

УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені Павла Тичини

На правах рукопису

Комар Ольга Анатоліївна

УДК 371.134:372.4

**Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх
учителів початкової школи до застосування інтерактивної
технології**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук

Науковий консультант:
доктор педагогічних
наук, професор,
член-кореспондент
НАПН України
О.І. Пометун

Умань - 2011

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1	
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ.....	25
1.1. Підготовка вчителів у контексті сучасних концепцій розвитку вищої школи	25
1.2. Генезис і сутність інтерактивного навчання як особливої моделі педагогічної взаємодії.....	44
1.3. Інтерактивне навчання як педагогічна технологія.....	74
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1.....	97
РОЗДІЛ 2	
ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ	101
2.1. Вимоги до вчителя у процесі інтерактивного навчання.....	101
2.2. Формування готовності майбутніх учителів до запровадження інтерактивної технології у початковій школі.....	130
2.3. Аналіз стану підготовки майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивної технології	158
2.4. Аналіз організаційно-педагогічного і навчально-методичного забезпечення підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології.....	173
ВИСНОВКИ ДО 2 РОЗДІЛУ.....	195
РОЗДІЛ 3	
СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ.....	201
3.1. Обґрунтування теоретичної моделі підготовки майбутніх учителів до викладання за інтерактивною технологією.....	201

3.2. Дидактичні принципи підготовки майбутніх вчителів до запровадження інтерактивної технології.....	220
3.3. Педагогічні умови формування готовності студентів до інтерактивного викладання.....	235
3.4. Поетапне вирішення основних завдань підготовки майбутніх вчителів до застосування інтерактивної технології.....	256
ВИСНОВКИ ДО 3 РОЗДІЛУ.....	285
РОЗДІЛ 4	
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ.....	290
4.1. Перевірка готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології за результатами вивчення масової практики навчання.....	290
4.2. Впровадження моделі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології.....	315
4.3. Аналіз результатів експерименту щодо формування готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології.....	346
ВИСНОВКИ ДО 4 РОЗДІЛУ.....	370
ВИСНОВКИ.....	374
ДОДАТКИ.....	384
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	460

ВСТУП

Актуальність дослідження. В умовах істотних перетворень в соціальній, політичній, економічній і духовній сферах суспільного життя основним завданням є створення життєздатної системи освіти, її демократизація та гуманізація. Це, у свою чергу, має на меті забезпечення для кожного громадянина можливостей постійного духовного самовдосконалення, творчої самореалізації, задоволення інтелектуально-культурних потреб особистості.

Державною національною програмою «Освіта» (Україна ХХІ століття) визначені основні шляхи відродження національної системи навчання, серед яких пріоритетного значення набувають: постійне духовне самовдосконалення, творча самореалізація, задоволення інтелектуально-культурних потреб особистості, підвищення професіоналізму педагогічних кадрів, формування здатності вчителів динамічно реагувати на запити громадського життя, забезпечення оволодіння ними передовими освітніми технологіями, які сприяють всебічному розвитку особистості школяра.

Окреслення цих перспектив і нових завдань освіти потребують модернізації діяльності вищих педагогічних навчальних закладів. У Національній доктрині розвитку освіти (2002), державній програмі «Вчитель» (2002) та галузевих нормативно-правових актах і документах суттєвими складовими зрушень в освітньому просторі України визначаються педагоги, професійна діяльність яких в умовах перегляду змісту освіти, зміни традиційних підходів до організації навчально-виховного процесу на інноваційні, пошуку варіативних форм і методів роботи, появи альтернативних навчальних закладів, набуває новаторського характеру. Звернення до ідей гуманістичного розвитку особистості, перехід від накопичення знань як самодостатнього процесу до виховання вміння оперувати здобутими знаннями, від фрагментарної

до неперервної освіти, від фронтальної організації навчання до індивідуальної, потребує підготовки педагога нового покоління.

Суспільна потреба в ініціативних, авторитетних, всебічно освічених фахівцях, здатних до подальшого розвитку і самонавчання, духовного і професійного вдосконалення, актуалізує соціальне замовлення на підготовку педагогів нової генерації, здатних застосувати найновіші досягнення педагогічної теорії та практики у процесі творчої самореалізації, розбудові особистого діалогу з учнями. Нова концепція вищої освіти передбачає формування у студентів уміння самостійно, свідомо і відповідально вчитися, а також створення у навчальних закладах необхідних умов для формування в студентів творчих здібностей, виховання особистості, здатної до саморозвитку як під час навчання у вищій школі, так і в подальшій професійній діяльності. Це викликає необхідність науково обґрунтованого проектування підготовки молоді до професійної педагогічної діяльності, спрямовує пошуки дослідниками ефективних шляхів покращення підготовки фахівців у вищому навчальному закладі, створення умов, що стимулюють фахове зростання студентів.

Науково-технічний прогрес кінця XX початку XXI століття зумовив технологізацію не тільки багатьох галузей виробництва, а й упевнено увійшов у сферу культури, гуманітарних галузей знань. Сьогодні термін «технологія» застосовується й у сфері освіти. Водночас зростання вимог до професійної підготовки вчителя вимагає якісно нових теоретичних та методичних підходів до підготовки студентської молоді, які дозволять їй в умовах вищого педагогічного навчального закладу не тільки опанувати основи наук і професійні вміння та навички, а й нові педагогічні досягнення, інноваційні технології. Успішне оволодіння інноваційними педагогічними технологіями бакалаврами, спеціалістами та магістрами допоможе їм органічно включитися в педагогічну діяльність і відразу розпочати практичне застосування наукових знань у школі.

З метою реалізації провідних напрямів розбудови національної системи освіти, досягнення мобільності професійно-педагогічної підготовки вчителів поряд з розробкою нової освітньої філософії й парадигми, ведуться пошуки варіативних систем і моделей, інноваційних технологій і методик професійної підготовки педагогічних кадрів сучасної генерації на рівні освітніх стандартів і здобутків цивілізації.

Останніми роками арсенал педагогічних технологій збагатився ще однією – інтерактивною, яка відповідає потребам сучасної освітньої ситуації у пошуку та впровадженні нових форм навчальних взаємодій між учасниками процесу навчання. Інтерактивне навчання, що розуміється як безпосередній діалог між ними, набуває сьогодні особливого значення. Зберігаючи кінцеву мету і основний зміст освітнього процесу, воно базується на взаєморозумінні та співпраці як учителя з учнями, так і учнів між собою. Тому, окрім навчальних цілей, у процесі таких взаємодій, учнями усвідомлюється цінність інших людей, їхніх думок та інтересів, формується потреба в спілкуванні з ними, у їх підтримці, що характерно для найкращих моделей суб'єкт – суб'єктного і особистісно орієнтованого навчання.

Водночас аналіз стану підготовки педагогічних кадрів у навчальних закладах різних рівнів акредитації свідчить про недостатню ефективність формування фахової компетентності студентів у використанні нових педагогічних технологій, зокрема інтерактивної. Певною мірою це пояснюється недостатністю глибоких знань з теорії і методики організації навчальної роботи за інтерактивною технологією у викладачів вищих навчальних закладів та відсутністю у більшості ВНЗ системи підготовки студентів до застосування даної технології на практиці.

Це, у свою чергу, зумовлює недостатнє поширення інтерактивної технології у практиці початкової школи України, оскільки багато хто з учителів початкових класів відчувають труднощі при впровадженні і застосуванні її у навчально-виховному процесі. Окрім того, відчувається і

брак необхідних навчальних посібників з питань застосування інтерактивної технології при навчанні молодших школярів. Отже, потреби вчителів-практиків також націлюють науковців на подальшу розробку теоретичних і методичних положень підготовки майбутніх фахівців до застосування інтерактивної технології.

Аналіз широкого кола різних джерел показав, що в педагогічній науці приділяється значна увага проблемі фахової підготовки майбутнього вчителя, в тому числі і формуванню в нього технологічних умінь.

Зокрема, проблемі формування і розвитку загальнопедагогічних умінь майбутніх учителів присвячені праці В. Бондаря, С. Гончаренка, В. Кан-Калика, О. Коберника, В. Кузя, Н. Кузьміної, М. Левківського, О. Мороза, О. Плахотник, О. Пометун, О. Савченко, В. Семиченко, М. Сметанського, В. Сластьоніна та ін. Різні аспекти підготовки майбутнього вчителя в умовах ступеневої освіти розкриваються в дослідженнях В. Арнаутова, І. Беха, С. Власенка, П. Гусака, А. Глузмана, І. Зязюна, А. Кузьмінського, С. Малих, С. Мамрич, В. Рубцова, О. Сергєєнкової та ін.

Цінним є напрацьований історичний досвід України щодо підготовки майбутнього вчителя в системі вищої освіти. Особливої уваги заслуговують в цьому плані праці А. Алексюка, Н. Бібік, Н. Дем'яненко, М. Євтуха, В. Майбороди, Н. Побірченко, С. Сірополко, Т. Стоян, О. Сухомлинської, О. Мартиненко, О. Микитюка, С. Черкасової та ін.

Концептуальні засади фахової підготовки майбутнього учителя до творчої діяльності розкрито в дослідженнях В. Загвязинського, І. Зязюна, М. Нікандрова, М. Кухарева, Л. Мільто, С. Сисоєвої, Л. Кекух, І. Федотенко та ін. Особливе місце належить роботам українських учених, у яких аналізується професійна підготовка майбутніх учителів у контексті особистісно орієнтованої освіти (І. Бех, С. Сисоєва, В. Рибалка) та підготовки вчителя до впровадження інноваційних педагогічних

технологій (І. Богданова, П. Гусак, І. Дичківська, А. Нісімчук, О. Падалка, О. Пехота, О. Пошетун, П. Решетніков, Ю. Харламов, О. Шпак та ін.).

У контексті філософських аспектів організації навчально-виховного процесу у вищих педагогічних навчальних закладах значний інтерес мають роботи В. Андрущенко, Я. Болюбаша, А. Брушлинського, Л. Губерського, С. Гессена, Г. Кловак, В. Кременя, А. Погрібного. Проблему інтеграції науки і практики в підготовці вчителя розглядають у своїх працях О. Адаменко, В. Мадзігон, Н. Ничкало, Н. Чепурна та ін.

Заслужують на увагу праці, присвячені дослідженню інтерактивного навчання, авторами яких є вчені в Україні та за її межами. Деякі дослідники розглядають можливості інтерактивного навчання для розвитку здібностей та особистісних якостей студентів, їх пізнавальних інтересів (С. Бізяєва), екзистенціальних цінностей (Н. Бондаренко), комунікативної компетенції та спілкування (М. Винокурова, Л. Гейхман), творчих здібностей студентів (Р. Рафікова), англомовної лексичної компетенції (Ю. Семенчук).

Останніми роками інтерес дослідників викликали і такі дидактичні аспекти застосування інтеракції як розробка інтерактивних навчаючих курсів (І. Горбаченко), педагогічні умови застосування інтерактивних форм навчання в педагогічному вузі (Т. Добриніна), запровадження інтеракції у передпрофільну підготовку учнів сільської школи (А. Закиєва), використання вірогіднісних моделей навчання в інтерактивному навчанні (В. Чистов)

Частина досліджень пов'язана із запровадженням інтерактивної технології у викладання різних предметів у загальноосвітній школі: географії (П. Кириллов, О. Шувалова), англійської мови (Г. Кривчикова), предметів у початковій школі (Н. Коломієць), геометрії (А. Рижков), фізики (Н. Шолохова); О. Єльнікова познайомила з управлінням впровадження інтерактивних освітніх технологій в навчальний процес загальноосвітнього навчального закладу.

