає в роль», займає позицію вчителя, молодших школярів, батьків учнів, колег-учителів, адміністрації школи, громадськості. У процесі формування комплексних педагогічних умінь із майбутніми вчителями були проведені такі багатофункціональні ділові ігри, як «Сучасний урок у початкових класах», «Особистісно орієнтовані технології навчання й виховання молодших школярів», «Формувальне оцінювання знань, умінь і навичок учнів початкових класів», «Педагогічна рада», «Конфлікти між суб'єктами освітнього процесу», «Засідання методичного об'єднання вчителів», «Робота педагога з неблагополучними сім'ями», «Взаємодія вчителя з адміністрацією, громадськістю», «Діти з обмеженими можливостями» та ін. У процесі експерименту нами також використовувались імітаційно-моделюючі навчальні ігри з педагогіки з урахуванням рівнів інтелектуальної активності.

Таким чином, використання особистісно орієнтованих технологій, інноваційних методів, аудіовізуальної і комп'ютерної техніки, засобів мережі Інтернет сприяло повноцінному виявленню й застосуванню майбутніми вчителями унікального й неповторного суб'єктного досвіду, його збагачення новими різноманітними зразками професійно-педагогічної діяльності, істотно підвищило ефективність процесу формування комплексних педагогічних умінь.

2.3. Педагогічні умови формування комплексних педагогічних умінь у майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки

Педагогічні умови формування комплексних педагогічних умінь розуміються нами як сукупність сприятливих, педагогічно доцільних зовнішніх

і внутрішніх факторів, обставин, чинників, що забезпечують ефективність процесу формування комплексних педагогічних умінь майбутніх учителів у системі багаторівневої університетської освіти. Умови обгрунтовані на основі принципів науковості, єдності теорії і практики, зв'язку з життям, педагогічного оптимізму, традиційності і новаторства.

Зовнішньою, пізнавальною, загальною умовою формування комплексних педагогічних умінь є усвідомлення студентами поняття, сутності, структури і видів педагогічних умінь учителя початкових класів. Професійна підготовка на аудиторних заняттях дає можливість майбутнім учителям засвоїти грунтовні знання про закономірності, що лежать в основі навчання, виховання і розвитку молодших школярів, про особливості співробітництва з батьками учнів, співтворчості з колегами, взаємодії з адміністрацією школи та громадськістю. Однак, як підтверджують результати експерименту, потенційні можливості для формування комплексних педагогічних умінь, закладені в психолого-педагогічні дисципліни, в повній мірі можуть бути реалізовані лише в тому випадку, якщо майбутні вчителі засвоять знання про узгоджену систему, комплекс педагогічних умінь, оволодіння якими забезпечить успіх у професійній діяльності та конкурентоспроможність на ринку праці. Саме тому для забезпечення цієї важливої умови ми формували у студентів поняття «комплексні педагогічні вміння» (як володіння сукупністю вмінь, що складають структурне, ієрархічно взаємопов'язане і відносно закінчене утворення і забезпечують педагогічно доцільну взаємодію вчителя початкових класів з усіма суб'єктами педагогічної діяльності), їх сутність (як оволодіння найбільш узагальненими, визначальними вміннями, що забезпечує їх широкий перенос на всю багатофункціональність діяльності вчителя початкових класів), структуру (що включає блоки, класи, роди, види педагогічних умінь, які тісно взаємопов'язані між собою і взаємодіють в єдності всіх означених складових, у комплексі) і види (підготовчо-гностичні, цільово-прогностичні, змістово-конструктивні, організаторсько-комунікативні, оцінно-рефлексивні).

Основним критерієм даної умови виступає наявність у майбутніх учителів психолого-педагогічних знань, усвідомленість доцільності своїх професійних дій, провідними показниками якого є успішність студентів з педагогіки, методики навчання, спецкурсу, педагогічної практики. Порівняльні дані досягнень студентів у навчанні (табл. 2.1) з таких дисциплін, як «Історія педагогіки», «Методика викладання природничої освітньої галузі», спецкурс «Теоретико-методичні засади формування комплексних педагогічних умінь», свідчать, що якісний показник успішності майбутніх учителів експериментальних груп значно вищий (88,4%), ніж у контрольних групах (63,1%).

Таблиця 2.1

Академічні досягнення студентів у навчанні

Навчальна дисципліна	Групи студентів											
	КГ						ЕГ					
	«5»		«4»		«3»		«5»		«4»		«3»	
	Кіл.	%	Кіл.	%	Кіл	%	Кіл	%	Кіл	%	Кіл	%
Історія педагогіки	30	20	63	42	57	38	78	50,3	58	37,4	19	12,3
Методика викладання природничої освітньої галузі	29	19,3	66	44	55	36,7	80	51,6	59	38,1	16	10,3
Спецкурс	28	18,7	68	45,3	54	36	79	51	57	36,8	19	12,2

Другою зовнішньою, процесуально-організаційною, загальною умовою є організація процесу і розроблення засобів особистісно орієнтованого формування комплексних педагогічних умінь студентів у системі педагогічної освіти, що передбачало індивідуалізацію підготовки, мотивації і діяльності; співробітництво і співтворчість; повагу, гуманне ставлення до особистості студента; здатність викладача емоційно ідентифікувати себе зі студентом, адекватно розуміти його думки і переживання; створення для майбутніх

учителів ситуацій вибору вчинку, лінії поведінки і прийняття студентами відповідальності за них. Взаємодія між викладачами і студентами на кожному етапі процесу формування комплексних педагогічних умінь на аудиторних заняттях та педагогічній практиці здійснювалась на особистісно орієнтованій «суб'єкт-суб'єктній» основі. Суттєве місце серед методичних прийомів формування комплексних педагогічних умінь займали заохочення, схвалення навіть найменших успіхів майбутніх учителів у професійній діяльності, уважне ставлення до труднощів студентів, налагодження довірливих міжособистісних стосунків у академічній групі. Такі відносини сприяли встановленню особливого мікроклімату, позитивного емоційного фону, що знімало психологічні бар'єри, давало майбутнім учителям відчуття впевненості у власних силах при досягненні поставлених цілей, підвищувало самооцінку, особистісну мотивацію до оволодіння комплексними педагогічними вміннями.

Критерієм ефективності другої умови є індивідуальна засвоєність студентом комплексних педагогічних умінь у результаті особистісно орієнтованого навчання. Для індивідуалізації процесу формування комплексних педагогічних умінь у майбутніх учителів початкових класів ми враховували п'ять типів відносин студентів до педагогічної діяльності: гармонійно-стійкий, однобічно-ситуативний, однобічно-стійкий, всебічно-ситуативний, пасивно-байдужий. Так, гармонійно-стійкий тип відносин студентів до навчальної та виховної діяльності в школі характеризується любов'ю до майбутньої професії і дітей, стабільною пізнавальною активністю в оволодінні педагогічною діяльністю, потребою в неформальному спілкуванні з дітьми, увагою до особистості кожного учня та її всебічним вивченням. Студенти, з інтересом проводять виховну роботу з дітьми, проявляють такт і витримку в роботі з ними, самостійні та цілеспрямовані, постійно цікавляться педагогічною теорією і досвідом. У процесі формування комплексних педагогічних умінь у студентів, яким притаманний гармонійно-стійкий тип відносин, з боку викладачів педзакладу вищої освіти та вчителів початкових

класів надавалася, як правило, консультативна допомога у плануванні роботи та методичні поради.

Однобічно-ситуативний тип відносин студентів при загальній позитивній педагогічній спрямованості та добросовісності характеризується ситуативністю (тобто залежністю від обставин, їх збігу і т. ін.) ставлень до школи і дітей. Це може проявлятися як у навчальній, так і у виховній роботі. Студенти не завжди повною мірою керують своїм емоційним станом, у них спостерігається різкий перехід від активності до пасивності, недостатньо сформовані стійкі інтереси і потреби у творчій педагогічній діяльності. Інколи їм не вистачає такту і витримки, самостійності та об'єктивного аналізу педагогічної діяльності. Реакція на труднощі та помилки може бути різною – від байдужості до глибоких переживань. У процесі формування комплексних педагогічних умінь у студентів з однобічно-ситуативним типом відносин здійснювався постійний об'єктивний аналіз роботи, її контроль та використання методу позитивного прикладу, що викликало активність студентів до оволодіння педагогічними вміннями.

Однобічно-стійкий тип відносин притаманний студентам, яким властива стійка пізнавальна активність, стабільність і педагогічна спрямованість або у виховній, або у навчальній діяльності. Якщо студент цікавиться вихованням, він активно працює з «важкими», вивчає дітей; якщо ж його більше цікавить навчальна діяльність, багато уваги він приділяє позакласній роботі. Особисті односторонні нахили є керівництвом у його практичній творчій діяльності та взаєминах з дітьми. Студенти проявляють інтерес і досить високу активність або у визначеній, вузькій галузі виховання, або при вивченні обмеженого кола проблем у процесі навчання. У процесі формування комплексних педагогічних умінь у студентів з однобічно-стійким типом відносин здійснювалося постійне стимулювання, допомога та контроль в організації тих видів діяльності, вміння та інтереси до яких розвинуті в них недостатньо або зовсім не розвинуті.

Всебічно-ситуативний тип відносин характерний для студентів, які

допитливі, доброзичливі, але дуже часто підпадають під вплив обставин, настрою і таке ін., тому відрізняються нестійкою педагогічною спрямованістю, різкою зміною активності та пасивності в роботі, підвищеною збудливістю, поверховістю інтересів. Ставлення їх до дітей визначається переважно емоційним станом, реакція на труднощі й помилки в роботі неоднозначна. Інтереси до педагогічної теорії та передового досвіду, як і прагнення до аналізу і самоаналізу, повністю визначаються настроєм. У процесі формування комплексних педагогічних умінь у студентів, яким притаманний всебічно-ситуативний тип відносин, з боку викладачів педзакладу вищої освіти і вчителів початкових класів надавалася постійна допомога і контроль, індивідуальні завдання на розвиток стійкої професійно-педагогічної спрямованості, застосовувалися методи переконання та вимоги. Практика показала, що в цілому це професійно придатні студенти, з яких поступово формувалися хороші вчителі-вихователі.

Пасивно-байдужий тип відносин характеризує студентів, у яких на достатньому рівні духовні потреби не сформовані, вони байдужі до власних помилок і труднощів, їх поведінка та дії в ході практики відрізняються відсутністю волі та інтересів, невмінням, сором'язливістю та нерішучістю в організації роботи з дітьми. Інколи характеристика такого студента ускладнюється недобросовісністю та лінощами, неорганізованістю, розходженням між словом і ділом. У процесі формування комплексних педагогічних умінь студенти з пасивно-байдужим типом відносин потребували постійної допомоги та співучасті, підвищеної вимогливості та контролю за всіма видами їхньої практичної діяльності з боку викладачів закладу вищої освіти та вчителів школи. Це сприяло оволодінню необхідними професійно-педагогічними якостями й уміннями.

Порівняльні дані індивідуального володіння майбутніми вчителями комплексними педагогічними вміннями (табл. 2.2) свідчать, що 43,2% студентів експериментальних груп досягли гармонійно-стійкого типу

ставлення до педагогічної діяльності (у контрольних групах відповідно 13,3%).