Менша кількість праць пов'язана безпосередньо з предметом нашого дослідження – підготовкою вчителів. Значну роль у розробці питань підготовки студентів до викладання навчальних дисциплін у початкових класах відіграють праці О. Савченко. Теоретико-методичні основи підготовки вчителів у педагогічних навчальних закладах розробляють Н. Воскресенська, С. Гончаренко, А. Линенко, Н. Максименко, І. Пальшкова, В. Шмига та ін.

Окремі аспекти підготовки студентів викладені у працях дослідників С. Балашова, В. Борисова, Г. Кловак, С. Кучеренко – формування готовності вчителя до дослідницької педагогічної діяльності, В. Зінкевічуса, Н. Сушик – педагогічна технологія формування гуманістично-професійних якостей майбутніх фахівців, Т. Бельчевої, Д. Мельника, Г. Тарасенко, О. Федій, М. Шведа, З. Шевців – формування естетико-екологічної освіти вчителя, Т. Волобуєвої, А. Гончарук, П. Перепелиці, В. Рибалки, Ю. Їрофімова, К. Дусавицького, Д. Іванова, Н. Кічук, С. Сисоєвої – формування творчої особистості вчителя та ін.

Питання підготовки студентів вищих навчальних закладів до використання нових технологій також були висвітлені й у інших працях останнього часу (І. Авдєєва, Е. Балан, М. Богданова, І. Горбаченко, Н. Гупан, І. Зязюн, О. Кіяшко, Н. Клокар, Л. Коваль, М. Касьяненко, П. Кириллов, Н. Кічук, В. Лозова, С. Логачевська, О. Маркова, С. Максименко, С. Мартиненко, А. Міщенко, Н. Павленко, І. Пальшкова, О. Пехота, Н. Побірченко, І. Протасова, Н. Шолохова та ін.).

Серед них звернемо увагу на працю Н.Павленко, присвячену підготовці майбутнього вчителя початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій. У підготовці майбутніх учителів авторка зосереджувала свою увагу на використанні ігрових і симулятивних видів навчання на різних уроках у початковій школі, а також у виховній роботі. Вона розробила методичні рекомендації щодо особливості використання інтерактивних педагогічних технологій у

початковій школі, алгоритм інтерактивного спілкування та розвиток педагогічної рефлексії.

Це свідчить про певні тенденції дослідження інноваційних та інтерактивної технології, зокрема в педагогічній науці. Хоча у дослідженні Н. Павленко розкривається зміст підготовки майбутніх учителів через короткотривалі навчальні інтерактивні вправи по організації спільної діяльності учнів через ігрову навчальну діяльність, мистецькі ігри, емпатійні відчуття при доповненні змісту психолого-педагогічних дисциплін та при реалізації спецкурсу «Інтерактивно-рефлексивний підхід у педагогічній діяльності вчителя початкових класів».

Важливими для нас були також і дослідження, пов'язані з окремими аспектами організації навчально-виховного процесу в початковій школі, зокрема праці з питань формування та розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів (Г. Коберник, А. Маркова, Л. Сподін, О. Ульянова), оновлення змісту початкової освіти в національній школі (І. Богданова та ін.).

Отже, результати аналізу цих та інших досліджень свідчать про широкий спектр наукового пошуку з питань підготовки майбутнього вчителя до організації педагогічного процесу в школі, про розробку багатьох напрямів підготовки студентів до викладання шкільних предметів. Разом з тим, очевидно, що проблема системної підготовки студентів вищого педагогічного навчального закладу до застосування інтерактивної технології навчання у початковій школі ще не була предметом окремого дослідження.

На основі узагальнення результатів аналізу літературних джерел і вивчення практичного досвіду професійної підготовки майбутніх спеціалістів виявлено низку суперечностей, які об'єктивно існують у застосуванні інтерактивної технології. Серед них, зокрема, суперечності між:

- потребою суспільства у творчих фахівцях, здатних ефективно діяти в нестандартних ситуаціях і недостатньою розробленістю науково-педагогічних підходів до реалізації цієї проблеми;
- новою «суб'єкт – суб'єктною» парадигмою освіти, що передбачає інтерактивну взаємодію викладача і студентів, учителя і учнів і реальним станом практики навчання студентів і учнів за традиційною системою;
- дидактичними можливостями інтерактивної технології в процесі розвитку творчих здібностей студентів і учнів і недостатнім рівнем її реалізації у вищих та середніх навчальних закладах;
- розвитком теорії та практики інтерактивного навчання і неготовністю окремих викладачів до осмислення і прийняття цих змін, перебудови своєї освітньо-виховної діяльності.

Подолання цих суперечностей можливе за умов створення і запровадження у вищу педагогічну школу України системи підготовки вчителів до використання інтерактивної технології у навчальному процесі початкової школи.

Отже, відсутність цілісних і комплексних досліджень з проблеми, актуальність модернізації вищої педагогічної освіти, потреби шкільної освіти та зазначені суперечності зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: **«Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження здійснено в межах комплексної науково-дослідної теми «Підготовка студентів до застосування інноваційних технологій навчання в умовах сільської малокомплектної школи» (№ 0103U003313), що виконувалась на базі лабораторії «Проблеми сільської початкової школи» в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини. Тему дисертаційного дослідження

затверджено вченою радою Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (протокол №7 від 24 лютого 2004 року), а також узгоджено у Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології АПН України (протокол № 3 від 29 березня 2005 року).

Мета дослідження полягає в розробці, теоретичному обґрунтуванні, експериментальній перевірці ефективності функціонування системи підготовки майбутніх вчителів початкової школи до застосування інтерактивної технології.

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

1) Здійснити аналіз основних наукових ідей, теорій і теоретико-методологічних підходів до вивчення проблеми підготовки майбутніх вчителів початкової школи до застосування інтерактивної технології, розкрити її теоретично-методичні основи.

2) Розробити категоріальний апарат теорії підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології.

3) Дослідити стан підготовки майбутніх вчителів початкової школи до застосування інтерактивної технології в існуючій системі їх професійної підготовки.

4) Виявити компоненти, критерії, показники і рівні готовності майбутніх вчителів початкової школи до застосування інтерактивної технології, а також методику діагностики цієї готовності.

5) Розробити та теоретично обґрунтувати модель реалізації системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології.

6) Визначити принципи, умови та етапи підготовки майбутніх учителів до застосування інтерактивної технології у початковій школі.

7) Розробити систему навчально-методичного забезпечення підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології у процесі самостійної професійної діяльності.

8) Експериментально перевірити ефективність змодельованої системи підготовки майбутніх вчителів початкової школи до застосування інтерактивної технології.

Об'єкт дослідження – процес професійної підготовки вчителя початкових класів у вищих педагогічних навчальних закладах.

Предмет дослідження – теорія і методика підготовки студентів до застосування інтерактивної технології у початковій школі.

Концепція дослідження. Мета роботи, її науково-теоретичні засади, складний інтегративний характер підготовки майбутніх вчителів початкової школи до застосування інтерактивної технології зумовлюють визначення концептуальних ідей дослідження, які потребують обґрунтування на різних рівнях: методологічному, теоретичному та практичному.

Методологічний рівень відображає взаємодію і взаємозв'язок наукових підходів до вивчення проблеми, зокрема:

системно-структурного, що дає можливість вивчати підготовку майбутніх вчителів до застосування інтерактивної технології із позицій цілісності, взаємозбагачення та взаємозумовленості її структурних складових і компонентів системи такої підготовки;

полісуб'єктного, який відображає єдність особистісного та діяльнісного аспектів, що становлять сутність методології сучасної гуманістичної педагогіки і дають змогу розглядати підготовку вчителя до застосування інтерактивної технології як специфічний спосіб професійної самореалізації особистості, певну сукупність психо-рефлексивних та соціально-психологічних особистісних утворень;

аксіологічного, що передбачає спрямованість змісту професійної підготовки майбутніх вчителів на формування в них ціннісних орієнтацій,

необхідних для педагогічної діяльності, і відповідної спрямованості особистості;

культурологічного, який уможливорює розгляд підготовки майбутніх вчителів початкової школи до застосування інтерактивної технології як інтеграції особистісного, інтелектуального та професійного зростання, елемента професійної культури і передбачає педагогічну підготовку вчителів у своєрідному соціокультурному контексті педагогічного навчального закладу, в єдності розвитку психіки, свідомості та діяльності, що створює умови для відповідного самовизначення і самореалізації особистості.

Теоретичний рівень визначає систему вихідних параметрів, дефініцій, теорій, без яких є неможливим розуміння сутності явища, що вивчається, його функцій та властивостей, і містить розробку, наукове обґрунтування моделі системи підготовки майбутніх вчителів початкової школи до застосування інтерактивної технології.

Практичний рівень передбачає перевірку ефективності креативно-прогностичної моделі як аналогу системи підготовки майбутніх вчителів початкової школи до застосування інтерактивної технології. Сукупність педагогічних принципів, умов, засобів, форм і методів, передбачених системою, спрямована на актуалізацію соціокультурної, предметно-навчальної та професійно-суб'єктивної сторін підготовки майбутніх вчителів і складається із взаємодоповнюючих, цілеспрямованих та опосередкованих впливів на формування особистості. Функціонування системи є спеціально організованим процесом, цілеспрямованим, динамічним, інноваційним за своїм характером, адаптованим до реальних умов професійного навчання майбутніх вчителів.

Підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології буде ефективною, якщо цей процес реалізується як система взаємодії інформаційно-дидактичного, організаційно-управлінського і ціннісно-орієнтаційного компонентів, передбачає

взаємопроникнення та взаємодоповнення цілеспрямованих і опосередкованих впливів на особистість студента, навчально-методичне забезпечення яких спрямоване на педагогічне збагачення змістово-професійного виконання ним основних професійних функцій.

За цих умов забезпечується загальна педагогічна спрямованість навчального простору, в межах якого послідовно реалізуються етапи підготовки майбутніх вчителів початкової школи до застосування інтерактивної технології, відбуваються позитивні зміни в опануванні ними відповідними знаннями, уміннями, компетентностями.

Методологічною основою дослідження є положення філософської та психолого-педагогічної науки про системну структурну характеристику особистості, багатоаспектну сутність її діяльності; взаємозалежність між розвитком особистості й адаптацією її навчально-пізнавальної діяльності; про людину як суб'єкта діяльності, спілкування і відносин, ідеї та концепції сучасної науки про освіту як процес засвоєння новим поколінням сукупності матеріальних та духовних цінностей людства, специфічний спосіб людської діяльності, важливий засіб цілісного формування особистості та процес творчої самореалізації особистості; про вирішальну роль освіти у перетворенні суспільного життя країни; сутність навчально-виховного процесу як специфічної форми суспільної діяльності; загально-філософські та соціально-педагогічні положення теорії особистості та теорії діяльності; положення вітчизняної педагогічної і психологічної науки стосовно вимог до рівня професійних і морально-психологічних якостей вчителів.

Дослідження здійснювалося на основі концепції неперервної та цілісної професійної підготовки кадрів у вищих педагогічних закладах освіти (Д. Іщенко, А. Найн, І. Радванський, А. Тихончук, Є. Ткаченко); особистісно-діяльнісного і системного підходу до аналізу педагогічних явищ і процесів (Б. Ананьєв, В. Афанасьєв, С. Архангельська, В. Безпалько, Б. Ломов, К. Платонов); фундаментальних положень

психологічної (Б. Ананьєв, М. Боришевський, Л. Виготський, П. Гальперин, Г. Костюк, А. Леонтьєв, С. Максименко, А. Петровський, С. Рубінштейн, М. Савчин тощо) і педагогічної науки (В. Бахтін, І. Бех, Л. Вяткін, В. Давидов, Л. Занков, В. Сухомлинський) щодо розвитку особистості.

Для розв'язання поставлених у дослідженні завдань, перевірки сформульованої гіпотези використовувався комплекс теоретичних і емпіричних **методів дослідження:**

теоретичні методи (аналіз, синтез, порівняння, моделювання, узагальнення) використовувалися з метою вивчення психолого-педагогічної літератури і визначення концептуальних засад дослідження, уточнення сутності й особливостей процесу підготовки майбутніх вчителів початкової школи до застосування інтерактивної технології;

емпіричні методи (анкетування, бесіда, пряме та непряме спостереження, метод експертних оцінок, самооцінювання, тестування) застосовувалися з метою вивчення сформованості готовності майбутніх вчителів до застосування інтерактивної технології;

педагогічний експеримент використовувався з метою перевірки ефективності системи підготовки майбутніх вчителів початкової школи до застосування інтерактивної технології;

методи математичної статистики застосовувались для опрацювання отриманих даних і встановлення кількісних залежностей між явищами та процесами, що досліджувались.

Основні етапи та експериментальна база дослідження. Дослідження здійснювалось протягом 2003 - 2009 років і охоплювало три етапи.

Перший етап (2003 – 2005 рр.) передбачав здійснення аналізу наукових праць з метою вивчення стану досліджуваної проблеми, визначення і конкретизацію об'єкта, предмета, основних напрямів дослідження, уточнення задач та методів дослідження, формулювання

його концептуальних засад. Було сформульовано основні положення теорії інтерактивного навчання, визначено доцільність підготовки студентів до його застосування.

Другий етап (2005 – 2007 рр.) передбачав уточнення основних теоретичних положень дослідження, вивчення та узагальнення стану проблеми у сучасній початковій та вищій школі, розробку і апробацію окремих положень експериментальної методики з досліджуваної проблеми у навчальному процесі педагогічних університетів.

Третій етап (2006 – 2009 рр.) охоплював дослідження практичної діяльності майбутніх учителів початкової школи у виробничих умовах, аналізувалися й систематизувалися результати дослідно-експериментальної роботи, відбувалась апробація основних положень дослідження, підводились підсумки, було сформульовано висновки наукової роботи, розроблено практичні рекомендації, а також здійснено оформлення тексту дисертації.

Дослідно-експериментальна робота проводилась у Бердянському державному педагогічному університеті, Волинському державному університеті імені Лесі Українки, Національному педагогічному університеті імені М.П.Драгоманова, Південноукраїнському державному педагогічному університеті ім. К.Д.Ушинського, Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини.

Експериментом було охоплено 1138 студентів та 332 викладача (у констатувальному етапі брали участь 564 студенти та 211 викладачів ВНЗ, у формувальному – 572 студентів, з яких 281 студент складав контрольну групу і 291 студентів – експериментальну групу та 121 викладач вищої школи).

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що *вперше* розглянуто підготовку майбутніх учителів до застосування інтерактивної

технології як систему взаємодії інформаційно-змістового, операційно-комунікативного та мотиваційно-ціннісного компонентів, обґрунтовано її зміст і структуру, розроблено теоретико-методологічні засади її функціонування.

Визначено педагогічні умови функціонування системи підготовки майбутніх учителів до застосування інтерактивної технології, серед яких: створення під час навчання спеціального емоційно-позитивного середовища для зростання інноваційного потенціалу майбутніх вчителів, зокрема їх оволодіння інтерактивною технологією; забезпечення спеціальної підготовки викладачів до проведення інтерактивних занять з дисциплін психолого-педагогічного циклу та керівництва педагогічною практикою студентів; переорієнтація навчального змісту психолого-педагогічних дисциплін ВНЗ на підготовку майбутніх вчителів до застосування технології інтерактивного навчання; побудова навчального процесу у ВНЗ з різних, насамперед психолого-педагогічних дисциплін з обов'язковим включенням інтерактивної технології навчання та її елементів; створення у ВНЗ атмосфери співробітництва як під час занять, так і у спільній позанавчальній діяльності студентів і викладачів.

Визначено критерії й апробовано методику діагностування рівнів підготовки студентів до застосування інтерактивної технології, виявлено кумулятивний характер, динаміку, поступовість і поетапність такої підготовки. Проаналізовано зовнішні чинники впливу на функціонування системи підготовки майбутніх учителів до застосування інтерактивної технології, її внутрішні протиріччя.

Теоретично обґрунтовано модель системи підготовки майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивної технології, експериментально перевірено її ефективність та особливості функціонування в умовах педагогічного ВНЗ. Розроблена модель

методично інтерпретована у вигляді конкретних методик, форм, засобів навчання. З урахуванням специфіки діяльності вчителів початкової школи охарактеризовано зміст педагогічної підготовки студентів – майбутніх вчителів у процесі реалізації ними провідних професійно-педагогічних функцій.

Доведено, що підготовка майбутніх учителів до застосування інтерактивної технології відбувається у кілька етапів: орієнтовний, пробно-діагностичний, основний, закріплення, заключний. Розроблено їх змістове та методичне забезпечення, здійснено прогнозування основних результатів розвитку такої системи підготовки.

У дисертаційному дослідженні *уточнено* поняття підготовки до застосування інтерактивної технології як системної і базової складової професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів, удосконалено зміст, форми, методи підготовки майбутніх учителів до застосування інтерактивної технології у процесі навчання у вищому педагогічному навчальному закладі.

Подальшого розвитку набули положення, що характеризують об'єктивні і суб'єктивні чинники, які впливають на процес формування особистості студента – майбутнього вчителя початкових класів, його інноваційної готовності, вдосконалення його професійної підготовки на засадах гуманізації й особистісно-орієнтованого підходу.

Практична значущість дослідження полягає в розробці і реалізації у навчально-виховному процесі педагогічних ВНЗ, закладів післядипломної освіти педагогічної системи підготовки майбутніх учителів до застосування інтерактивної технології. Результати дослідження та розроблене автором навчально-методичне забезпечення процесу підготовки майбутніх учителів до застосування інтерактивної технології знайшли широке впровадження в системі підготовки студентів.

Запроваджено у практику підготовки у ВНЗ майбутніх вчителів початкової школи спецкурс «Уроки в початковій школі із застосуванням інтерактивної технології навчання», зміст якого орієнтовано на засвоєння студентами основних груп інтерактивних методів та особливості організації навчальної діяльності молодших школярів, розроблено систему завдань для педагогічної практики, спрямованих на вправління у застосуванні інтерактивної технології класоводами-практикантами у виробничих умовах.

Основні положення, результати і висновки проведеного дослідження можуть бути використані у теорії і практиці освітнього процесу, навчально-виховному процесі педагогічних закладів під час читання курсу основних методик, спецкурсів та проведенні спецсемінірів, тренінгів, у лекційно-методичній роботі з учителями початкової школи, викладачами ВНЗ, в інститутах підвищення кваліфікації за спеціальністю «Початкове навчання», під час організації педагогічної практики студентів, а також магістрантами, аспірантами, докторантами у процесі наукових досліджень.

Результати дослідження впроваджено в практику навчання вищих педагогічних навчальних закладів: Бердянського державного педагогічного університету (довідка № 57/2438 – 01.28 від 30.12.2009), Волинського державного університету імені Лесі Українки (довідка № 1/4132 від 02.12.2009), Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (довідка № 07-10/144 від 26.01.2010), Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського (акт протоколу № 437 від 16.03.2010), Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (довідка № 1657/01 від 28.12.2009). Автор дослідження за результатами дидактико-методичної роботи з вересня 2007 року є експертом з інтерактивних технологій в проекті Європейського Союзу «Підвищення ефективності

управління професійно-технічною освітою на регіональному рівні в Україні», бенефіціарієм якого є Міністерство освіти і науки України (contract № 2005/10-540).

Вірогідність здобутих результатів дослідження забезпечується методологічною і теоретичною обґрунтованістю його вихідних положень, застосуванням комплексу взаємопов'язаних методів відповідно до мети та завдань дослідження, репрезентативністю і статистичною значущістю, поєднанням якісного аналізу та кількісної обробки отриманих даних, багаторічною апробацією основних теоретичних і методичних положень дослідження.

Особистий внесок здобувача. Усі представлені в дисертації наукові результати отримані автором самостійно. У навчальному посібнику «Інтерактивні технології навчання в початковій школі» дисертантові належить розділ «Застосування інтерактивних технологій на уроках математики». У навчально - методичному посібнику «Підготовка вчителів початкових класів: інтерактивні технології у ВНЗ» автору належить визначення змісту методичної частини – наведено структуру інтерактивних форм навчання у ВНЗ, вправи, завдання для інтерактивного навчання та вправи для самостійної роботи студентів (ІНДЗ). Особистим внеском здобувача є підготовлена ним монографія «Підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивних технологій. Теоретико-методичні аспекти», де автор розкриває зміст інтегрованої системної психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів до застосування у навчальному процесі початкової школи інтерактивної технології. Автору належить визначення змісту у програмі спецкурсів «Уроки в початковій школі із застосуванням інтерактивних технологій навчання» і «Інтерактивна технологія навчання» та навчально-методичний посібник «Теорія і практика застосування інтерактивної технології на уроках математики».

Апробація результатів дисертації. Основні положення і результати дослідження доповідались та обговорювались на:

- міжнародних виставках: «Сучасна освіта в Україні – 2006» (Київ, 2006), «Сучасна освіта в Україні – 2008» (Київ, 2008);

- міжнародному проекті ЄС *«Strengthening regional vet management in Ukraine»*: «Інтерактивні технології у навчальних закладах» (Буки, жовтень 2007), «Використання інтерактивних технологій у навчальних закладах» (Канів, березень 2008), «Використання інтерактивних технологій у навчальних закладах» (Дніпропетровськ, березень 2008), «Використання інтерактивних технологій навчання» (Немішаєве, травень 2008);

- міжнародних конференціях: «Питання підготовки майбутніх учителів початкових класів до педагогічної діяльності на основі змісту освіти і сучасних педагогічних технологій» (Дрогобич, 2004), «Науковий потенціал світу – 2004» (Дніпропетровськ, 2004), «Підготовка вчителя початкової школи в умовах нової парадигми освіти» (Київ, 2004), «Наука і освіта 2005» (Дніпропетровськ, 2005), «Актуальні проблеми сучасних наук: теорія та практика – 2006» (Дніпропетровськ, 2006), «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології» (Київ-Рівне, 2007), «Роль едукативного середовища у підготовці вчителя сільської школи» (Умань, 2007), «Розвиток наукової творчості майбутніх вчителів природничих дисциплін» (Полтава, 2007), «Проблеми дошкільної та початкової освіти у контексті сучасного виміру» (Умань, 2008), «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології» (Київ-Умань, 2008), «Викладач і студент: суб'єкт-суб'єктні відносини» (Черкаси, 2008), «Когнітивні процеси та творчість» (Одеса, 2009), «Освіта в контексті потреб, можливостей, рішень» (Устка, Польща, 2009), «Роль едукативного середовища в підготовці вчителя початкової школи» (Умань, 2010);

- всеукраїнських конференціях: «До витоків становлення української педагогічної науки» (Умань, 2002), «Психолого-педагогічні проблеми

сільської початкової школи» (Умань, 2003), «Підготовка вчителя до впровадження нових технологій навчання у малокомплектній початковій школі» (Умань, 2004), «Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм: проблеми теорії і практики підготовки вчителя-вихователя-викладача» (Київ, 2005), «Підготовка педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах у контексті глобалізації» (Умань, 2005), «Організація навчально-виховного процесу у вищій школі в світлі входу України в Європейський освітній простір» (Бердянськ, 2006), «Методологія і методика інтерактивного навчання у вищій школі» (Умань, 2007), «Сучасні технології розвитку професійності майбутніх учителів» (Умань, 2008), «Особистісно-професійна підготовка вчителя до формування культури мислення молодшого школяра» (Київ, 2008), «Методи і засоби забезпечення інноваційності едукативного процесу в закладах освіти» (Черкаси, 2008), «Сучасні технології розвитку професійності майбутніх учителів» (Умань, 2008), «Підготовка майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в умовах інноваційного освітнього простору» (Бердянськ, 2009), «Формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи в умовах ВНЗ» (Умань, 2009), «Методологія і методика інтерактивного навчання у середній та вищій школі» (Умань, 2009), «Школа першого ступеня в умовах інноваційних процесів в освіті» (Тернопіль, 2009), «Психолого-педагогічні умови організації розвивального середовища в закладах освіти» (Херсон, 2010);

- *міжнародному навчальному семінарі «Охорона навколишнього природного середовища в ЄС та в Україні»* (жовтень, 2008);

- *міжвузівському науково-методичному семінарі «Використання Європейського досвіду організації навчального процесу у вищих навчальних закладах України»* (Умань, 2008);

- *V Всеукраїнському науково-практичному семінарі «Реалізація компетентісного підходу в системі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи»* (Київ, 2009);

- *звітній науково-практичній конференції університету «Підготовка майбутніх вчителів початкових класів до роботи за інноваційними технологіями»* (Умань, 2007).