Таблиця 2.2

Індивідуальне володіння студентами комплексними педагогічними вміннями

Тип ставлення студента до педагогічної діяльності	Групи студентів											
	КГ						ЕГ					
	«5»		«4»		«3»		«5»		«4»		«3»	
	Кіл.	%	Кіл.	%	Кіл.	%	Кіл.	%	Кіл.	%	Кіл.	%
Гармонійно-стійкий	9	6	8	5,3	3	2	34	21,9	22	14,2	11	7,1
Однобічно-ситуативний	19	12,7	15	10	8	5,3	22	14,2	19	12,2	13	8,4
Однобічно-стійкий	18	12	14	9,3	9	6	10	6,5	8	5,2	5	3,2
Всебічно-ситуативний	9	6	11	7,4	15	10	2	1,3	3	1,9	6	3,9
Пасивно-байдужий	-	-	2	1,3	10	6,7	-	-	-	-	-	-

Із респондентів експериментальних груп 34,8% мають однобічно-ситуативний та 14,9% студентів – однобічно-стійкий тип ставлення до педагогічної діяльності (у контрольних групах відповідно 28% та 27,3%). Позитивним є те, що серед студентів експериментальних груп незначна кількість (всього 7,1%) має всебічно-ситуативний тип ставлення (у контрольних – відповідно 23,4%), а також немає таких, які б пасивно-байдуже ставилися до педагогічної діяльності, в той час, як у контрольних групах – 8% таких студентів. Для індивідуалізації формування умінь від курсу до курсу у студентів фіксувався домінуючий тип відносин до педагогічної діяльності і на основі цього добиралися адекватні засоби формування комплексних педагогічних умінь.

Третьою зовнішньою, змістовою, загальною умовою формування комплексних педагогічних умінь є забезпечення педагогічно доцільної відповідності теоретичної і практичної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Така відповідність досягалася через оптимізацію годин

теоретичних занять і неперервної практики в процесі формування комплексних педагогічних умінь; доцільне співвідношення змісту, форм і методів засвоєння і застосування студентами знань у ході безпосередньої педагогічної діяльності, що передбачало професійну спрямованість теоретичного матеріалу, поєднання елементів пізнавальної і практичної діяльності, добір завдань проблемного характеру, які забезпечували повноцінне включення студентів у педагогічну взаємодію з учнями, їх батьками, колегами, адміністрацією школи, громадськістю.

З метою реалізації названої умови на аудиторних заняттях ми створювали в уяві студентів когнітивний образ кінцевого результату педагогічної діяльності, певної поведінкової реакції вчителя початкових класів, який взаємодіє з іншими суб'єктами освітнього процесу, через включене спостереження за поведінкою моделі (безпосереднє спостереження за діяльністю вчителя під час відвідування школи або спостереження за процесом роботи педагога, записаним на відео). Потім ця закодована інформація, що зберігалася в довготривалій пам'яті студентів, виступала орієнтиром в діях при виконанні педагогічної діяльності. Тобто научіння майбутніх учителів комплексним педагогічним умінням відбувалося через включене спостереження і моделювання, що виконували інформативну функцію, оскільки під час показу зразків педагогічної взаємодії вчителя студенти набували символічних образів професійної діяльності, що моделювалася. Вона виступала прототипом для відповідної поведінки в процесі організації студентами власної педагогічної взаємодії з учнями, їх батьками, колегами, адміністрацією, громадськістю. Діяльність студентів була організована таким чином, щоб вони мали змогу спостерігати за кращими зразками педагогічної взаємодії, а потім не просто механічно копіювали дії інших учителів чи «сліпо» дотримувались методичних рекомендацій викладача, а виконували діяльність на основі розуміння суті дій, причин допущених помилок, порівняння власних педагогічних дій із прийомами, які демонстрували педагоги-новатори, вчителі

вищої, першої і другої категорій закладу загальної середньої освіти, встановлення спільного й відмінного між ними, внесення правок у процес власної діяльності; були здатні до глибокого аналізу певної ситуації і умов її протікання, вміли співставити й проаналізувати альтернативні рішення і вибрати найбільш оптимальний варіант поведінки в певній ситуації; могли обґрунтувати те, які способи педагогічних дій і чому саме були обрані ними в даній ситуації.

Як показав експеримент, надзвичайно важливе значення для забезпечення третьої умови формування комплексних педагогічних умінь має виконання студентом реальної професійної діяльності у процесі всіх видів педагогічної практики (пропедевтичної, навчально-методичної, літньої, передвипускної, виробничої), яка дозволяє майбутнім учителям правильно оцінити співвідношення власних можливостей і труднощів педагогічної діяльності в загальноосвітній школі. Виділення етапів педагогічної практики допомогло більш конкретно осмислити цільову, змістову, процесуальну спрямованість і в кожний її період розв’язувати певні задачі з формування комплексних педагогічних умінь.

Як показав експеримент, дуже важливим для кожного студента-практиканта виявилося надання особистісно орієнтованої психолого-педагогічної підтримки з боку викладачів-методистів, що передбачало: а) діагностику, аналіз, оцінку і самооцінку сформованості всіх блоків, які входять до складу комплексних педагогічних умінь; б) виявлення особистісних професійних труднощів, що виникають у студента в навчальній і виховній роботі з молодшими школярами, їх батьками, адміністрацією школи, колегами, громадськістю; в) визначення шляхів подолання труднощів, пов’язаних з недостатньою сформованістю педагогічних умінь; г) стимулювання студента до усвідомлення (сприймання і осмислення) та аналізу не лише результату, а й процесу своєї діяльності; д) надання майбутньому вчителю свободи вибору способів розв’язання складних педагогічних ситуацій; е) проведення

консультацій, надання порад-рекомендацій щодо виконання діяльності з метою зняття психологічної напруги практиканта, яка викликана страхом зробити помилку в своїх діях. Особлива роль у особистісно орієнтованій підтримці належала ситуаціям успіху, які створювалися для студентів із недостатнім рівнем сформованості педагогічних умінь з метою закріплення емоційно-позитивного ставлення до педагогічної професії, підтримки прагнення до самопізнання та особистісно-професійного зростання, підвищення їх статусу серед студентів з високим рівнем розвитку комплексних педагогічних умінь.

Реалізація взаємозв'язку теоретичної і практичної підготовки здійснювалась шляхом повторення студентами раніше вивчених питань з педагогіки, психології, методик навчання окремих предметів з метою актуалізації знань, розширення і поглиблення їх. Зміцнення зв'язку практики з психолого-педагогічною теорією відбувалося також за допомогою індивідуального і групового консультування студентів викладачами ЗВО та вчителями початкових класів. Причому цей процес не зводився лише до загальних рекомендацій, ми намагалися надати консультаціям теоретико-методичний характер, орієнтували практикантів на осмислення психолого-педагогічної сутності проблем навчання і виховання при підготовці до уроків і позакласних заходів, організації роботи з батьками учнів, колегами, адміністрацією, громадськістю. Важливим було використання теорії в процесі аналізу проведеної студентами або вчителями навчально-виховної роботи. Так, аналізуючи уроки, ми спрямовували увагу практикантів на необхідність реалізації таких теоретичних положень, як організація на уроці активної пізнавальної діяльності, здійснення молодшими школярами в процесі засвоєння нового матеріалу повного циклу навчально-пізнавальних дій, доцільність використання різноманітних методів і прийомів перевірки й оцінювання знань, умінь і навичок учнів і таке ін. При аналізі позакласної виховної роботи зверталась увага на необхідність чіткого визначення цілей виховних заходів, розробки їх змісту у відповідності з віковими

особливостями, інтересами учнів. У процесі аналізу навчально-виховної роботи студенти співставляли етапи уроків і позакласних заходів з теоретичними і методичними вимогами до них, досягнуті результати з висунутими цілями.

Ефективним виявився такий засіб зміцнення зв'язку практики з психолого-педагогічною теорією, як проведення зі студентами педагогічних конференцій, теоретико-методичних семінарів, круглих столів досвідчених учителів з актуальних питань навчання і виховання молодших школярів, взаємодії з батьками учнів, колегами, адміністрацією школи, громадськістю. Організовувалися також тематичні огляди творчості вчених-педагогів. Ці види діяльності не лише актуалізували психолого-педагогічні знання практикантів, але і сприяли їх розширенню і поглибленню, більш усвідомленому підходу до побудови і здійснення педагогічної взаємодії з суб'єктами освітнього процесу.

Критерієм ефективності третьої умови є здатність студента застосовувати комплексні педагогічні вміння у змінених ситуаціях. Порівняльний аналіз педагогічної діяльності студентів виявив, що 31% майбутніх учителів експериментальних груп здатні застосовувати комплексні педагогічні вміння у змінених ситуаціях на системно моделюючому та 47,1% респондентів – на локально-моделюючому рівнях, в той час, як серед студентів контрольних груп цей показник складає відповідно лише 17,7% та 23,6% студентів. Позитивним є те, що кількість майбутніх учителів, здатних застосовувати комплексні педагогічні вміння у змінених ситуаціях на репродуктивному рівні складає в експериментальних групах всього 4,5 %, а на адаптивному рівні – 17,4%, тоді, як у контрольних групах цей показник становить відповідно 25,2% і 33,5% студентів.

Як показали результати експериментальної роботи, крім загальних зовнішніх (пізнавальних, процесуально-організаційних, змістових), незаперечне значення для підвищення ефективності процесу формування у майбутніх учителів початкових класів комплексних педагогічних умінь мають такі внутрішні умови, як: мотиваційні – забезпечення мотивації, інтересу,

особистісного присвоєння студентами цілей навчання, активності щодо формування комплексних педагогічних умінь; перцептивні – забезпечення систематичного, усвідомленого, цілеспрямованого сприйняття і осмислення студентами зразків педагогічної діяльності, самоспостереження за виконанням власних педагогічних дій; креативні – забезпечення творчого аналізу, самоаналізу, самоконтролю і самооцінки майбутніми вчителями професійної діяльності, установка на реалізацію суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії на рівні співробітництва і співтворчості.

У процесі формування комплексних педагогічних умінь з'ясовано також основні чинники самоактивізації студентів: морально-естетичні суб'єкт-суб'єктні відносини викладачів, студентів і учнів; відповідність інноваційного змісту і засобів; раціональне поєднання колективних, групових та індивідуальних форм у засвоєнні знань і формуванні вмінь; позитивний приклад майстрів педагогічної праці; актуалізація самостійних індивідуально-особистісних пошуків у формуванні комплексних педагогічних умінь; самоаналіз, самооцінка і самовдосконалення студентами комплексних педагогічних умінь.

2.4. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи

Результати вивчення теоретичних основ проблеми дослідження обумовили структуру і зміст педагогічного експерименту з метою перевірки висунутого припущення.

На основі усного й письмового опитування директорів і заступників директорів шкіл, учителів, студентів, викладачів закладів вищої освіти ми виявили професійні труднощі, які виникають у вчителів початкових класів і студентів у процесі організації педагогічної взаємодії з молодшими школярами, батьками учнів, колегами-вчителями, адміністрацією,

громадськістю. Був здійснений порівняльний аналіз рівнів (1 – не складно, 2 – складно, 3 – дуже складно) названих респондентами труднощів (табл. 2.3, рис. 2.1).