Результати дослідження систематично апробуються авторкою під час проведення тренінгових занять з учителями шкіл, викладачами педагогічних ВНЗ тощо.

Публікації. Результати дослідження висвітлено у 59 наукових працях. З них: 32 одноосібних публікації дисертанта у виданнях, затверджених ВАК України як наукові видання для висвітлення основного змісту дисертаційного дослідження, 2 одноосібних та 1 колективної монографіях. Деякі положення дисертації викладені в 1 колективному підручнику, у 4 колективних та 1 одноосібному посібниках, 1 навчальній програмі спецкурсу та 17 статях у збірниках тез доповідей.

Кандидатська дисертація з теми «Формування у студентів умінь здійснювати інтеграцію змісту навчальних предметів на уроках в початковій школі» була захищена в 1996 році, її матеріали в тексті докторської дисертації не використовувалися.

Структура дисертації. Робота складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг дисертації становить 512 сторінок, з них 383 сторінки основного тексту. У списку використаних джерел подано 538 назв. Робота містить 22 таблиці та 21 рисунок.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

1.1. Підготовка вчителів у контексті сучасних концепцій розвитку вищої школи

Все частіше можна зустріти у дослідників твердження про те, що у сучасному світі, коли освіта стала одним з важливих елементів соціальної інфраструктури у багатьох розвинених країнах світу, суттєво підвищилася роль вищої освіти у розв'язанні цілого спектру проблем, без чого неможливе покращення життєдіяльності окремої людини і подальшого розвитку всього людства. Величезні зміни, які відбулись в економіці, політиці, соціальних відношеннях, науці і техніці на рубежі XX-XXI століть, змінили умови суспільного розвитку, і, тим самим, прискорили розвиток вищої школи, перед якою саме життя ставить тепер нові завдання. Саме тому відповідний аналіз актуальних проблем освіти неможливий без урахування цих змін [212, 15].

Для сучасної системи вищої освіти сьогодні як ніколи важлива проблема якісної підготовки спеціалістів, оскільки у світі складається ситуація, коли просто освіта нічого не вирішує. Для створення сучасної економіки і суспільних відносин взагалі, для розвитку соціальної і культурної сфер суспільства, необхідна тільки якісна освіта – гарантія багатства і процвітання будь-якої країни.

Інноваційний характер підходів до вирішення цієї проблеми неухильно супроводжується появою цілого ряду ініціювань і нововведень, «які в сукупності призводять до більш або менш глобальних змін у сфері освіти і трансформації її змісту і якості» [212, 86].

Твердження того, що науково-технічний прогрес є потужним інструментом економічного зросту, – аксіома. Широке використання

сучасних технологій змінює характер праці і місце людини у виробничому процесі, модифікує соціальну структуру сучасного суспільства, сферу діяльності і психологію людей. Народжується ера панування інформації, яка стає панівним, ключовим ресурсом.

Дійсно, сьогодні відбувається становлення «постіндустріального», «інформаційного» суспільства під впливом «індустрії знань», породжених сучасною науково-технічною революцією. Саме перехід до нового типу суспільства (цивілізації) дає можливість розв'язати таке важливе соціальне завдання як виживання людства. Це тягне за собою зміни його виробничої структури, що відбивається в таких ознаках: з'являється новий багаточисельний клас працівників «сфери обслуговування», який включає в себе представників розумової праці; зростають доходи робітничого класу з ростом його кваліфікації, що є наслідком скорочення розриву між життєвим рівнем різних класів і прошарків [508, 3].

Зміна виробничої структури неможлива без функціонування ефективної системи освіти і особливо системи вищої освіти, яка готує політичну, економічну та інтелектуальну еліту, необхідну державі для управління соціальними процесами.

У такому разі необхідно враховувати результати ключової проблеми ринкових перетворень – інтелектуалізацію суспільної праці. Існує великий зарубіжний досвід перевтілення праці в міцну інтелектуальну основу науково-технічних та соціально-економічних перетворень. Достатньо звернутись до діяльності уряду і корпорацій США, які за останні 20-30 років застосували конкретні заходи (у вигляді спеціальних законів, державних програм), які націлені на розвиток інтелектуального потенціалу національної робочої сили, на заохочення фірм і корпорацій до «інвестування в людину». Ці заходи супроводжувались міцною фінансовою і організаційною підтримкою держави, розробкою і впровадженням сприятливої податкової політики тощо [212, 179].

Ми підтримуємо думку О.Коренькової про те, що, узагальнюючи західний досвід в галузі інтелектуалізації суспільної праці, І.Бушмарін виділяє декілька головних напрямків, в розвитку кожного з яких роль освіти первинна:

- поступове звільнення народного господарства від некваліфікованих робітників;
- вирівнювання загальної освіти трудових ресурсів і підвищення його в середньому до рівня молодшого коледжу;
- утвердження в системі освіти і підготовки кадрів принципу індивідуального розвитку особистості;
- закріплення в народному господарстві концепції першочергової цінності людського потенціалу [230, 54].

Інтелектуальні професії стають масовими і втрачають ту винятковість, яка була притаманна їм раніше. В новітніх галузях виробництва спостерігається тенденція до зближення праці значної кількості робітників та інженерно-технічного персоналу. В промислово розвинених країнах постійно збільшується питома вага кваліфікованих робітників. Змінюється і зміст самого поняття кваліфікований робітник. У минулому під високою кваліфікацією розуміли перш за все доведені до високого ступеню досконалості вузькопрактичні навички ремісницького типу; які накопичувались і передавались у спадок. Тепер розвиваються найновіші галузі виробництва, які не мають ніякого генетичного зв'язку з ремеслом. Природньо, що залишається мало місця традиційному досвіду, який передавався з покоління в покоління. Тому на підприємствах з сучасним обладнанням висока кваліфікація робітника передбачає оволодіння значним колом загальнокультурних і професійно-технічних знань. В результаті розмиваються кордони між фізичною і розумовою працею. На сучасних підприємствах США та Західної Європи навіть стали відмовлятися від термінів робітник і службовець, а кожного учасника

виробництва називають новим терміном – технологічно орієнтований співробітник. Такі робітники повинні мати елементарне уявлення про принципи технології даного виробництва, про електротехніку, про хімічні процеси тощо. Американський соціолог Р.Ф.Келлі називає цих висококваліфікованих робочих золотими комірцями [523, 29].

Приблизно те саме ми почули від поважного американського професора Джона Гербста на його лекціях в Інституті педагогіки АПН України 13 грудня 2005 року, присвячених проблемі критичного мислення. Він наголошував на тому, що сьогодні усталений спосіб навчання молоді вже нікого не задовольняє, що сучасному суспільству потрібні «мислячі індивідуальності, а не маса сліпих виконавців».

Розвиток суспільства, бурхливий прогрес науки і промисловості часто роблять неефективними старі форми і методи підготовки, швидко застарівають знання педагогів, утворюється розрив між якістю одержуваних студентами знань і рівнем реальних суспільних потреб, в деяких випадках відстає розвиток матеріально - технічної бази освіти, недостатньо міцним і ефективним є зв'язок між освітою, наукою і виробництвом – найважливішими складовими науково - технічного прогресу.

В сучасному суспільстві відслідковується розрив між рівнем освіти, в якому мають потребу працівники, і тим, що фактично забезпечують заклади освіти. Тенденція до зниження якості освіти знаходиться у протиріччі з об'єктивно обумовленими вимогами до людини високотехнологічного суспільства – максимально високим рівнем загальноосвітньої підготовки і умінням бути гнучкими у застосуванні своїх знань і досвіду на практиці.

Досить цікавими є результати опитування керівників 2000 американських фірм і підприємств. Вони є не зразком, а лише прикладом у тому разі, що нам не відомо про такі дослідження в нашій країні. На

питання, якими якостями повинен володіти той, хто вступає в сучасний світ праці, всі опитувані на перше місце поставили «високий рівень освіченості». Потім у порядку зменшення було таке: «уміння приймати самостійні рішення», «уміння працювати в групі», «комунікативність», «готовність до перенавчання», «готовність до набуття нових знань» [531, 51]. Такі опитування свідчать про те, що сьогодні не вистачає висококультурних, комунікабельних, маючих свою думку і здатних рахуватися з чужою представників людства у будь - якій країні світу.

Ряд американських дослідників відмічає, що Генеральний менеджер людських ресурсів компанії «PetroFinaSA» Малькольм Вебб (Бельгія) озвучує подібну думку і виділяє цілий ряд якостей, якими повинні володіти сучасні спеціалісти разом з академічними успіхами, а саме:

- мати добре сформовані навички усної і письмової комунікації;
- розуміти основи математики і природничих наук;
- володіти навичками роботи з інформаційними технологіями;
- критично мислити;
- відчувати потребу у безперервній освіті;
- уміти працювати в групах;
- бути творчими та ініціативними; самодисциплінованими, спроможними до постійної роботи, яка вимагає значних зусиль;
- одержувати задоволення від праці в умовах здорової конкуренції;
- демонструвати своє культурне сприйняття, в тому числі й на міжнародному рівні;
- бути орієнтованим на результат і не боятися приймати самостійні рішення. [518, 13]

У світовій спільноті питання підвищення освітнього рівня підготовки кадрів сьогодні є важливою складовою планів модернізації виробництва і створення нових технологій. Паралельно до цього виникає проблема підготовки педагогічних кадрів для здійснення революційних

перетворень у свідомості, поведінці і діяльнісних характеристиках майбутніх громадян нового суспільства.

В останні десятиліття вчені різних країн роблять спроби по вдосконаленню системи освіти, зокрема педагогічної. На початку XXI ст. США переконливо демонструє, що освіта і професійна підготовка відіграють вирішальну роль у якісних змінах у суспільстві.

Школа XXI століття має реалізовувати ідеї особистісно орієнтованої педагогіки; забезпечувати єдність інтелектуального, фізичного, духовного і морального розвитку особистості, її конкурентноздатність на ринку праці; вчити плануванню стратегії власного життя, вдосконаленню особистісних рис, орієнтуванню в системі цінностей, визначенню життєвого кредо та стилю життя [302, 7-25].