Таблиця 2.3

Порівняльний аналіз труднощів учителів початкових класів і студентів при організації педагогічної взаємодії з суб'єктами освітнього процесу

Категорії аналізу	Рівень труднощів студентів	Рівень труднощів учителів
1 - уміння складати конспект уроку з урахуванням можливостей молодших школярів	2,5	2,1
2 - уміння реалізовувати триєдину мету (навчальну, розвивальну і виховну цілі) уроку	2,1	1,6
3 - уміння здійснювати виховну роботу з молодшими школярами	2,6	1,7
4 - уміння проводити індивідуальну роботу з учнями	2,4	1,5
5 - уміння здійснювати роботу з обдарованими дітьми	2,2	1,6
6 - уміння встановлювати довірливі стосунки з молодшими школярами	2,2	1,4
7 - уміння створювати атмосферу творчої взаємодії з учнями в освітньому процесі	2,3	1,8
8 - уміння проводити позакласну роботу	2,1	1,4
9 - уміння педагогічно доцільно реагувати на порушення дисципліни учнями	2,3	1,5
10 - уміння аналізувати і коригувати поведінку молодших школярів	2,4	1,6
11 - уміння використовувати проблемні методи навчання учнів	2,6	1,7
12 - уміння попереджати конфліктні ситуації у спілкуванні з батьками учнів	2,9	2,5
13 - уміння визначати тематику і зміст лекцій, бесід, консультацій для батьків молодших школярів	2,7	1,3
14 - уміння застосовувати індивідуальні і колективні форми роботи з батьками	2,7	1,4
15 - уміння визначати особливості виховної роботи з сім'ями різного типу	2,8	1,7
16 - уміння встановлювати педагогічно доцільний стиль спілкування з батьками різного віку і життєвого досвіду	2,5	1,9

17 - уміння тактовно, переконливо впливати на батьків з негативним ставленням до школи, вчителя	3,0	2,5
18 - уміння виявляти і творчо використовувати кращий сімейний досвід виховання дітей і впроваджувати його серед батьків	2,7	1,9
19 - уміння прогнозувати реакцію батьків на той чи інший виховний вплив з боку вчителя	2,6	2,0
20 - уміння аналізувати досвід роботи вчителів і використовувати його у власній діяльності	1,4	1,2
21 - уміння передавати свій досвід роботи іншим учителям	1,7	1,3
22 - уміння встановлювати ділові стосунки з колегами з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей	2,6	1,6
23 - уміння встановлювати ділові стосунки співробітництва і співтворчості з адміністрацією школи, громадськістю	2,8	1,8

Рисунок 2.1. Діаграма труднощів учителів початкових класів і студентів при організації педагогічної взаємодії з суб'єктами освітнього процесу

Результати представленого аналізу (табл. 2.3 і рис. 2.1) відображають рівень виділених студентами та вчителями труднощів, що виникають при організації педагогічної взаємодії з суб'єктами освітнього процесу, і дозволяють зробити висновок, що у студентів при існуючих формах і методах

підготовки у закладі вищої освіти спостерігаються труднощі в застосуванні уміння організовувати індивідуальну роботу з учнями, встановлювати довірливі відносини з молодшими школярами, створювати атмосферу творчої взаємодії з учнями в процесі навчання; уміння коректувати поведінку учнів, уміння здійснювати виховну роботу з молодшими школярами, уміння здійснювати всі види роботи з батьками, колегами та адміністрацією школи. Високий рівень труднощів, які відчувають студенти в процесі організації педагогічної діяльності, обумовлений, на наш погляд, недостатньо оптимізованими зв'язками теорії і практики, низьким рівнем знань про сутність, складові компоненти комплексних педагогічних умінь; про методи, за допомогою яких можна ефективно здійснювати особистісно орієнтоване навчання, позитивну взаємодію з суб'єктами педагогічного процесу; недостатнім рівнем оволодіння студентами комплексними педагогічними вміннями.

Було також здійснено аналіз навчальних планів, програм, змісту навчального матеріалу з метою вибору тем для реалізації процесу формування комплексних педагогічних умінь у студентів під час експериментального навчання; визначався зміст інформації про специфіку діяльності вчителя початкових класів, сутність і структуру комплексних педагогічних умінь у вигляді лекцій, розроблялись завдання, добиралися педагогічні ситуації до занять зі спецкурсу «Формування комплексних педагогічних умінь».

Педагогічний експеримент складався з констатувального та формувального етапів. Метою констатувального етапу експерименту було визначення вихідного рівня комплексних педагогічних умінь студентів у контрольних і експериментальних групах. На цій ланці експерименту було здійснено спостереження за діяльністю майбутніх учителів на заняттях та під час педагогічної практики у ЗЗСО: аналіз анкет, бесід, проведених зі студентами, а також результатів виконаних завдань і тестів на практичних заняттях з курсу «Історія педагогіки».

За результатами констатувального зрізу у цілому виявлено недостатній рівень оволодіння майбутніми вчителями всіма компонентами комплексних педагогічних умінь. Це зумовило необхідність визначення педагогічних умов та ретельної розробки процесу формування комплексних педагогічних умінь шляхом добору і корекції форм і методів навчання студентів.

Формувальний етап педагогічного експерименту проводився в умовах освітнього процесу на базі Міжнародного гуманітарно-педагогічного інституту «Бейт-Хана» (м. Дніпро). Метою даної ланки була реалізація процесу формування комплексних педагогічних умінь у майбутніх учителів початкових класів та експериментальна перевірка ефективності створених педагогічних умов. Експеримент враховував етапи процесу формування комплексних педагогічних умінь і мав чітко визначену структуру. У процесі вивчення вищезазначених дисциплін відбувалося формування уявлень у студентів експериментальних груп про специфіку педагогічної діяльності вчителя початкових класів, сутність, структуру і механізми комплексних педагогічних умінь; було забезпечено мотивацію розвитку комплексних педагогічних умінь; здійснювалося активне включення студентів у реальну педагогічну діяльність та діяльність, що моделює роботу вчителя закладу загальної середньої освіти, з метою формування в них компонентів комплексних педагогічних умінь.

Як підтверджують результати експерименту, цінність використання педагогічних задач і ситуацій у процесі формування комплексних педагогічних умінь у майбутніх учителів полягала в тому, що: а) педагогічні ситуації виступали як проміжна ланка між педагогічною теорією і безпосередньою практичною діяльністю студентів; б) включення в зміст практичних занять прикладів із шкільного життя, аналіз конкретних педагогічних ситуацій спонукало студентів до активного оволодіння знаннями та вміннями, обговорення і розв’язання питань, що виникають у роботі вчителя; в) при розв’язанні навчальних педагогічних ситуацій, на відміну від реальної практики, значно знижувалася тривога студентів за можливі помилки;

г) процес розв’язання навчальних ситуацій проходив під безпосереднім контролем викладача, який за необхідності, здійснював оперативну корекцію й оцінку діяльності студентів.

Як показав експеримент, запропоновані завдання сприяли формуванню у студентів умінь систематичного аналізу й оцінки педагогічних явищ, уміння розуміти суб’єктів освітнього процесу, спонукали майбутніх учителів до активного пошуку й реалізації оптимальних способів міжособистісної взаємодії з учнями, їх батьками, колегами, адміністрацією школи, громадськістю.

Отже, в процесі формувального етапу педагогічного експерименту відбувалося поступове ускладнення видів навчальної діяльності студентів, що дозволило їм протягом навчання засвоїти знання про всі комплексні педагогічні вміння, а також досягнути достатнього й високого рівнів їх розвитку. У розробленому процесі особистісно орієнтованого формування комплексних педагогічних умінь передбачався тісний зв’язок між теоретичною і практичною підготовкою до педагогічної професії. Крім того, складовою частиною підготовки майбутніх учителів виступала самостійна робота, результати якої використовувались на практичних заняттях, що підвищувало мотивацію до оволодіння комплексними педагогічними вміннями.

Метою контрольного етапу експерименту було узагальнення результатів дослідження з формування у майбутніх учителів початкових класів комплексних педагогічних умінь, аналіз факторів і умов, що впливають на динаміку формування комплексних педагогічних умінь. У результаті проведення цього етапу здійснено порівняльний аналіз і узагальнення результатів експерименту з формування комплексних педагогічних умінь в ЕГ та КГ студентів.

Перевірка спеціально організованого, цілісного, поетапного процесу формування комплексних педагогічних умінь у багаторівневій підготовці вчителів початкових класів, виявлення сукупності адекватних засобів (педагогічно доцільних зовнішніх і внутрішніх умов, особистісно орієнтованих

технологій, інноваційних методів, використання аудіовізуальної і комп'ютерної техніки, мережі Інтернет) та їх впливу на ефективність його функціонування і розвитку здійснювалось із використанням комплексу взаємоперевіряючих і взаємодоповнюючих емпіричних методів: експерименту, якісного аналізу отриманих результатів, статистичної обробки, рейтингу.

Для виявлення рівня знань про сутність і структуру комплексних педагогічних умінь студентам було запропоновано дати відповіді на такі запитання:

1. Що слід розуміти під поняттям «педагогічні вміння», «комплексні педагогічні вміння»?

2. У чому полягає специфіка діяльності вчителя початкових класів у процесі виконання професійних функціональних обов'язків?

3. З якими суб'єктами освітнього процесу взаємодіє вчитель початкових класів?

4. Які педагогічні вміння необхідні вчителю початкових класів для організації педагогічно доцільної взаємодії з кожним суб'єктом освітнього процесу?

В залежності від чіткості, правильності й повноти відповіді студентів поділено на чотири групи.

До першої групи віднесено студентів (11% ЕГ і 10% КГ), які не змогли дати правильні відповіді на поставлені запитання; до другої групи – студентів (47,8% ЕГ і 47,4% КГ), які неповністю дали визначення поняття «педагогічне вміння», назвали лише деякі комплексні педагогічні вміння, не визначили всіх суб'єктів, з якими необхідно взаємодіяти вчителю початкових класів, не розуміють специфіки педагогічної діяльності вчителя початкових класів; до третьої групи – студентів (33,5% ЕГ і 35,3% КГ), які усвідомлюють суть педагогічних умінь, специфіку педагогічної діяльності вчителя початкових класів, але не повністю знають структуру комплексних педагогічних умінь; до четвертої групи – студентів (7,7% ЕГ і 7,3% КГ), які дали повні і правильні

відповіді на поставлені запитання. В цілому завдання дати чітке визначення поняття «педагогічні вміння», «комплексні педагогічні вміння», назвати їх структуру та визначити специфіку педагогічної діяльності вчителя початкових класів виявилося складним для більшості студентів, що свідчить про недостатню теоретичну і практичну підготовку майбутніх учителів з питань організації навчально-виховної взаємодії з молодшими школярами, співпраці з їх батьками, колегами-вчителями, адміністрацією школи, громадськістю. Показовим є те, що в кінці експерименту від студентів ЕГ ми отримали на 39,3% більше чітких, правильних і повних відповідей, порівняно зі студентами контрольних груп. У експериментальних групах відсутні студенти, які б дали неправильну відповідь, або зовсім не відповіли на питання. Між тим, у контрольних групах кількість таких студентів становить 30,6%.

Визначення рівнів сформованості комплексних педагогічних умінь у студентів експериментальних і контрольних груп здійснювалось нами на основі таких критеріїв: 1) наявність у студента психолого-педагогічних знань, усвідомленість ним доцільності своїх професійних дій; 2) володіння сучасними інноваційними засобами в поєднанні з наявністю в педагогічній діяльності відпрацьованих операцій; 3) здатність творчо застосовувати комплексні педагогічні вміння та забезпечувати широту їх перенесення в нові ситуації; 4) самостійність студента в навчальній і виховній роботі, його здатність до самоаналізу й самооцінки.

Для визначення власного рівня сформованості комплексних педагогічних умінь студентам методом самооцінки було запропоновано оцінити виконання педагогічних дій. Розроблений бланк самооцінки включає в себе перелік комплексних педагогічних умінь, ступінь вираженості яких оцінюється студентами за п’ятибальною системою. Бал «1» означає, що педагогічне вміння не проявляється; «2» – вміння виражене слабо, проявляється рідко, в поодиноких випадках; «3» – уміння періодично проявляється; «4» – уміння виражене достатньо переконливо, проявляється в більшості випадків, і лише

інколи не проявляється; «5» – вміння виражене яскраво і проявляється постійно. Обробка даних, отриманих у результаті використання методу самооцінки, здійснювалася так: спочатку обчислювався інтегральний середній бал: він визначався як частка від відношення суми реально набраних балів до кількості пунктів (формулювань) бланку самооцінки студентів. Високому рівню розвитку комплексних педагогічних умінь відповідає бал від 5,0 до 4,5; достатньому – від 4,4 до 4,0; середньому – від 3,9 до 3,0; низькому – від 2,9 до 2,0. Студенти порівнювали власний рівень оволодіння комплексними педагогічними вміннями з системно-моделюючим рівнем педагогічної діяльності, який демонстрували вчителі початкових класів. На основі порівняння даних, одержаних на початку, в середині і в кінці експерименту, студент має змогу судити про рівень розвитку в себе комплексних педагогічних умінь та скласти програму самовдосконалення.

З метою отримання об’єктивної оцінки паралельно викладачі закладу вищої освіти за п’ятибальною системою теж оцінювали здатність студентів організовувати і здійснювати педагогічну взаємодію з суб’єктами освітнього процесу (метод рейтингу). Метод рейтингу компетентних осіб (компетентної оцінки) полягав у тому, що ми не лише самі вивчали студентів експериментальних і контрольних груп, а й використовували про них знання осіб, які брали участь у спільній зі студентами діяльності, добре їх вивчили і можуть адекватно оцінити рівень професійної підготовки кожного майбутнього вчителя. В нашому дослідженні кожного студента експериментальної і контрольної групи характеризували (оцінювали) такі компетентні особи: а) викладачі історії педагогіки; б) викладач, який читав спецкурс; в) викладачі, які читали методику викладання природничої освітньої галузі та методики викладання інших предметів; г) студенти-одногрупники, д) керівник педагогічної практики; е) вчитель початкових класів. Усім названим суб’єктам пропонувалося заповнити бланк оцінки компетентних осіб, який містив перелік комплексних педагогічних умінь, використаних у бланку самооцінки. Як і

самооцінка, рейтинг компетентних осіб проводився на початку, в середині і в кінці експерименту. Оцінці компетентних осіб ми надавали великого значення, оскільки кожна компетентна особа добре знає даного студента в процесі педагогічної діяльності (в період педагогічної практики та на аудиторних заняттях) і адекватно оцінює всі педагогічні вміння кожного студента. Ступінь вираженості комплексних педагогічних умінь визначався через показники середнього балу колективних оцінок та коефіцієнта. Середній бал «рейтингу компетентних осіб» (компетентної оцінки) визначався за формулою відношення суми реально набраних балів до добутку, одержаного від помноження кількості пунктів бланку на число «компетентних осіб» мінус одиниця за формулою:

$$КО = \frac{А}{n\,(Б-1)}, \qquad (2.1)$$

де КО – середній бал рейтингу компетентних осіб;

А – сума реально набраних балів;

n – число формулювань комплексних педагогічних умінь у бланку оцінки;

Б – число «компетентних осіб».

У процесі експериментальної роботи ми використовували також метод узагальнення незалежних характеристик, який передбачав оцінку комплексних педагогічних умінь респондентів компетентними суддями незалежно один від одного. Суддям заздалегідь пропонувалися критерії оцінки і ознаки проявлення комплексних педагогічних умінь. Критерії оцінки були такі, як у бланку самооцінки та оцінки «компетентних осіб». Оцінка кожного з суддів була певною мірою суб’єктивною, але середній бал, що виводився з великої кількості оцінок – об’єктивна характеристика, і чим більшим було число оцінок, тим більшою була достовірність здобутих результатів. Середній коефіцієнт обчислювався за формулою:

$$\overline{X} = \frac{\sum_x}{N}, \qquad (2.2)$$

де $\overline{X}$ - середнє арифметичне;

$\sum_x$ - сума оцінок;

N - число оцінок.

З метою визначення ефективності процесу і сукупності адекватних засобів, у залежності від професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів, обгрунтовано чотири рівні сформованості комплексних педагогічних умінь: низький (репродуктивний), середній (адаптивний), достатній (локально-моделюючий), високий (системно-моделюючий) – кожен з яких виявлявся на основі аналізу виконання студентами низки експериментальних завдань: 1) на аналіз фактів і явищ педагогічної взаємодії учителів початкових класів з іншими суб'єктами освітнього процесу; 2) на конструювання змісту і способів педагогічної взаємодії з молодшими школярами, батьками учнів, колегами, адміністрацією школи, громадськістю; 3) на практичне здійснення (моделювання) педагогічної взаємодії з суб'єктами освітнього процесу, 4) на самоспостереження, самоаналіз, самоконтроль і самооцінку процесу і досягнутих результатів професійно-педагогічної діяльності.

Високий (системно-моделюючий) рівень властивий студентам, які творчо володіють психолого-педагогічними знаннями, виявляють педагогічний інтерес і активність до способів застосування знань з психолого-педагогічних дисциплін і методик навчання окремих предметів, аналізують, порівнюють, моделюють набуті знання та самостійно поглиблюють їх; здатні до пошуку різних способів розв'язання педагогічних ситуацій; здійснюють самоаналіз, корекцію, самоконтроль і самооцінку власної педагогічної діяльності, здатні до професійного самовдосконалення. При організації педагогічної взаємодії з суб'єктами освітнього процесу (молодшими школярами, батьками учнів, колегами-вчителями, адміністрацією школи, громадськістю) студенти

самостійно, чітко і правильно визначають мету діяльності, вміють планувати систему своїх дій, обирати педагогічно доцільні форми і методи взаємодії, які мають привести до бажаного результату, чітко уявляють кінцевий результат педагогічної діяльності. Майбутні вчителі ефективно організовують свою навчальну діяльність, що виявляється у відмінній та добрій загальній успішності. Цей рівень передбачає відпрацьованість комплексних педагогічних умінь, творчий стиль у роботі. Студентам притаманна педагогічна спрямованість і активність, яка виявляється у прагненні і постійній готовності до проведення педагогічної діяльності. При розв'язанні педагогічних задач, включаючи й задачі підвищеної складності, майбутні вчителі швидко актуалізують необхідні знання, свідомо використовують комплекс педагогічних умінь, швидко переносять їх у нові умови, самостійно знаходять і успішно застосовують нестандартні, оригінальні прийоми і способи педагогічної діяльності. Даний рівень характеризується оптимальним способом розв'язання студентами творчих задач і якістю їх виконання. Майбутні вчителі проявляють здатність здійснювати систематичне самоспостереження, самоаналіз, самооцінку і корекцію власної діяльності не лише після, а й у процесі її виконання.

Достатній (локально-моделюючий) рівень характеризується тим, що студенти володіють достатньо сформованою системою психолого-педагогічних знань, узагальненими комплексними педагогічними вміннями кожного блоку. Педагогічну діяльність студенти виконують переважно самостійно, вони швидко адаптуються до конкретних обставин, намагаються критично осмислити, проаналізувати результати своєї роботи на основі засвоєних знань. Спостерігається творчість при аналізі педагогічних ситуацій і доборі способів їх розв'язання. Майбутні вчителі розуміють сутність комплексних педагогічних умінь як важливої складової професійної педагогічної діяльності, усвідомлюють мету і зміст педагогічного процесу в початкових класах, знають способи виконання діяльності, у більшості випадків успішно здійснюють

педагогічну взаємодію з суб'єктами освітнього процесу, виявляють прагнення до особистісного самовдосконалення, розвитку комплексних педагогічних умінь. На цьому рівні студенти здатні виконувати конструктивну самостійну педагогічну діяльність, ретельно аналізувати педагогічні ситуації, пояснювати причини неповних або неправильних дій педагога, самостійно розв'язувати складні педагогічні ситуації та педагогічні задачі середньої складності. Студенти здійснюють самоаналіз і самооцінку педагогічної діяльності, але не завжди здійснюють самоспостереження і корекцію педагогічної взаємодії у процесі її реалізації.

Середній (адаптивний) рівень властивий студентам, які усвідомлюють цілі і завдання майбутньої професійної діяльності, але при розв'язанні педагогічних задач звертають увагу перш за все на способи діяльності. В цілому діяльність за своїм характером репродуктивна, виконується за відомими зразками, але останні пристосовуються, адаптуються студентами до конкретних обставин, вносяться відповідні зміни. Мотивація до виконання педагогічної діяльності у студентів обмежується пізнавальним інтересом, який виявляється на рівні потреби в позитивному оцінюванні і спрямований на способи розв'язання вже поставлених задач. Діяльність студентів над професійним самовдосконаленням шляхом самоспостереження та самоаналізу результатів своєї навчальної праці потрібно постійно стимулювати. При конструюванні педагогічної взаємодії, складанні конспектів уроків, виховних заходів, бесід з батьками, колегами-вчителями, адміністрацією школи студенти неповністю визначають мету, іноді обирають педагогічно недоцільні методи і форми педагогічної діяльності, не усвідомлюють кінцевий результат, не завжди реалізують визначену мету в процесі діяльності. Знання студентів характеризуються меншою повнотою, ґрунтовністю, узагальненістю, що виявляється в успішності на «добре» і «задовільно». Майбутні вчителі здатні до обґрунтування виконуваної педагогічної діяльності з точки зору психолого-педагогічної теорії, але в більшості випадків це обґрунтування недостатньо

логічне й переконливе; студенти не вміють обирати з усієї сукупності педагогічних дій найбільш раціональні, тому в професійній діяльності спостерігається стереотип, шаблон. Майбутні вчителі інколи здійснюють самоспостереження, самоаналіз власних педагогічних дій, але не вміють адекватно оцінити себе, не здатні до корекції педагогічної діяльності.