Для здійснення таких ідей потрібні будуть фахівці, які могли б ефективно їх реалізовувати. У зв'язку з цим постає проблема забезпечення школи вчителями, котрі володіють відповідними знаннями, вміннями і навичками, здатними до впровадження у навчально-виховний процес новітніх технологій навчання, спрямованих на формування особистості школяра. Тобто, школі потрібні спеціалісти, які характеризуються не тільки високою професійною майстерністю, а й здатні працювати творчо у своїй професійній діяльності та поєднують компетентність і турботливість про становлення своїх учнів як особистостей.

Відповідно до професійної компетентності вчителя, його практичної підготовки сучасні вимоги набувають більш вираженого характеру. Саме тому вкрай необхідним є пошук таких підходів, які дозволяють зробити новий крок у методичній підготовці майбутнього вчителя. Навчання у вищому педагогічному закладі має орієнтуватися на посилення фундаментальної дидактичної і методичної освіти, наближення навчального процесу до творчої професійної діяльності, спрямовуватися на формування особистості педагога з такими якостями, які відповідали б

наявним вимогам і забезпечували успішність у їхній практичній діяльності.

У західній літературі по вищій педагогічній школі все частіше звучить думка про те, що в сучасних умовах надзвичайно важливим є перехід вищої освіти від екстенсивного до інтенсивного розвитку, до підвищення його ефективності. У зв'язку з цим дидактичні дослідження американських педагогів присвячені вивченню і застосуванню нових педагогічних технологій.

Ідея навчання через гурт веде свій початок з 70-тих років ХХ століття. З часом вона відобразилась в концепції «спільного навчання» («community education»). В сучасній американській педагогічній літературі цій концепції відповідають різні назви: «навчання в процесі участі» (learning through participation), «навчання в процесі діяльності» (learning through acting) [85, с. 20].

Сучасні концепції вищої освіти США – «соціального реконструктивізму», «виховання для виживання», «виховання через гурт» направлені на соціальну адаптацію особистості. Представники «гуманістичної освіти» своїм основним напрямом діяльності мають отримати «самоактуалізуючу» особистість. «Дослідження, проведені спеціалістами університету штату Західного Кентуккі показали, що серед цільових установок самоактуалізація особистості займає провідне положення» [516, 41].

Відомий американський психолог А.Маслоу писав, що «...метою освіти, гуманістичною метою зрештою є «самоактуалізація особистості» людини, її становлення істинно гуманною, найвищий розвиток, якого може досягнути індивід» [529, 10].

«Мета освіти полягає в тому, – пише Дм. Гудлед, – щоб виховати гуманні, людські істоти; виховати думаючих, відчуваючи, живучих і діючих людей, які можуть любити, глибоко відчувати, розширювати своє внутрішнє «Я» і продовжувати процес самоосвіти» [522, 123].

В американській дидактиці «гуманістичного» напрямку широко представлена група педагогів, прихильників концепції «людських стосунків», які визнають необхідність виховання міжособистісних стосунків як фактора, який сприяє розвитку особистості людини, її моральних та емоційних властивостей (Р. Мюллер, Д.У. та Р.Т. Джонсони). Доречі, ці педагоги ставлять питання про дозоване використання комп'ютера у навчальному процесі і вимагають більше уваги приділяти міжособистісним стосункам у навчальній групі.

Педагог Філіп С. Шлехті у своїй книзі «Школа для ХХІ століття. Пріоритети реформування освіти» підкреслює, що потрібні педагоги, здатні навчити учня працювати з книгою, шукати і отримувати певну інформацію, одержувати знання від педагога, уміти спілкуватись у процесі навчання. Такими вони зможуть бути тоді, коли й самі навчатимуться за такою ж схемою [534, 121].

Таким чином, ми можемо визначити стратегічну направленість системи вищої освіти США у бік гуманізації, розвитку особистості через спілкування у процесі навчання. Російські вчені Е.Полат, М.Бухаркіна, М.Моїсєєва та О.Петров звертаються до прогностичного аналізу американського економіста Лестера Туроу, який наголошує на тому, що постіндустріальному суспільству ХХІ століття просто необхідні самостійно мислячі люди, здатні до самореалізації і об'єктивно оцінюючі себе. «Технологія та ідеологія потрясають основи капіталізму ХХІ століття. Технологія робить кваліфікації і знання єдиними джерелами стійкої стратегічної переваги» [316, 10].

Проблема формування «ефективного вчителя» стала усвідомлюватись у Великій Британії у 80-ті роки ХХ століття, коли процес екстенсивного розвитку освіти в основному закінчився, а перехід його на інтенсивний шлях став вимагати формування учителя нового типу,

здатного забезпечити високу якість навчання і виховання в умовах масової школи.

Відзначимо виключно складний стан сучасного вчителя в країні, так як розширився контингент учнів, змінився їх соціальний склад, стало важче налагоджувати контакт з учнем тощо. Суспільство чекає від учителя не тільки надання міцних знань своїм вихованцям, а й вимагає від нього виконання різних функцій: вивчати індивідуальні особливості і умови життя учнів, піклуватись про їхнє здоров'я, підтримувати зв'язок з батьками і громадськістю (історично британські педагоги приділяли велику увагу навчанню і, на відміну від «радянської» і «пострадянської» школи, не займались іншими проблемами). Такий стан речей вимагає від учителя постійного поповнення знань загальнокультурного і професійного характеру, усвідомленості важливості своїх дій і високої за них відповідальності.

Вивчення документів, які відображають інноваційні явища в системі Британської професійно-педагогічної освіти, дозволило встановити, що її інноваційний розвиток головним чином пов'язаний з модифікацією структури педагогічної освіти, модернізацією змісту освіти майбутніх вчителів, розробкою нових форм і методів навчання, пошуками ефективних форм організації педагогічної практики.

Стосовно модифікації структури освіти зазначимо, що підготовка вчителів з 80-тих років XX ст. почала здійснюватись у коледжах і університетах, тобто було здійснено перехід до вищої освіти як єдиного типу підготовки вчителів. Вчителів британських початкових шкіл і молодших класів середніх шкіл готують 3-4 річні навчальні заклади – коледжі вищої освіти (colledges of higher education) з дипломом бакалавра (BE – Bachelor of Education), магістра (ME – Master of Education) і дипломом про професійну придатність [525].

Важливе значення в розвитку системи професійно – педагогічної освіти у Британії має розробка нових форм і методів навчання, які дозволяють формувати у майбутніх вчителів здатність до незалежного і критичного мислення, практичного застосування одержаних знань і досвіду навчально - дослідницької діяльності, рольового та імітаційного моделювання, творчого пошуку. З цим направленням пов'язаний новий підхід до навчання як організації навчально - пошукової, дослідницької діяльності; навчально-ігрової, моделюючої діяльності; активного обміну думками, творчої дискусії.

Ми згодні з думкою британських дослідників інновацій Д. Ламберта і М.Тоттерделла у педагогічній освіті С.Скона (S.Schon) про те, що «розмірковування в дії», або «знання взаємодії», «професійний артистизм» сприяє формуванню «педагогічної рефлексії» («reflective practice») майбутніх вчителів [526].

Разом з тим необхідно відзначити, що особлива увага приділяється розвитку комунікативних умінь майбутніх британських учителів. Цьому присвячуються спеціальні заняття: семінари, дискусії, робота у тренінгових групах тощо.

Аналіз педагогічної і дидактичної літератури дав нам змогу дослідити, що у Великій Британії у 80-ті роки ХХ ст. вже проводились заняття «у формі тренінгових людських стосунків» Р.Керкхафа [518] з педагогіки і фахових методик.

Прибічники неогуманістичної освіти вбачають підготовку майбутніх вчителів через «свободу навчання». Провідний теоретик феноменологічної освіти К.Паттерсон стверджує, що «значення знання полягає в студенті, а не у змісті навчальної дисципліни» і студент «відкриває для себе це значення, а вже потім співвідносить його зі змістом» [532].

Педагоги і психологи неогуманістичної орієнтації у підготовці майбутніх вчителів спирались на погляди А.Маслоу, одного з лідерів

світової психології, який закликав до створення таких умов для навчання студентів, за яких відбувалося б їх самопізнання, усвідомлення важливості своєї майбутньої професійно-педагогічної діяльності. Головне завдання викладача – залучити студента до процесу пошуку. Педагоги - неогуманісти пропагують пізнання. Педагогічний процес будується ними за принципом діалогу або полілогу і багатий на імпровізацію. Результат такого навчання визначається у рівних стосунках між викладачем і студентом у праві кожного пізнавати світ без обмежень. Неогуманістична парадигма формує стосунки по типу «суб'єкт – суб'єкт». У процесі організації такого навчання змінюються особистісні стосунки з етичної точки зору.

Вивчення сучасних реалій британської вищої педагогічної освіти дозволяє стверджувати, що орієнтиром у підготовці майбутнього вчителя виступає формування інтелектуального, морального, творчого спеціаліста, який здатний творчо програмувати навчання і поведінку учнів в організованому ним педагогічному процесі.

Розробка нових шляхів підвищення якості підготовки вчителів сьогодні актуальна і в Росії. Так Ф. Янушевич зауважує, що педагогіка у своєму традиційному вигляді поступово зникає і їй на заміну приходять сучасні педагогічні технології.

За твердженнями Д.Чернилевського, педагогіка ХХІ століття у Росії передбачає, що саме інтерес буде рушійною силою освітнього процесу у країні [484]. Навчання передбачено організовувати таким чином, щоб відбувалося міжособистісне спілкування, у процесі якого відбувається «поєднання особистісного досвіду людини з соціальним досвідом, відображеним і закріпленим в наукових поняттях, які поступово розширюються всередині себе, конкретизуються, збагачуються змістом» [484, 15].

Конструювання навчального процесу у сучасній педагогічній літературі розглядається з двох боків: «навчання через інформацію і навчання через діяльність», – вказує Д. Чернилевський [484]. У роботі А. Вербицького [67] дано визначення контекстного навчання як концептуальної основи інтеграції різних видів діяльності студентів (навчальної, наукової, практичної). Ним виявлені форми організації діяльності студентів у контекстному навчанні: навчальна діяльність академічного типу – квазіпрофесійна діяльність – навчально-професійна діяльність. Особливу роль у контекстному навчанні відіграють активні форми й методи навчання, або технології активного навчання, які спираються не тільки на процеси сприймання, пам'яті, уваги, а передусім на творче, продуктивне мислення, поведінку, спілкування [402, 27]. Сьогодні широко застосовуються технології активного навчання, так як в них істотно змінюється і роль того, хто навчає (замість ролі інформатора – роль менеджера), і роль тих, хто навчається (інформація не мета, а засіб для засвоєння дій і операцій професійної діяльності).

Проблема підготовки майбутніх учителів набула досить ґрунтовного висвітлення у вітчизняній науковій літературі, наприклад, у науковому доробку А. Алексюка, В. Бондаря, Н. Гоноболіна, С. Гончаренка, Н. Кузьміної, О. Савченко, В. Семиченко, В. Сластьоніна, О. Щербакова та ін.

До обґрунтування особливостей та закономірностей формування професійних та особистісних якостей звертають свої наукові розвідки В. Андрущенко, Г. Васянович, Б. Гершунський, І. Зязюн, С. Сисоєва та ін.

Н. Гоноболін, Н. Кузьміна, Н. Тализіна, акцентуючи увагу на формуванні педагогічної спрямованості майбутнього вчителя, досліджують структуру його діяльності, виокремлюють комплекс основних педагогічних здібностей, що входять до професіограми вчителя

загальноосвітньої школи. Відносячи до основних функцій педагогічної діяльності такі її напрямки, як конструктивний, організаційний, комунікативний, гностичний, Н. Кузьміна дотримується точки зору, згідно з якою ці функції реалізуються через систему педагогічних здібностей. Тобто, психологічні передумови успішності педагогічної діяльності, на її думку, залежать від рівня сформованості відповідних здібностей, що виявляється у глибині, різнобічності інформації, яку вчитель може одержати про особливості розвитку учнів, і відповідного до них швидкого перебудування своєї діяльності [240].

В. Сластьонін до змісту професійної підготовки майбутнього вчителя, наприклад, відносить: фундаментальні загальнофілософські, загальнокультурні, психолого-педагогічні та спеціальні знання, інноваційний стиль науково-педагогічного мислення, готовність до прийняття творчих рішень, потребу в постійній самоосвіті та готовність до цього, вміння і навички практичної педагогічної діяльності, які дозволяють учителю вивчати й діагностувати рівень розвитку вихованців, розуміти, організовувати їх спільну роботу, формувати соціально цінні якості особистості, володіти індивідуальним стилем педагогічної діяльності [424, 73-79].

Г. Кловак розглядає професійно-педагогічну підготовку як «процес навчання студентів з психолого-педагогічних дисциплін у науково-дослідній і навчально-практичній роботі». При цьому всі дисципліни психолого-педагогічного циклу в комплексі повинні визначати професійну спрямованість педагогічного закладу, бути ядром професійної підготовки студентів [187].

Досить ґрунтовно недоліки й перспективні напрямки сучасної підготовки майбутніх учителів визначає О. Савченко. До основних недоліків навчально-виховного процесу у вищих педагогічних закладах науковець відносить, по-перше, «невиправдано великий перелік дисциплін

у діючих навчальних планах, у проектах Державних стандартів і водночас неповне відображення нових предметів шкільного змісту». По-друге, недооцінку «педагогічних і психологічних знань, особливо в підготовці вчителя-предметника». І, по-третє, «відсутність професійної спрямованості в змісті предметів, які входять до циклу гуманітарної і соціально-економічної підготовки» [402, 3].

Виходячи з ідеї надання навчально-виховному процесу загальноосвітньої школи особистісно орієнтованої направленості, О. Савченко наголошує, що для її реалізації необхідно забезпечити високу обізнаність майбутнього вчителя з особливостями вікової психології дитини, різними варіантами побудови навчального процесу, знанням не одного універсального (якого не існує в принципі), а кількох «шляхів, придатних для досягнення мети в роботі з різними класами і різними дітьми» [402, 5].

На основі проведеного аналізу наявних реалій щодо підготовки студентів до майбутньої професійно-педагогічної діяльності науковець доходить висновку, що в цьому процесі «слід якнайповніше враховувати діапазон функцій, які він виконуватиме, слід звільнити зміст від надмірної структурованості на предмети, посилити культурологічний аспект, цілеспрямовано формувати інтегровані професійні уміння, які мають універсальний характер, підвищити обсяг і якість педагогічної практики» [403, 6].

Професійно значущі якості особистості вчителя О.Савченко визначає як «стійкі загальні та специфічні риси, що забезпечують повноцінне виконання ним своїх професійних функцій та обов'язків» [403, 3]. Ґрунтуючись на такому підході, до основних структурних компонентів підготовки майбутніх учителів відносять:

- професійні психологічні та педагогічні знання;

- професійні педагогічні вміння;
- професійні психологічні позиції та установки, особистісні особливості, що забезпечують оволодіння професійними знаннями та вміннями.

Тим самим, особистісна характеристика вчителя має включати: усвідомлення норм, правил, моделі педагогічної професії; формування педагогічного кредо, концепції учительської праці; співвідношення себе з деяким професійним еталоном, ідентифікація; оцінка себе іншими референтними людьми, самооцінка; педагогічна ерудиція, цілеспоглядання, педагогічне (практичне та діагностичне) мислення; педагогічна імпровізація, спостережливість, оптимізм, винахідливість, передбачуваність та рефлексія [282].

Заслуговують на увагу погляди В.Кузя щодо підготовки майбутніх учителів. Зазначаючи, що «в освіті нині чітко окреслюється зміщення акцентів – від навчання абстрактних істин до оволодіння практичними конкретними корисними знаннями виховання мотивації до самовдосконалення і підготовки, до реальних умов життя, до нестабільності та невизначеності в ньому» [238], вчений накреслює портрет сучасного вчителя, на досягнення якого має спрямовуватися навчально - виховний процес у педагогічному університеті, а саме:

- наявність професійних, загальнонаукових та особистісних рис, що мають формуватися в гармонії зі шкільною концепцією, відповідати потребам сучасної школи;
- віра в обдарування кожної без винятку дитини;
- сповідування принципу природовідповідності;
- володіння найновішими педагогічними технологіями (індивідуалізації та диференціації навчання, електронно-інформаційними, педагогіки співробітництва, новим глобальним педагогічним мисленням);

- наявність творчих, дослідницьких, експериментаторських умінь, прагнення до розробки і впровадження в практику нових прогресивних технологій та власних дидактичних і виховних знахідок [236, 34].

До цього додається, що, крім комунікативних, організаційних, інтелектуальних, фізичних, моральних здібностей, у майбутнього педагога в ході його професійної підготовки слід розвивати креативність, індивідуальність стилю діяльності; почуття власної гідності, такту; професійну компетентність; педагогічний оптимізм; авторитетність тощо. [241, 1].

У дослідженні А.Панфілової підготовка студентів до педагогічної діяльності передбачає формування позитивного ставлення до педагогічної професії, позитивних мотивів педагогічної діяльності, спрямованості почуттів, вольових та інтелектуальних зусиль на учнів, необхідних професійних знань, настанов й налаштованості на оптимальне педагогічне спілкування, а також відповідних умінь та навичок [321].

Щоб підвищити рівень підготовки майбутніх учителів, О. Біда, М. Картель поставили за мету оновити зміст і структуру навчальних занять, наблизивши їх відповідно до шкільних навчальних дисциплін [41, 6].

Серед найважливіших характеристик, що мають формуватися у студентів вищих навчальних закладів у процесі їх професійної підготовки, Н. Ігнатенко відносить: раціоналізм і прагматизм; високий рівень професіоналізму; активність, діловитість, мобільність; почуття відповідальності, вміння працювати; вміння швидко орієнтуватися у ситуації, приймати рішення; повагу до праці, потребу підвищувати рівень знань; наявність культури, ділової етики і спілкування [162, 10].

Модель підготовки вчительських кадрів, що існувала до недавнього часу у вищій педагогічній школі України, була спрямована на передачу

студентам певного обсягу знань, умінь і навичок. Сьогодні вона втрачає свою перспективність. Тому виникає необхідність зміни стратегічних, глобальних цілей педагогічної освіти, перестановки акценту зі знань спеціаліста на його людські, особистісні якості, що постають водночас і як мета, і як засіб його підготовки до майбутньої професійної діяльності. «Очевидно, що в основу освітньої системи в якості генеральної ідеї повинно бути покладений гуманістичний світогляд, який передбачає формування таких якостей особистості, як усвідомлення природи і людини у їх єдності, відмова від авторитарного, міфологічного стилю мислення, терпимість, нахил до компромісу, уважне ставлення до чужої думки, інших культур, цінностей, думок, вірувань» [229, 20]. Тобто, сьогодні *основна стратегія вищої освіти має перенести увагу на розвиток особистості студента у цілому* (курсив наш – О.К.). Реалізація цього завдання передбачає низку конкретних дій, спрямованих на те, щоб підпорядкувати весь зміст освіти розвитку особистості найвищій меті.

В.Кремень пропонує карту професійно значущих особистісних якостей учителя, основними складовими якої виступають:

1. Психологічні риси особистості як індивідуальності: сильний, урівноважений тип нервової системи, тенденція до лідерства, впевненість у собі, вимогливість, справедливість, добросердя, чуйність та акуратність.

2. Учитель у структурі міжособистісних відносин: переважання демократичного стилю спілкування, лише конструктивні конфлікти з принципових питань, прагнення до співробітництва з колегами, нормальна самооцінка, рівень ізоляції у колективі дорівнює нулю.

3. Професійні риси особистості вчителя: широка ерудиція і вільний виклад матеріалу, вміння враховувати психологічні й вікові особливості учнів, темп мови 120-130 слів на хвилину, загальна і специфічна грамотність, звернення до учнів по імені, миттєва реакція на ситуацію,

вміння чітко формулювати конкретні цілі, а також організовувати навчальну роботу всіх учнів одночасно, перевіряти ступінь розуміння навчального матеріалу.

4. Ефективність професійної діяльності: висока віддача навчальних занять, робота на вищому рівні вимог, високий рівень навченості, високий рейтинг [231].

Отже, природа вчительської праці, її різнобічність вимагають формування педагога не як вузького предметника, а як людину культури, яка має значний особистий вплив на індивідуальність учня.

Деякі дослідники, вивчаючи сутність сучасного процесу підготовки студентів у вищих педагогічних закладах, акцентують увагу на його технологічності. В. Сластьонін [422 – 427] визначає сутність професійної підготовки до педагогічної діяльності як складний синтез тісно взаємопов'язаних структурних компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-діяльнісного.

Відомі праці, в яких цей процес детермінується з погляду складного психологічного утворення, що включає формування таких компонентів:

- мотиваційний (позитивне ставлення до професії, інтерес до неї);
- орієнтаційний (знання, уявлення про особливості й умови професійно-педагогічної діяльності, її вимоги до особистості вчителя);
- операційний (володіння засобами, прийомами й методами професійно-педагогічної діяльності, необхідними знаннями, вміннями, навичками, процесами аналізу, синтезу);
- вольовий (самоконтроль, уміння керувати діями, з яких складається виконання трудових обов'язків);
- оцінний (самооцінка своєї професійної підготовленості й відповідності процесу розв'язання професійних завдань оптимальним трудовим зразкам) [297].

На думку О. Мороза, підготовка вчителя має спрямовуватися на забезпечення:

- психологічної готовності до професійної діяльності (потреба в педагогічній діяльності, внутрішнє сприйняття вимог діяльності; усвідомлення співвідношення своїх особистих якостей вимогам діяльності; усвідомлення мотивації особистих прагнень до цієї спеціальності);

- теоретичної готовності до педагогічної діяльності (наявність глибоких знань основ наук, високого рівня розвитку, підготовка до конкретної галузі знань, обізнаність із вимогами до спеціальності та до особистісних якостей і здібностей учителя);

- практичної готовності (вміння планувати та організовувати навчально-виховну роботу, володіння засобами та методами навчання і виховання школярів, уміле застосування наявних знань, формування нових умінь і навичок, наявність індивідуального підходу до кожного учня);

- ідейно-політичної готовності, світогляду, загальної та педагогічної культури;

- певного рівня розвитку педагогічних здібностей, що вбирає в себе педагогічну спостережливість, педагогічну уяву, вимогливість як рису характеру, педагогічний такт, організаторські здібності;

- професійно-педагогічної спрямованості особистості, яка характеризується як «стійкий інтерес до професії у поєднанні з суспільною і пізнавальною активністю, що відображається у прагненні й готовності відповідально виконувати свої педагогічні обов'язки» [296, 112].