Низький (репродуктивний) рівень сформованості комплексних педагогічних умінь характеризується тим, що у студентів мотивація до педагогічної діяльності обмежується прагненням здобути вищу освіту. Пізнавальний інтерес виявляється лише в ситуації позитивного оцінювання. Знання майбутніх учителів характеризуються недостатньою глибиною, повнотою, узагальненістю і систематизованістю; студенти можуть застосувати їх лише в знайомій ситуації; застосування знань у новій навчальній ситуації викликає у студентів значні труднощі. Загальна успішність студентів в основному характеризується як задовільна. Майбутні вчителі у більшості випадків не можуть правильно визначити мету, педагогічні завдання і побудувати власну систему педагогічних дій на основі результатів самоспостереження і самоаналізу. Обсяг самостійності студентів незначний: переважає розв’язання педагогічних завдань за зразком, реконструктивна педагогічна діяльність. При розв’язанні поставлених педагогічних завдань студенти орієнтуються лише на форми та методи передачі інформації молодшим школярам та іншим суб’єктам педагогічної взаємодії. Студенти не виявляють прагнення і майже не проводять роботу над професійним самовдосконаленням. Майбутні вчителі не здатні переносити освоєні способи педагогічної діяльності в нові ситуації. Комплексні педагогічні вміння являють собою розвиток окремих елементарних педагогічних дій; лише деякі з них обґрунтовуються студентами з точки зору психолого-педагогічної теорії; доцільність педагогічних дій студенти не здатні пояснити, дії виконуються неточно, в результаті чого мета педагогічної діяльності в більшості випадків не досягається. Сутність педагогічної діяльності вчителя у загальноосвітній школі

студенти усвідомлюють поверхово; при її розв'язанні копіюють дії інших, використовують готові алгоритми, не передбачають кінцевих результатів обраних ними форм і методів педагогічної взаємодії, а здійснюють пошуки методом спроб і помилок без достатнього обґрунтування вибору способів педагогічної діяльності. Аналізуючи педагогічні ситуації, студенти іноді не усвідомлюють їх як важливі професійно значимі задачі, не можуть обміркувати і вибрати оптимальний спосіб їх розв'язання, не прогнозують їх результатів. Майбутні вчителі не здійснюють самоспостереження, самоаналізу, самооцінки та корекції власної педагогічної діяльності.

Отримані дані свідчать про недостатній рівень сформованості у майбутніх учителів блоків комплексних педагогічних умінь. Так, низький рівень сформованості комплексних педагогічних умінь властивий 42,5% студентів контрольних груп і 42,6% студентів експериментальних груп; середній рівень мають 43,3% респондентів контрольних і 44,5% студентів експериментальних груп. Достатній рівень сформованості комплексних педагогічних умінь властивий 9,5% студентів контрольних і 9% респондентів ЕГ; високий рівень мають лише 4,7% студентів контрольних та 3,9% респондентів експериментальних груп.

Особливо низькі показники сформованості у студентів комплексних педагогічних умінь спостерігаються в таких блоках, як уміння виховної суб'єкт-суб'єктної взаємодії з урочної, позакласної та позашкільної виховної діяльності, співробітництва з батьками учнів, співтворчості з колегами, педагогічно доцільних відносин з адміністрацією школи та взаємодії з громадськістю. Це свідчить про те, що формуванню названих блоків педагогічних умінь приділяється надзвичайно мало уваги в процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів, а якщо ці аспекти педагогічної діяльності і розглядаються, то переважно на теоретичному рівні. Дещо вищі показники сформованості у студентів блоку вмінь навчальної суб'єкт-суб'єктної взаємодії з усіх предметів гуманітарного і природничо-

математичного циклів пов’язані з тим, що питання організації навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках детально розглядаються в ході вивчення курсів педагогіки, основ педмайстерності, методик навчання предметів початкової школи, а також знаходять широке застосування в процесі проходження студентами всіх видів педагогічної практики.

Отже, в процесі констатувального етапу експерименту було виявлено, що: 1) більшість студентів не усвідомлюють специфіки професійної діяльності вчителя закладу загальної середньої освіти, не виділяють усіх суб’єктів освітнього процесу; 2) студенти не усвідомлюють структуру комплексних педагогічних умінь учителя початкових класів і відповідно не акцентують на них увагу в процесі професійної підготовки; 3) рівень сформованості комплексних педагогічних умінь у студентів недостатній; 4) увага викладачів на практичних заняттях концентрується переважно на перевірці вмінь студентів відтворювати засвоєні теоретичні положення і висновки, які не завжди знаходять застосування у практичній професійній діяльності, майже не проводиться цілеспрямована робота по формуванню в майбутніх учителів комплексних педагогічних умінь; 5) опитані викладачі і студенти вважають виділені нами блоки, класи, роди й види комплексних педагогічних умінь необхідним і обов’язковим компонентом професійної діяльності вчителя початкових класів. Результати констатувального етапу експерименту дають підставу зробити висновок, що цілеспрямована робота з формування комплексних педагогічних умінь у майбутніх учителів початкових класів повинна починатися вже з І курсу в процесі вивчення студентами такої навчальної дисципліни, як «Історія педагогіки», і продовжуватися на інших навчальних дисциплінах і педагогічній практиці протягом усього періоду навчання студентів у закладі вищої освіти.

У процесі формувального етапу експерименту робота зі студентами в контрольних групах здійснювалася в умовах традиційної професійної підготовки. Підготовка студентів експериментальних груп проводилась за

експериментальною програмою формування комплексних педагогічних умінь, яка передбачала забезпечення зовнішніх (педагогічних) і внутрішніх (психологічних) умов і адекватних засобів. На кожному етапі цілісного процесу формування нами були проведені зрізи з метою виявлення рівнів комплексних педагогічних умінь студентів і динаміки їх формування під впливом створених умов та засобів, що дозволило коригувати даний процес. Результати діагностичного зрізу сформованості комплексних педагогічних умінь у студентів контрольних і експериментальних груп на мотиваційно-пізнавальному етапі можна представити у вигляді діаграми (рис. 2.2).

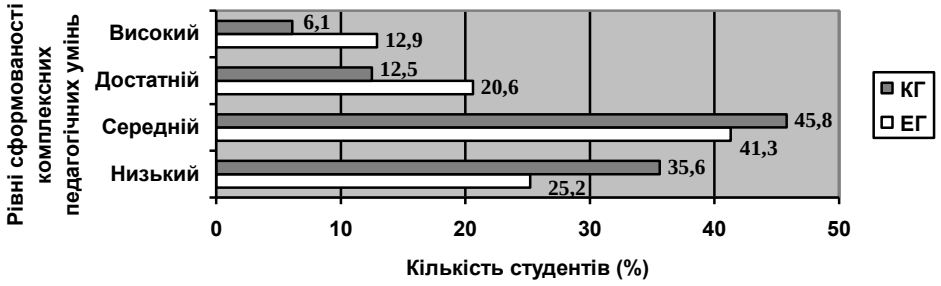


Рисунок 2.2. Діаграма показників сформованості комплексних педагогічних умінь у студентів ЕГ та КГ на мотиваційно-пізнавальному етапі формувального етапу експерименту

Як засвідчують дані, найбільші зміни спостерігаються у студентів експериментальної групи на достатньому рівні сформованості комплексних педагогічних умінь. Так, показники сформованості вмінь достатнього рівня у студентів експериментальної групи зросли на 11,6% (контрольної групи – на 3%). Позитивним є те, що значно зменшилась кількість студентів, які знаходяться на низькому рівні сформованості комплексних педагогічних умінь. Так, у експериментальній групі кількість студентів із низьким рівнем зменшилась на 17,4% (контрольній групі – на 6,9%). Показово, що в студентів експериментальних груп значно вищий відсоток сформованості комплексних педагогічних умінь системно-моделюючого (високого) рівня (експериментальна група – 12,9%, контрольна група – 6,1%).

Таким чином, діагностичний зріз на мотиваційно-пізнавальному етапі

виявив, що створені педагогічні умови і застосовані засоби істотно впливають на рівень практичної підготовки студентів експериментальних груп до педагогічної діяльності; майбутні вчителі глибше осмислюють сутність педагогічної діяльності, в них успішніше, ніж у студентів контрольних груп, формуються всі блоки комплексних педагогічних умінь. Разом з тим, у деяких студентів експериментальних груп виникають труднощі при конструюванні й організації взаємодії з суб'єктами освітнього процесу, а саме, спостерігається мимовільність, неусвідомленість власних дій, неузгодженість між цілями, задачами і способами їх розв'язання. Нарощування складності завдань, помилки і невдачі студентів при виконанні педагогічної діяльності сприяли усвідомленню ними рівня сформованості в себе комплексних педагогічних умінь, критичному переосмисленню власного досвіду професійної діяльності, розумінню складності й відповідальності процесу організації педагогічної взаємодії з учасниками освітнього процесу.

На наступному етапі дослідження ми з'ясували як студенти реалізують набуті знання, комплексні педагогічні вміння в ході педагогічної практики. Для цього ми аналізували позакласні заходи, роботу студентів із батьками, їх виступи на педагогічних радах, проводили бесіди з учителями-наставниками. Діагностика сформованості комплексних педагогічних умінь у студентів експериментальної і контрольної груп здійснювалась за допомогою середньоарифметичних показників оцінювання студентів: а) викладачем за кожний вид роботи студентів на практичних заняттях та педагогічній практиці; б) експертною радою, до складу якої входили викладачі психолого-педагогічних дисциплін і викладачі-методисти закладу вищої освіти, вчителі початкової школи, студенти старших курсів; в) взаємооцінки студентів у ході аудиторних занять і педагогічної практики; г) самооцінки студентів.

Експериментальна перевірка розробленого процесу формування комплексних педагогічних умінь у майбутніх учителів ЕГ показала її перевагу над традиційною системою професійної підготовки студентів КГ.

Підтвердженням цього виступають дані, наведені в діаграмах (рис. 2.2, 2.3), де відображено показники сформованості комплексних педагогічних умінь у студентів за рівнями після впровадження експериментальної методики на тренувально-виконавчому та рефлексивно-творчому етапах цілісного процесу. Ці результати свідчать, що після проведення формуювального етапу експерименту істотно зросла кількість студентів у ЕГ, які оволоділи високим (системно-моделюючим) рівнем комплексних педагогічних умінь. Так, на тренувально-виконавчому етапі в ЕГ високим рівнем оволоділи 24,5% студентів (у контрольній групі – лише 14%).

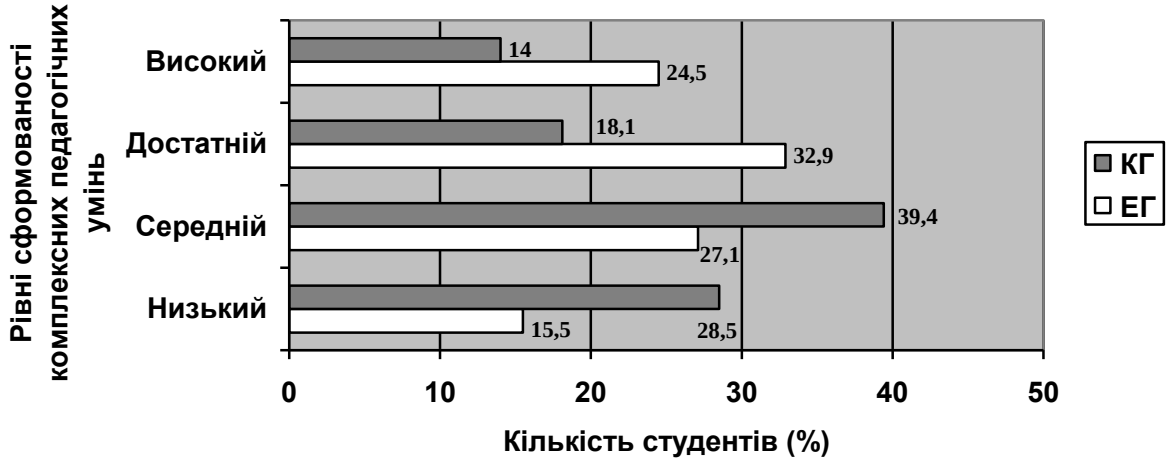


Рисунок 2.2. Діаграма показників сформованості комплексних педагогічних умінь у студентів ЕГ та КГ на тренувально-виконавчому етапі

На рефлексивно-творчому етапі в ЕГ відсоток студентів, що мають високий рівень сформованості комплексних педагогічних умінь збільшився з 24,5% до 31% (у контрольній групі – з 14% до 17,7%).