На II Всеукраїнському з'їзді працівників освіти особлива увага акцентувалася на тому, що в ідеалі підготовка вчителя передбачає проектування індивідуальної траєкторії професійного становлення

кожного студента протягом усіх років його навчання. З метою реалізації цього завдання рекомендується змінити саму методологію підготовки – формувати майбутнього спеціаліста як особистість, здатну до самонавчання упродовж життя, до прийняття рішення в інтересах дитини, що зумовлює необхідність створення варіативних навчальних планів і програм, введення нової структури змісту. Майбутня діяльність впливає на визначення мети педагогічної професійної підготовки, змісту та форм навчальної діяльності студентів, що готуються до роботи в школі. Як зазначається в Національній доктрині розвитку освіти України, підготовка педагогічних кадрів і науково-педагогічних працівників, їх професійне вдосконалення має забезпечувати здатність до творчої праці, професійного розвитку, освоєння та впровадження наукоємних та інформаційних технологій, конкурентноспроможних на ринку праці. Сучасна українська вища школа забезпечує своїм випускникам достатньо високий рівень фундаментальних професійних знань, загальнопрофесійних умінь і практичних навичок, які базуються на ідеях гуманізації і моралі. Але в рамках Болонського і Копенгагенського процесу життя ставить перед вищою освітою цілий ряд абсолютно нових вимог у підготовці педагогів, в тому числі і вчителів початкових класів, які базуються на нових освітніх технологіях, технологіях комунікації і взаємодії учасників навчального процесу для розвитку їх професійних і суспільних якостей.

1.2. Генезис і сутність інтерактивного навчання як особливої моделі педагогічної взаємодії

Звертаючись до історії педагогічної думки, можна помітити, що на кожному етапі розвитку історико-педагогічного процесу вчені-педагоги

цікавилися питаннями підвищення ефективності навчання молоді, пов'язуючи це зі змінами в організації та методиці навчання. Для кожної епохи було характерним прагнення педагогів активізувати процес навчання з урахуванням індивідуальних рис особистості учня, виховувати його у спілкуванні з учителем та однолітками тощо. Це завдання в різні часи розв'язувалось по-різному.

Ще у стародавні часи філософ-трибун Сократ (469-399 р.р. до н.е.) вів бесіди з учнями, спрямовував своїх слухачів шляхом запитань і відповідей знаходити «істину», при цьому не пропонуючи їм готових положень і висновків.

Видатний давньогрецький філософ, учень Сократа Платон (427-347 р.р. до н.е.) пропонував з 6-річного віку виховувати учнів на «майданчиках» біля храмів, де жінки – виховательки, призначені державою, розвивали б їх за допомогою ігор, бесід, казок, пісень, спілкування.

Перший римський педагог Марк Фабій Квінтіліан (близько 35-96 р.р.), автор книги «Дванадцять книг риторичних постанов» рекомендував використовувати ігри і слідкувати за мовою дітей, вимагаючи поєднання заучування з обмірковуванням [269, 25].

Відомий давньокитайський мудрець, засновник власної філософської школи Конфуцій (551-479 р.р. до н.е.) був найпершим педагогом у Китаї за значущістю внеску у розвиток освіти і педагогічної думки. В його школі у царстві Лу – місті Цюйфу (сучасна провінція Шаньдун) навчались молоді, зацікавлені у навчанні люди. Він не дотримувався регламентованих за часом і змістом навчальних занять, не читав лекцій, не займався опитуванням учнів, не перевіряв їх знання. Навчання і виховання відбувалось у процесі довільних бесід, які часто мали евристичний характер. Конфуцій спостерігав за своїми учнями і вивчав їх, постійно знаходився з ними в контактї, проводячи заняття навіть під час подорожей [176, 398].

Подібні думки знаходимо у пам'ятці давньоруської літератури і педагогічної думки – «Повчанні Володимира Мономаха» (1096). У документі Володимир Мономах подає поради та вимоги щодо виховання дітей і вважає, що діти мають «вміти вести бесіду, під час якої більше думати, ніж говорити; постійно вчитися міцно запам'ятовувати і повторювати раніш вивчене, одноразово вчиться новому...» [268, 78]. «Мономах уперше у вітчизняній літературі обґрунтував необхідність зв'язку освіти з потребами життя особистості та її діяльністю. При цьому звернув особливу увагу на необхідність розвитку в дітей ініціативи і працездатності» [339, 30].

У творі церковного, освітнього та політичного діяча, видатного представника української педагогічної думки Іова Борецького, «Про виховання чад» зустрічаємо віру в силу виховання, повагу до дитини, намагання прищепити їй чемність, скромність, розвинути її інтелект, підготувати корисного для суспільства громадянина. Ці основні ідеї твору пройняті не релігійним аскетизмом, а поглядами, близькими до гуманістичного світогляду» [339, 73]. В.В. Тригубенко зазначає, що у творах І. Борецького знайшли певне обґрунтування принципи природовідповідності, послідовності викладення матеріалу, свідомого засвоєння знань, які пізніше були сформульовані в працях Я. А. Коменського. Все це свідчить і дозволяє характеризувати його як видатного представника гуманістичного, просвітительського, демократичного у своїй основі педагогічного руху [339, 26–27].

Видатний діяч української церкви, першозасновник вищої школи в Україні, педагогічний діяч Петро Могила «не даючи вікової періодизації, звертав увагу на важливість постійної зміни «способів» (методів) проведення освітньо-виховної роботи, які б відповідали рівневі розумового й морального розвитку учня» [465].

На його думку, процес навчання повинен мати чіткі й наперед визначені часові межі, в які мусить вкладатись учитель. Треба, щоб дитина встигала засвоювати новий матеріал, неприпустимим є тупцювання на місці. Взагалі, слід заощаджувати час, призначений для навчання: «Хто шукає час, той вже втрачає час» [465]. Просвітитель приділяв увагу проблемі свідомого навчання і закликав молодь розмірковувати й розуміти, а не лише механічно повторювати наукові, релігійні та морально-етичні істини. Він намагався підкорити цим завданням організацію навчального процесу, форм, змісту й методів навчання в заснованому ним колегіумі. Тут підтримувались ідеї взаємонавчання учнів, зокрема старші учні (аудитори) вислуховували задані уроки й робили в «Нотатах» відмітки про рівень засвоєння попереднього навчального матеріалу. Після приходу вчителя доповідали йому про успіхи кожного учня. Окрім лекцій, практикувалися бесіди, диспути, взаємне навчання учнів, диктанти, різні види письмових робіт, самостійні й домашні роботи, написання віршів, промов, читання декламацій, участь у драматичних виставах тощо [480, 107].

Необхідність врахування у навчанні безмежних пізнавальних можливостей людського розуму підкреслював у своїх працях педагог, філософ і письменник Феофан Прокопович, де виступав проти прихильників консервативних методів навчання. Подібно до Я. А. Коменського, він вимагав, щоб слухачі свідомо засвоювали ті поняття, про які йдеться в процесі навчання. Принципи наочності, доступності, свідомості, систематичності обґрунтовувались у багатьох його творах. Навчальну літературу та книжки, розраховані на широкий загал на думку вченого, слід писати простою й доступною мовою, давати правильні тлумачення предметів і явищ [480, 173].

Г. Кониський – просвітитель XVIII століття, про якого Н.С. Побірченко пише, що він вперше у вітчизняній науково-педагогічній літературі здійснив глибокий аналіз механізмів освітньо-виховної

діяльності, є досить близьким до її сучасного розуміння. Ця діяльність розглядається як «найдосконаліша», бо вона усвідомлена, охоплює «мету», «засоби» її досягнення, «добро» як потребу, яку можна задовольнити, розуміючи її як форму першопочаткової мети («цілепокладання»), яку реалізують завдяки відповідним засобам і мають на «виході» результат, де «добро» вже є не спонукальною потребою, а самим матеріалізованим предметом для її задоволення [480, 395].

Український філософ, поет, педагог, гуманіст Г. Сковорода зауважував, що навчаючи та виховуючи дітей відповідно до їхніх природних можливостей, даючи їм можливість міркувати і виражати свої думки (байка «Годинникові колеса» та ін), вчитель тим самим визначає долю людини, її місце у суспільстві. Працюючи в колегіумі вже зрілий педагог згуртовував навколо себе здібних учнів, вів з ними бесіди про пізнання світу тощо.

У 1798 році А.Беллом та Дж. Ланкастером була розроблена спеціальна система взаємного навчання у межах існуючої класно-урочної системи, що широко застосовувалась в школах Англії та Індії для навчання великої кількості учнів одним учителем. Вона дістала назву белланкастерська система [480, 35]

Суть її полягає в тому, що на заняттях у великих залах для 300 і більше осіб студентів, поділених на групи по 10-15 осіб, навчали старші студенти (монітори), які одержували завдання від викладача і працювали зі своїми молодшими колегами. Таким чином організовані заняття були досить ефективними за ступенем засвоєння знань, умінь і навичок. Проте, так організоване навчання успішне було на початковому етапі, а для одержання глибоких систематичних знань необхідно було застосувати інші форми навчання.

Англійський філософ, педагог XIX ст. Г. Спенсер поєднав у своїй теорії «Індивідуального виховання» дані багатьох наук, піддавши критиці тодішні існуючі переконання, що освіта і виховання повинні бути

авторитарними, що не варто брати до уваги здібності і нахили дитини. Він був переконаний, що навчати — значить не тільки розповідати, а й показувати дітям те, що вони повинні бачити, вести бесіду або дискусію. Ідеї Г. Спенсера дуже повільно втілювалися в життя, але сьогодні вони використовуються в освіті всіх цивілізованих країн [12, 78].

Наприкінці XIX ст. в американських школах був розроблений і апробований такий варіант класно-урочної форми як батавська система [431], що полягав у поєднанні групової та індивідуальної форм навчання. За цієї системи, окрім звичайних уроків, вчитель та його помічник проводили індивідуальні заняття як з найсильнішими так і з відстаючими учнями.

Наприкінці XIX ст. у Європі виникла Маннгеймська система навчання. Її засновник Й.Зіккенгер пропонував створювати чотири різних класи в залежності від здібностей дітей: класи іноземних мов для найбільш здібних, основні для дітей з середніми здібностями, класи для слабких та розумово відсталих учнів. Відбір в такі класи мав відбуватись на основі психометричних замірів, характеристик вчителів та екзаменів. Передбачалось, що учні, навчаючись успішно, матимуть змогу переходити з більш слабого у більш сильний клас. Проте, як показала практика, навчальна програма та занижені вимоги назавжди прив'язували учня до класу, в який він потрапив [480, 301].

Ці пошуки активно продовжувались на початку XX ст. Однією з найбільш відомих систем навчання стала модель індивідуалізованого навчання, так званий Дальтон — план (назва походить від американського міста Дальтон, штат Массачусетс). Автор цієї методики — педагог Елен Паркхерст — пропонувала її як альтернативу заняттям зубрячки та опитування. Студенти мали можливість обирати зміст заняття, послідовність та форму вивчення предметів. Увесь матеріал ділився на частини — завдання. Кожна з них конкретизувалася на окремій картці у формі короткого письмового завдання з постановкою запитань і

визначення джерел, де студенти можуть знайти відповіді на поставлені запитання. Кожний студент складав з викладачем контракт про самостійне опрацювання матеріалу у визначений час. Виконувалось завдання в доступному для кожного темпі самостійно або у групі по 3-5 студентів. Облік навчальної роботи вівся на картках: лабораторній картці викладача, індивідуальній обліковій картці студента і обліковій картці групи. Студенти працювали в окремих предметних кабінетах-лабораторіях. Звідси походить і інша назва – лабораторний план. В Україні Дальтон-план був поширений як бригадно-лабораторний метод [465, 4].