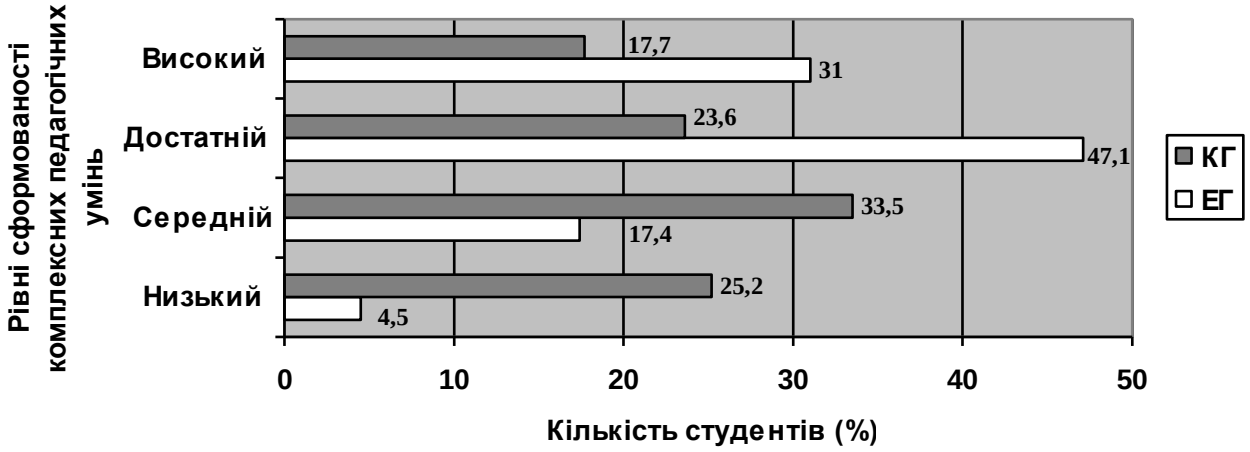


Рисунок 2.3. Діаграма показників сформованості комплексних педагогічних умінь у студентів ЕГ та КГ на рефлексивно-творчому етапі

Отже, перевірці підлягав цілісний процес формування комплексних педагогічних умінь у єдності його послідовних етапів, а також кожен із п’яти видів комплексних педагогічних умінь (підготовчо-гностичні; цільово-прогностичні; змістово-конструктивні; організаторсько-комунікативні; оцінно-рефлексивні), які аналізувалися на чотирьох рівнях (репродуктивному, адаптивному, локально-моделюючому та системно-моделюючому) в експериментальних і контрольних групах студентів. Аналіз результатів експерименту дав можливість підрахувати приріст комплексних педагогічних умінь студентів на кожному з етапів (табл. 2.4, 2.5), на основі порівняльних даних показників сформованості у майбутніх учителів підготовчо-гностичних, цільово-прогностичних, змістово-конструктивних, організаторсько-комунікативних та оцінно-рефлексивних педагогічних умінь кожного блоку у відповідності до етапів процесу їх формування: мотиваційно-пізнавального, тренувально-виконавчого, рефлексивно-творчого. Показники приросту досліджуваної якості студентів ЕГ у порівнянні з КГ на кожному із етапів – мотиваційно-пізнавальному становлять відповідно 20,6% і 6,9%, тренувально-виконавчому становлять відповідно 23,9% і 13,5%, рефлексивно-творчому

становлять відповідно 20,7% і 9,2% – свідчать про ефективність науково обґрунтованих етапів процесу формування комплексних педагогічних умінь і виявлених адекватних засобів його забезпечення.

Таблиця 2.4

Приріст комплексних педагогічних умінь майбутніх учителів на кожному етапі процесу формування (%)

Етапи процесу формування вмінь	Види комплексних педагогічних умінь	Кількість студентів									
		ЕГ					КГ				
		низький (репродуктивний) рівень	середній (адаптивний) рівень	достатній (локально-моделюючий) рівень	високий (системно-моделюючий) рівень	**Загальний приріст**	низький (репродуктивний) рівень	середній (адаптивний) рівень	достатній (локально-моделюючий) рівень	високий (системно-моделюючий) рівень	**Загальний приріст**
Мотиваційно-пізнавальний	**підготовчо-гностичні**	–20	–4,5	11,7	12,8	24,5	–8	1,9	3,4	2,7	8
	цільово-прогностичні	–20,7	–5,2	14,3	11,6	25,9	–8,6	2	4,6	2	8,6
	змістово-конструктивні	–16,8	–1,9	10,4	8,3	18,7	–4	1,4	1,3	1,3	4
	організаторсько-комунікативні	–15,6	–1,9	11,7	5,8	17,5	–9,3	6,6	2	0,7	9,3
	оцінно-рефлексивні	–13,9	–2,5	10	6,4	16,4	–5,3	0,6	4	0,7	5,3
Тренувально-виконавчий	**підготовчо-гностичні**	–4,6	–13	9,7	7,9	17,6	–3,3	–3,9	1,9	5,3	7,2
	цільово-прогностичні	–3,8	–13,5	9,6	7,7	17,3	–4,1	–5,3	4	5,4	9,4
	змістово-конструктивні	–15,4	–20,6	19,2	16,8	36	–11,3	–10,1	10,1	11,3	21,4
	організаторсько-комунікативні	–17,4	–19,9	17,6	19,7	37,3	–10,7	–8,6	8,6	10,7	19,3
	оцінно-рефлексивні	–7,4	–3,9	4,8	6,5	11,3	–5,3	–4,7	3,4	3,4	6,6
Рефлексивно-творчий	**підготовчо-гностичні**	–14,2	–3,8	11,9	6,1	18	–3,4	–6	6,1	3,3	9,4
	цільово-прогностичні	–12,3	–6,5	13	5,8	18,8	–3,3	–4	4,7	2,6	7,3
	змістово-конструктивні	–7,1	–5,4	10,6	1,9	12,5	–2,7	–3,3	2,6	3,4	6
	організаторсько-комунікативні	–4,4	–9,2	11,3	2,3	13,6	–2	–4,7	3,4	3,3	6,7
	оцінно-рефлексивні	–16,8	–23,9	24,6	16,1	40,7	–5,4	–11,3	10,7	6	16,7

Таблиця 2.5

Показники сформованості комплексних педагогічних умінь студентів у відповідності до етапів процесу (%)

Рівні сформованості комплексних педагогічних умінь	Кількість студентів					
	ЕГ			КГ		
	Дані констатувального етапу експерименту	Дані формувального етапу експерименту	Приріст	Констатуючі дані	Контрольні дані	Приріст
Мотиваційно-пізнавальний етап						
низький (репродуктивний) рівень	42,6	25,2	– 17,4	42,5	35,6	– 6,9
середній (адаптивний) рівень	44,5	41,3	– 3,2	43,3	45,8	2,5
достатній (локально-моделюючий) рівень	9	20,6	11,6	9,5	12,5	3
високий (системно-моделюючий) рівень	3,9	12,9	9	4,7	6,1	1,4
Тренувально-виконавчий етап						
низький (репродуктивний) рівень	25,2	15,5	– 9,7	35,6	28,5	– 7,1
середній (адаптивний) рівень	41,3	27,1	– 14,2	45,8	39,4	– 6,4
достатній (локально-моделюючий) рівень	20,6	32,9	12,3	12,5	18,1	5,6
високий (системно-моделюючий) рівень	12,9	24,5	11,6	6,1	14	7,9
Рефлексивно-творчий етап						
низький (репродуктивний) рівень	15,5	4,5	– 11	28,5	25,2	– 3,3
середній (адаптивний) рівень	27,1	17,4	– 9,7	39,4	33,5	– 5,9
достатній (локально-моделюючий) рівень	32,9	47,1	14,2	18,1	23,6	5,5
високий (системно-моделюючий) рівень	24,5	31	6,5	14	17,7	3,7

Про ефективність впливу засобів на функціонування і розвиток процесу переконливо вказує динамічне зростання в експериментальних групах кількості студентів, які оволоділи комплексними вміннями високого (системно-моделюючого) і достатнього (локально-моделюючого) рівнів. Кількість респондентів з високим рівнем сформованості вмінь збільшилася в експериментальних групах на 27,1%, проти КГ – 13%; з достатнім рівнем сформованості вмінь збільшилася в ЕГ на 38,1% проти контрольних – 14,1%.

Таблиця 2.6

Показники сформованості комплексних педагогічних умінь студентів на констатувальному та формувальному етапах дослідження (%)

Види комплексних педагогічних умінь	Кількість студентів															
	ЕГ								КГ							
	низький (репродуктивний) рівень		середній (адаптивний) рівень		достатній (локально-моделюючий) рівень		високий (системно-моделюючий) рівень		низький (репродуктивний) рівень		середній (адаптивний) рівень		достатній (локально-моделюючий) рівень		високий (системно-моделюючий) рівень	
	Дані констатувального етапу експерименту															
	Абс кіл.	%	Абс кіл.	%	Абс кіл.	%	Абс кіл.	%	Абс кіл.	%	Абс кіл.	%	Абс кіл.	%	Абс кіл.	%
підготовчо-гностичні	65	42	68	43,9	17	10,9	5	3,2	63	42	64	42,7	17	11,3	6	4
цільово-прогностичні	64	41,3	68	43,9	15	9,6	8	5,2	63	42	66	44	13	8,7	8	5,3
змістово-конструктивні	67	43,2	68	43,9	14	9	6	3,9	62	41,3	66	44	15	10	7	4,7
організаторськокомунікативні	66	42,6	67	43,2	15	9,7	7	4,5	66	44	61	40,7	15	10	8	5,3
оцінно-рефлексивні	68	43,9	74	47,7	9	5,8	4	2,6	65	43,3	68	45,4	11	7,3	6	4
Загальний показник (%)	–	**42,6**	–	**44,5**	–	**9**	–	**3,9**	–	**42,5**	–	**43,3**	–	**9,5**	–	**4,7**
Дані формувального етапу експерименту: мотиваційно-пізнавальний етап																
підготовчо-гностичні	34	22	61	39,4	35	22,6	25	16	51	34	67	44,6	22	14,7	10	6,7
цільово-прогностичні	32	20,6	60	38,7	37	23,9	26	16,8	50	33,4	69	46	20	13,3	11	7,3
змістово-конструктивні	41	26,4	65	42	30	19,4	19	12,2	56	37,3	68	45,4	17	11,3	9	6
організаторськокомунікативні	42	27	64	41,3	33	21,4	16	10,3	52	34,7	71	47,3	18	12	9	6
оцінно-рефлексивні	46	30	70	45,2	25	15,8	14	9	57	38	69	46	17	11,3	7	4,7
Загальний показник (%)	–	**25,2**	–	**41,3**	–	**20,6**	–	**12,9**	–	**35,6**	–	**45,8**	–	**12,5**	–	**6,1**
тренувально-виконавчий етап																
підготовчо-гностичні	27	17,4	41	26,4	50	32,3	37	23,9	46	30,7	61	40,7	25	16,6	18	12
цільово-прогностичні	26	16,8	39	25,2	52	33,5	38	24,5	44	29,3	61	40,7	26	17,3	19	12,7
змістово-конструктивні	17	11	33	21,4	60	38,6	45	29	39	26	53	35,3	32	21,4	26	17,3
організаторськокомунікативні	15	9,6	33	21,4	61	39	46	30	36	24	58	38,7	31	20,6	25	16,7
оцінно-рефлексивні	35	22,6	64	41,3	32	20,6	24	15,5	49	32,7	62	41,3	22	14,7	17	11,3
Загальний показник (%)	–	**15,5**	–	**27,1**	–	**32,9**	–	**24,5**	–	**28,5**	–	**39,4**	–	**18,1**	–	**14**
рефлексивно-творчий етап																
підготовчо-гностичні	5	3,2	35	22,6	69	44,2	46	30	41	27,3	52	34,7	34	22,7	23	15,3
цільово-прогностичні	7	4,5	29	18,7	72	46,5	47	30,3	39	26	55	36,7	33	22	23	15,3
змістово-конструктивні	6	3,9	25	16	76	49,2	48	30,9	35	23,3	48	32	36	24	31	20,7
організаторськокомунікативні	8	5,2	19	12,2	78	50,3	50	32,3	33	22	51	34	36	24	30	20
оцінно-рефлексивні	9	5,8	27	17,4	70	45,2	49	31,6	41	27,3	45	30	38	25,4	26	17,3
Загальний показник (%)	–	**4,5**	–	**17,4**	–	**47,1**	–	**31**	–	**25,2**	–	**33,5**	–	**23,6**	–	**17,7**

Експериментальна робота показала, що на мотиваційно-пізнавальному (пропедевтичному) етапі найбільш активно формуються підготовчо-гностичні та цільово-прогностичні комплексні педагогічні вміння (в ЕГ приріст показників високого і достатнього рівнів підготовчо-гностичних умінь склав 24,5%, цільово-прогностичних – 25,9%, в КГ відповідно – 6,1% і 6,6%).

На етапі підготовки бакалаврів (тренувально-виконавчому) за даними експериментальної роботи особливо помітно зростає рівень сформованості змістово-конструктивних і організоторсько-комунікативних умінь (в експериментальних групах приріст змістово-конструктивних умінь склав 36%, організаторсько-комунікативних 37,3%, в контрольних групах відповідно – 21,4% і 19,3%). Щодо рефлексивно-творчого етапу (підготовки спеціалістів), то поряд з удосконаленням усіх видів комплексних педагогічних умінь, їх творчим використанням, акцент у формуванні припадає на оцінно-рефлексивні вміння (в експериментальних групах приріст склав 40,7%, проти контрольних груп – 16,7%).

Таким чином, усі комплексні педагогічні вміння формуються успішно, але на кожному з етапів у відповідності до його мети переважає певний їх вид. Зафіксована успішність формування всіх видів комплексних педагогічних умінь переконливо показує педагогічну доцільність обгрунтованого процесу й ефективність розроблених засобів. Це забезпечило: ґрунтовне засвоєння студентами психолого-педагогічних знань, усвідомленість доцільності професійних дій, оволодіння сучасними інноваційними засобами; здатність майбутніх учителів творчо застосовувати комплексні педагогічні вміння; потребу самоаналізу і самооцінки власної професійної діяльності, постійної самоосвіти; послужило піднесенню навчальної і виховної роботи з учнями початкових класів.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дозволило сформулювати такі висновки.

1. У кваліфікаційній роботі доведено, що педагогічні вміння вчителя закладу загальної середньої освіти являють собою їх комплекс, який детермінується метою і багатофункціональністю діяльності педагога.

Виявлено всю сукупність умінь учителя початкових класів, реалізація якої в практичній діяльності вимагає володіння комплексними педагогічними вміннями; встановлено, що комплексні педагогічні вміння вчителя початкових класів включають чотири нерівномірні блоки вмінь: 1) навчальний; 2) виховний (найбільші за обсягом: уміння навчальної і виховної суб'єкт-суб'єктної взаємодії «вчитель-учень» з усіх предметів гуманітарного і природничо-математичного циклів, а також з урочної, позакласної та позашкільної виховної діяльності); 3) співробітництва з батьками учнів; 4) співтворчості з колегами, педагогічно доцільних відносин з адміністрацією і взаємодії з громадськістю.

Комплексні педагогічні уміння презентовано як володіння сукупністю вмінь, що складають структурне, ієрархічно взаємопов'язане і відносно закінчене утворення, яке поділяється на блоки, класи, роди, види і забезпечує педагогічно доцільну взаємодію вчителя початкових класів з усіма суб'єктами педагогічної діяльності; виявлено сутність комплексних педагогічних умінь, яка полягає в оволодінні найбільш узагальненими, визначальними вміннями, що забезпечує їх широкий перенос на всю багатофункціональність діяльності вчителя початкових класів.

Здійснено класифікацію комплексних педагогічних умінь учителя початкових класів на основі єдності внутрішньої (психологічної) і зовнішньої (педагогічної) сторін діяльності, даних експериментальної роботи:

1) підготовчо-гностичні; 2) цільово-прогностичні; 3) змістово-конструктивні; 4) організаторсько-комунікативні; 5) оцінно-рефлексивні.

2. Науково обґрунтовано й експериментально перевірено спеціально організований, цілісний процес формування комплексних педагогічних умінь у єдності виявлених послідовних, взаємозумовлених етапів: мотиваційно-пізнавального, тренувально-виконавчого і рефлексивно-творчого. Виявлено й експериментально доведено адекватність і доцільність сукупності засобів забезпечення комплексних педагогічних умінь, їх безпосередній і опосередкований вплив на ефективність функціонування і розвитку процесу формування комплексних педагогічних умінь.

Розроблено й охарактеризовано особистісно орієнтовані технології цільового мікронавчання, розв'язування відповідних педагогічних задач і ситуацій, проведення багатофункціональних ділових ігор; інноваційні методи опорних знаків-орієнтирів, включеного спостереження за роботою вчителів-новаторів, спеціалістів вищої, першої, другої категорій, викладачів вищої школи, заданого протоколювання та індивідуального аналізу результатів діяльності; аудіовізуальну і комп'ютерну техніку – комп'ютерні тести, завдання, засоби мережі Інтернет для забезпечення формування комплексних педагогічних умінь.

3. З'ясовано та експериментально перевірено основні педагогічні умови ефективного формування комплексних педагогічних умінь: зовнішні (пізнавальні, процесуально-організаційні, змістові) і внутрішні (мотиваційні, перцептивні, креативні).

Виявлено основні чинники самоактивізації студентів у процесі формування комплексних педагогічних умінь: морально-естетичні суб'єкт-суб'єктні відносини викладачів, студентів і учнів; раціональне поєднання колективних, групових та індивідуальних форм у засвоєнні знань і формуванні вмінь; відповідність інноваційного змісту і засобів; позитивний приклад майстрів педагогічної праці; самоаналіз, самооцінка і самовдосконалення

студентами комплексних педагогічних умінь; актуалізація самостійних індивідуально-особистісних пошуків у формуванні комплексних педагогічних умінь.

4. Експериментально доведено педагогічно доцільну відповідність теоретичної і практичної підготовки студентів на кожному з етапів процесу формування комплексних педагогічних умінь на основі поєднання теоретичних курсів і всіх видів неперервної педагогічної практики, спеціально організованих аудиторних та позааудиторних занять, особистісно орієнтованих індивідуальних завдань, що знайшло відображення в розробленому спецкурсі «Теоретико-методичні засади формування комплексних педагогічних умінь».

Разом з тим, проведене дослідження не вичерпує вирішення означеної проблеми. Перспективними напрямами її дослідження є вивчення спільної діяльності закладів педагогічної освіти і загальноосвітніх шкіл з формування комплексних педагогічних умінь; використання потенціалу наукової і виховної роботи вищої школи з формування комплексних педагогічних умінь; вивчення специфіки формування комплексних педагогічних умінь у процесі підготовки магістрів педагогічної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко В. Вчитель XXI століття: нова стратегія національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. *Вища освіта України*. 2016. № 4. С. 5–14.

2. Андрущенко В. Українські університети перед викликами соціально-турбулентного світу. *Вища освіта України*. 2022. № 4. С. 5–12.

3. Андрющенко О. О. Науково-методичні аспекти розвитку рефлексивних умінь майбутніх учителів початкової школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. Т. 1. № 79. С. 32–38.

4. Бабенко Т. П. Формування дослідницьких умінь і навичок студентів медичного коледжу у процесі проектної діяльності : дис. … канд. пед. наук : 13.00.09. Кривий Ріг, 2015. 274 с.

5. Балл Г. О. Теоретична психологія як царина науковості й духовності (до видання українського перекладу книги Філіпа Лерша «Структура особи»). *Психологія і суспільство*. 2015. № 3. С. 72–79.

6. Башманівський О. Л. Формування інтелектуальних умінь старшокласників у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу : монографія. Житомир, 2010. 194 с.

7. Біденко Є. Діалектика становлення аксіологічної платформи особистості в педагогічному процесі. *Вища освіта України*. 2020. № 3. С. 72–78.

8. Бондаревська О. М. Формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін : дис. … канд. пед. наук : 13.00.09 / Державний вищий навчальний заклад «Криворізький державний педагогічний університет», Тернопільський

національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Кривій Ріг, Тернопіль, 2018. 249 с.

9. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і доп.) / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : Перун, 2005. 1728 с.

10. Водолазська Т. Освітнє середовище як «третій учитель». *Імідж сучасного педагога*. 2018. № 4. С. 10–12. URL: isp.poippo.pl.ua/article/download/135715/136753 (дата звернення: 10.05.2024).

11. Герасимова О. І. Формування рефлексійних умінь студентів педагогічного університету в процесі навчання філологічних дисциплін : дис. … канд. пед. наук : 13.00.09 / Інститут педагогіки НАПН України. Київ, 2014. 217 с.

12. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. 2-ге вид., доп. і випр. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.

13. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.

14. Горбатюк Р. М. Роль інформаційно-комунікативних технологій у самостійній підготовці майбутніх учителів. *Трудова підготовка в сучасній школі*. 2012. № 4. С. 38–41.

15. Делікатна Н. М. Дидактичні умови формування конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи. *Пріоритетні напрямки розвитку науки і технології* : збірник наукових робіт VI Міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ, 20−22 лютого 2021 р. Київ, 2021. С. 48−50.

16. Делікатна Н. М. Методичні рекомендації з формування конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи. Київ : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2021. 30 с.

17. Делікатна Н. М. Формування конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх вчителів початкової школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2021. 234 с.

18. Довгий О. Самостійна робота з математики для майбутніх учителів початкових класів як умова їхнього професійного зростання. *Молодь і ринок*. 2019. № 12 (179). С. 70–74.

19. Енциклопедичний словник «Освіта дорослих» / за ред. В. Г. Кременя, Ю. В. Ковбасюка ; упор.: Н. Г. Протасова, Ю. О. Молчанова, Т. В. Куренна ; ред. рада : В. Г. Кремень, Ю. В. Ковбасюк, Н. Г. Протасова та ін. ; Нац. акад. пед. наук України, Нац. акад. держ. упр. при Президентові України [та ін.]. Київ : Основа, 2014. 496 с.

20. Енциклопедія освіти / АПН України ; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

21. Єпіхіна М. Сутність та структура готовності майбутнього вчителя до партнерської взаємодії в початковій школі. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2022. № 38 (2). С. 36–43.

22. Задорожна-Княгницька Л. В. Історія педагогіки : навчальний посібник для студентів ЗВО. Херсон : ОЛДІ-ПЛЮС, 2020. 364 с.

23. Задорожна-Княгницька Л. В., Тимофєєва І. Б. Загальні основи педагогіки : навч. посіб. для здоб. вищої освіти за освітнім ступенем «Бакалавр» спец. 013 «Початкова освіта». Херсон : ОЛДІ-ПЛЮС, 2020. 192 с.

24. Зимовець О. А. Формування гностичних умінь майбутніх учителів гуманітарних дисциплін засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Освітологічний дискурс*. 2015. № 3 (11). С. 112–126.

25. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. Київ : МАУП, 2000. 312 с.

26. Зязюн І. А. Система освіти у вимірі компетентнісної діяльності й дії вчителя та майстерного управління учінням. *Вища освіта України*. Київ ; Кіровоград, 2014. Т. 1. № 3: Тем. вип. : Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. С. 29–36.

27. Каньковський І. Є. Кейс-метод як інструмент колективної форми організації самостійної роботи студентів. *Вісн. Черкас. ун-ту. Серія: Пед.*

науки. 2014. № 3. С. 58–62.

28. Каплінський В. В. Професійне становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки: теорія і практика : монографія. Вінниця : «Твори», 2018. 492 с.

29. Кічук Н. С. Деякі інтерактивні підходи до особистісно-професійного зростання педагога в умовах післядипломної освіти. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*. 2015. № 4. С. 7–12.

30. Козловський Ю. М. Педагогіка : підручник / Ю. М. Козловський, В. Л. Ортинський, Л. В. Дольнікова. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2020. 372 с.

31. Концептуальні засади реформування школи: Нова українська школа. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення: 12.04.2024).

32. Концепція національного виховання студентської молоді. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/vr2_4290-09#Text (дата звернення: 28.09.2024).

33. Короткий словник актуальних педагогічних термінів / упор. Флегонтова Н. М. Київ : КНУТД, 2013. 55 с.

34. Косенко Д. Новий освітній простір. Мотивуючий простір: інформаційний посібник / заг. ред. А. Седоченко. 2019. 255 с. URL: https://decentralization.ua/uploads/library/file/407/NOP_Motivuyuchiy-prostir.pdf (дата звернення 07.04.2024).

35. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості. Київ : Вища школа, 1989. 40 с.

36. Лук'янчиков М. І. Проектувальні уміння – важлива складова професійної підготовки майбутнього вчителя музики. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2016. IV (41). Issue 86. С. 59−63.

37. Мельниченко Л. Процес формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи у педагогічній теорії та практиці. *Освітній простір України*. 2018. № 44. С. 38–44.

38. Николенко Д. Ф., Проколієнко Л. М. Індивідуально-психологічні особливості особистості. Київ : КДПУ, 1987. 42 с.

39. Новий тлумачний словник української мови / укл. В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. Київ, 1999. Т. 2. 911 с.

40. Новіцька І. В. Формування професійних умінь майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін у процесі розв'язування педагогічних задач : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир, 2015. 198 с.

41. Олійник О. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. Київ, 2017. 20 с.

42. Онищук Л. Нова українська школа: реалії та перспективи. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 1. С. 47–53.

43. Особистість як суб'єкт подолання кризових ситуацій: психологічна теорія і практика : монографія / за ред. С. Д. Максименка, С. Б. Кузікової, В. Л. Зливкова. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. 540 с.

44. Отич О. М. Основи педагогічної майстерності викладача професійної школи : підручник. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 208 с.

45. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва: домінантні аспекти розвитку. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кропивницький : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. С. 31–37.

46. Панас Г. І. Самостійна робота учнів як інструмент реалізації професійної спрямованості курсу математики. *Миттєвості педагогічного життя*. 2013. № 2. С. 16–29.

47. Помиткін Е. О. Духовний розвиток учнів у системі шкільної освіти : науково-методичний посібник. Київ : ІЗМН, 1996. 164 с.

48. Потапчук Т. Самоосвіта як складова професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Інноватика у вихованні*. 2021. Том 2. № 13. С. 63–72.

49. Пріма Р. М. Інформаційно-комунікаційні технології як знаряддя підготовки майбутнього вчителя початкової школи до професійного самовизначення. *Наук. вісн. Нац. ун-ту біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка, психологія, філософія»* : зб. наук. пр. / Нац. ун-т біоресурсів і природокористування України. Київ, 2018. Вип. 291. С. 256–261.

50. Пріма Р. М. Освітнє середовище закладу вищої освіти як чинник формування професійно мобільного вчителя сучасної початкової школи. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір* : матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю, 28–29 трав. 2019 р. / Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки. Луцьк, 2019. С. 216–219.

51. Пріма Р. М. Професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи: стратегія змін. *Наук. вісн. Миколаїв. нац. ун-ту ім. В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки* : зб. наук. пр. / Миколаїв. нац. ун-т ім. В. О. Сухомлинського ; голова ред. кол. В. Будак. Миколаїв, 2019. № 2. С. 237–242.

52. Про вищу освіту : Закон України. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 (дата звернення: 16.07.2024).

53. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 р. № 87. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019 (дата звернення: 15.05.2024).

54. Про повну загальну середню освіту : Закон України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text (дата звернення: 12.07.2024).

55. Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки : розпорядження Кабінету Міністрів України від 23 лютого 2022 р.

№ 286-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text (дата звернення: 18.09.2024).

56. Психологія життєтворення особистості в сучасному світі : монографія. Ю. Д. Гундертайло, В. О. Климчук, О. Я. Кляпець та ін. ; за ред. Т. М. Титаренко ; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Київ : Міленіум, 2016. 320 с.

57. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчо обдарованої особистості : наук.-метод. посіб. НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих ; Інститут обдарованої дитини. Київ : НАПН України: Ін-т обдарованої дитини, 2010. 442 с.

58. Русинка І. Психологія : навч. посіб. 2–ге вид., переробл. і доповн. Київ : Знання, 2011. 407 с.

59. Савченко О. Цінності, що об’єднують шкільну і педагогічну освіту. *Післядипломна освіта в Україні*. 2012. № 2. С. 9–11.

60. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник для студентів педагогічних факультетів. Київ : Абрис, 1997. 416 с.

61. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник для студентів пед. ф-тів. Київ : Грамота, 2012. 504 с.

62. Савчин М. М. Самостійна робота учнів – основа самостійності, самонавчання, самоконтролю, важливий чинник формування компетентності «вміння вчитися». *Пед. науки: теорія, історія, інновац. технології*. 2014. № 5. С. 328–338.

63. Себало Л. І. Роль педагогічної практики у процесі підготовки майбутнього вчителя початкової школи до самоосвітньої діяльності. *Педагогічні інновації у фаховій освіті* : зб. наук. пр. / Держ. вищ. навч. закл. «Ужгород. нац. ун-т». Ужгород, 2014. Вип. 1(5). С. 77–82.

64. Семеног О. М., Земка О. І. Формування дослідницьких умінь у майбутніх учителів-словесників: теорія і практика : монографія. Суми : Ніко, 2014. 254 с.

65. Серман Л. Уміння як синтетична властивість особистості. *Проблеми освіти*. 2011. № 66. С. 132−137.

66. Сироткина Ж. Є. Класифікації педагогічно-мистецьких умінь майбутніх учителів початкових класів. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*. Вип. 28. С. 67−72. URL: http://dspace.idgu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/128/1/16.pdf (дата звернення: 17.07.2024).

67. Сисоєва С. О. Творчий розвиток фахівців в умовах магістратури : монографія. Київ : Едельвейс, 2014. 404 с.

68. Сікорський П. І. Нова педагогіка. Львів : Львівська політехніка. 2021. 539 с.

69. Соціолого-педагогічний словник / за ред. В. В. Радула. Київ : «ЕксОб», 2004. 304 с.

70. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Вибрані твори : в 5-ти т. Т. 3. Київ : Рад. школа, 1977. С. 5–279.

71. Сущенко Л. О. Аксіологічні пріоритети сучасного освітнього процесу в контексті ідей Олександри Савченко. *Контексти творчості Олександри Яківни Савченко. Цілі і цінності початкової освіти: реалізація в умовах сьогодення* : збірник матеріалів ІІІ Всеукраїнських педагогічних читань пам’яті О. Я. Савченко «Контексти творчості Олександри Яківни Савченко. Цілі і цінності початкової освіти: реалізація в умовах сьогодення», Київ, 9 листопада 2023 р. (наукове електронне видання) / за заг. ред. Олега Топузова, Оксани Онопрієнко : Ін-т педагогіки НАПН України. Київ : Педагогічна думка, 2023. С. 174–177.

72. Сущенко Л. О., Зубцова Ю. Є. Історія педагогіки: навчальний посібник для здобувачів ступеня вищої освіти бакалавра спеціальності «Початкова освіта» освітньо-професійної програми «Початкова освіта». Запоріжжя : ЗНУ, 2020. 143 с.

73. Ушмарова В., Каданер О. Робота вчителя початкових класів з обдарованими учнями як професійно-педагогічна діяльність. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 1 (85). С. 266−278.

74. Фахова підготовка вчителя початкової школи в умовах Нової української школи : колективна монографія / за ред.: Н. В. Бахмат, Н. В. Гудими, О. В. Ковальчук, С. З. Романюк. Київ : Міленіум, 2021. 248 с.

75. Фурман А. А. Психологія смисложиттєвого розвитку особистості : монографія. Тернопіль : ТНЕУ, 2017. 508 с.

76. Фурман О. Успішність, успіх і Я–концепція особистості. *Психологія і суспільство*. 2023. № 1. С. 191–204.

77. Цибульська О. В. Формування готовності майбутніх учителів початковоі школи до виховання у молодших школярів культури здоров'язбереження : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2021. 329 с.

78. Чайка В. М. Формування самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів в умовах кредитно-модульної системи організації освітнього процесу. *Пед. альманах* : зб. наук. пр. / Комун. вищ. навч. закл. «Херсон. акад. неперерв. освіти» Херсон. облради. Херсон : Херсон. акад. неперерв. освіти, 2014. Вип. 22. С. 117–122.

79. Чепіль М. М., Дудник Н. З. Педагогічні технології : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2012. 224 с.

80. Шанскова Т. І. Сучасні пріоритети професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення інтегрованих уроків. *Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору*. 2018. № 82. С. 504–514.

81. Ягупов В. В. Професійний розвиток особистості фахівця: поняття, зміст та особливості. *Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. 2015. № 175. С. 22–28.

82. Ярошинська О. О. Принципи проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Наукові записки Брянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2014. Вип. 3. С. 312−318.

83. Malykhin O. V. Genesis of the notion «method» in the context of modern pedagogy. *Молодий вчений*. 2016. № 12.1. С. 466–468.

84. Nesprava, M., Zarishniak, I., Koropetska, O., Kurinna A., Syvash, S., & Sushchenko, L. Formation of Communicative Competencies of Applicants for Higher Education in the Context of Distance Learning. Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala. 2023. № 15(1). p. 247–260. https://doi.org/10.18662/rrem/15.1/695