С.О. Сірополко, український педагог і освітній діяч 20-тих років минулого століття, порушував у своїх дослідженнях проблему методів навчання. У праці «Дальтон-план в шкільному вихованні та навчанні» він розкрив суть Дальтон-плану, історію його розвитку та зробив висновки про доцільність його застосування. Визначивши основні особливості Дальтон-плану – «виразність завдань і певну свободу у виборі часу й засобів здійснення їх», учений висловив припущення про можливість застосування Дальтон-плану окремо та спільно з іншими методами навчання [466, 291].

На початку ХХ ст. існувала і система навчання названа Йена-план. Вона була заснована видатними педагогом Петером Петерсеном у місті Йена (Німеччина). Її основою стали початкові школи чисельністю 120-200 осіб, де навчались діти від 4 до 12 років, що відкривались за рішенням педагогічного колективу на прохання батьків у звичайній школі. Діяльність цієї школи підкорялась 20 основним принципам, серед яких:

- «зміст шкільної програми визначається потребами та інтересами дітей і основами культури, які загальноприйняті в суспільстві як необхідні для розвитку особистості. Навчання ведеться шляхом створення навчаючих ситуацій;

- процеси викладання і навчання складаються з ритмічного повторення основних видів діяльності: діалогу, гри, роботи, святкування;

- у процесі навчання найважливішим елементом є робота в групах» [303, 39].

На території України у 20-тих р.р. XX ст. словесні методи навчання взагалі були оголошені пасивними. Їм протиставлялись активно-трудовий, дослідницький, практичний, лабораторний, евристичний, проектний та інші методи, що складали групу методів активного навчання. Про них писали: в дидактиці – П.Блонський, Б.Ігнат'єв, В.Марков, І.Резник, С.Шацький; у методиці навчання суспільствознавчих дисциплін – В.Арнаутов, А.Гейнике, Б.Жаворонков, В.Петрович, В.Стратен, Р.Черановський, Ф.Черняхівський та ін. Однак, як відомо, ці методи не стали провідними у практиці радянської школи. У 30–50-ті р.р. за часів сталінського реформування школи вони майже зовсім не використовувались.

У 20-х – на початку 30-тих років минулого століття набули поширення різноманітні форми організації групового навчання учнів. Застосовувані в той час лабораторно-бригадний і проектний методи, робота в парах змішаного складу, виробничі і трудові екскурсії та практики були передовим словом не лише в радянській, а й у світовій педагогіці [398, 7].

Так, бригадно-лабораторний метод навчання широко використовувався у практиці української школи у другій половині 20-тих років XX ст. Він передбачав виконання спеціально сформованими навчальними групами (бригадами, ланками) практичних лабораторних робіт. Завдання, що їх виконували бригади, могли бути як єдиними для всіх бригад класу, так і диференційованими.

Метод навчання в парах змішаного складу (колективний спосіб навчання) полягав у тому, що об'єднані в пари учні навчали один одного в процесі так званого організованого діалогу. Склад пар постійно змінювався. Учень, вивчивши тему, пояснював її іншим членам групи, і, у свою чергу, слухав пояснення інших. Заняття проводили без уроків та

розкладу. Для прикладу можна розглянути досвід організованої А.Рівінім (1878 – 1944 рр.) у 1918 році в м. Корін (між Києвом та Житомиром) школи, в якій учні різного віку, навчаючись у парах змінного складу, проходили за один рік програму 3-4 років навчання. В школі навчалось одночасно близько 40 дітей віком від 11 до 16 років. Уроків як таких в школі не було. За гарної погоди діти навчались в саду, на свіжому повітрі. Під час занять вони вільно рухались, розмовляли один з одним. В основу методики Рівіна була покладена ідея «навчаючи інших, навчайся сам» [133].

В цей період відомим педагогом А.С. Макаренком групова діяльність дітей використовувалась у виховній роботі. Створюючи різновікові групи і колективи він переконливо довів те, що вихованці різного віку, маючи свої психічні і фізичні особливості у процесі навчального, трудового спілкування через групи, у колективі набувають вищих ступенів розвитку особистості.

Ці форми і методи навчання знайшли підтримку вчителів, але відсутність у більшості вчителів належної педагогічної освіти, брак методичного забезпечення, теоретичного осмислення й експериментальної перевірки застосування вищеназваних методів, призвели до зниження якості навчання. Це і пасивна роль вчителя в навчальному процесі, і неекономне витрачання навчального часу, і відсутність в учнів достатнього рівня розвитку для такого типу навчання тощо [464, 506–527].

У 30-тих роках минулого століття Дж. Мід запропонував відійти від тогочасних стандартів організації навчання і перенести акценти на розвиток особистості, на співвідношення суб'єктних складових у стосунках учасників навчального процесу. Він писав: «Тільки способом рефлексії – проектуванням індивідуумом його досвіду на самого себе – соціальний прогрес вплітається у досвід індивіда, залученого до нього. Тільки тими способами, які дають індивіду можливість прийняти ствлення до себе іншого індивіда, він свідомо здатен скорегувати себе в рамках

цього процесу і змінити його результат в будь-якій соціальній дії в термінах його корегування. Тому рефлексивний досвід є обов'язковою умовою соціального процесу для розвитку особистості» [526, 34]. Ці ідеї стали основою педагогічних пошуків ефективної організації навчання у напрямі запровадження спілкування кожного учасника навчального процесу не тільки з педагогом, а й з іншими учнями, що дає змогу у процесі одержання певного соціального досвіду сформуватись цілісній особистості.

Дж. Мід розробляв також теорію стосунків між індивідом і суспільством, причому підносив значення кожного індивіда для суспільства як творця власного соціального світу і відчуття себе в ньому. Він вважав, що активно діючий суб'єкт будує свій соціальний світ у процесі комунікації з іншими людьми.

В його працях мова йде і про «роботу в команді», причому Дж.Мід пояснює, що ефективна спільна робота неможлива без прийняття ролі іншого, без спільного корегування поведінки для досягнення значущих для всієї групи результатів. Він говорить, що «тут індивід отримує вид задоволення, який виникає від спільної роботи з іншими в певній ситуації. Певно, і тут присутнє відчуття контролю – те, що робить одна людина, визначається тим, що роблять інші: людині необхідно чітко усвідомлювати позиції всіх інших членів команди, вона знає, що інші збираються робити. Їй також необхідно постійно відслідковувати той шлях, яким йдуть інші люди, щоб успішно здійснювати свою частку роботи в команді» [526, 276].

Принципово важливою віхою для продовження пошуків нових підходів до організації навчання стала розробка у 40 – 50-х роках у працях всесвітньо відомих радянських психологів О. Леонтьєва, С. Рубінштейна та інших категорії діяльності. Ці дослідження заклали основу для наступної розробки питань організації активної і різноманітної

діяльності учнів, що має бути оптимальною з точки зору теми, що вивчається, мети навчання та пізнавальних можливостей учнів [254; 394].

Засновник радянської української психологічної школи Г. Костюк доповнив їхні розробки не лише теоретичним аналізом, а й застосуванням цієї категорії для розв'язання проблем удосконалення педагогічного процесу. Він обґрунтував важливе положення про необхідність формування діяльності особистості в єдності її мотиваційної, змістовної та операційної сторін, оскільки ці сторони «взаємопов'язані, залежать одна від одної, але кожна з них вимагає до себе спеціальної уваги, в тому числі й у педагогічному керівництві діяльністю» [219, 17].

Здійснюючи аналіз діяльності суб'єкта, Г. Костюк виокремлював і досліджував таке психологічне явище, як активність особистості, що в його тлумаченні виступала принципово важливою властивістю індивіда. Саме крізь призму ідеї активності він розглядав психічну сутність процесу розуміння людиною змісту, а процес навчання визначав як «прояв активності учня, спрямованої на засвоєння певних знань, набуття умінь і навичок» [219, 26]. На прикладі дослідження діяльності людини в контексті процесу розуміння вчений показав функціональні можливості особистості стосовно регуляції своєї діяльності.

Він довів, що зміст питань і завдань, на розв'язання яких спрямований процес розуміння індивіда, зумовлює діяльність (практичну, наукову, навчальну тощо), яка спричиняє розумову активність людини. У своїх працях вчений розкрив діяльнісний аспект процесу розуміння особистістю об'єктивної реальності, показав роль базових особистісних якостей людини у процесі розумової діяльності. Повертаючись до проблеми створення психічної структури особистості, що виступає центральною в побудові Г. Костюком концептуальної моделі особистості, зазначимо, що вчений вирізняє такі складові психологічної структури особистості: мотиваційна сфера, яку характеризують домінуючі потреби та інтереси, погляди й переконання, духовні запити та ціннісні орієнтації;

розумові якості; сфера освіченості, або набуття знань; сфера свідомості; підсистема особливостей поведінки; підсистема індивідуальної своєрідності психічного складу особистості, характеру. Він розглядав структуру особистості як єдність взаємопов'язаних психічних процесів і властивостей, як динамічну й саморегульовану систему, рушійні сили якої лежать у внутрішніх суперечностях між її складовими [18, 430].

У 60-тих – першій половині 70-х р.р.. відбулося часткове повернення до ідей активізації пізнавальної діяльності учнів у навчанні. Були обґрунтовані і введені у практику проблемне навчання, евристична бесіда, програмоване навчання тощо. Саме тоді радянський дидакт Я.Голант запропонував розподіл методів навчання на «пасивні» та «активні», в залежності від участі учнів у навчальній діяльності. Зрозуміло, що термін «пасивні» застосовувався умовно, оскільки будь-який спосіб навчання обов'язково передбачає певний рівень пізнавальної активності учня, інакше досягнення навіть мінімального результату неможливе. В даній класифікації Я.Голант скоріше використовував «пасивність» як визначення низького рівня активності учнів, переважно репродуктивної діяльності при майже повній відсутності самостійності і творчості.

У 60-тих роках радянським дидактом М. Скаткіним піднято питання застосування різноманітних форм організації навчальної діяльності на уроці. У працях Л. Аристова, М. Данилова, Б. Єсипова, Г. Онищука, М. Скаткіна та інших висвітлюються проблеми необхідності застосування у навчальному процесі групової роботи, яка сприятиме покращенню засвоєння учнями навчального матеріалу.

У 70-ті роки важливим напрямом досліджень форм навчання було вивчення особливостей та ефективності навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів навчання в умовах колективної, групової, індивідуальної роботи (А. Алексюк, Ю. Бабанський, М.Поташник, І. Лернер, Х. Лійметс та ін.). «У дидактичних працях знайшла своє відображення і проблема використання такого словесного методу, як евристична бесіда, що набула

нової педагогічної спрямованості. Якщо в дореволюційній школі це був здебільшого метод перевірки засвоєння знань, то в радянській школі студентів навчали бачити в евристичному методі насамперед засіб розвитку пізнавальних здібностей. У тогочасній методичній літературі все частіше висувається вимога – навчити дітей володіти книжкою як знаряддям здобуття знань. Однак у педагогіці також підтримується те, що треба використовувати і словесні методи навчання, тому що такий спосіб допомагає учневі оволодіти досвідом минулих поколінь – він найкоротший, найекономічніший метод засвоєння знань» [9, 38]. В ході педагогічної взаємодії проявляються різноманітні зв'язки між суб'єктами і об'єктами виховання. Особливо розповсюджені інформаційні зв'язки, що проявляються в обміні інформацією між вихователем і вихованцем, організаційно-діяльнісні зв'язки, комунікативні зв'язки, їх ще називають зв'язками спілкування між учасниками навчального процесу.

Врешті решт, досить важливе значення мають зв'язки управління і самоуправління в педагогічному процесі. «Від правильного їх співвідношення залежить успішне протікання всього процесу» [23, 251]. Надаючи великого значення оптимізації процесу навчання, Ю. Бабанський та М. Поташник зазначають, що «на відміну від того підходу, що застосовується часом до виборів методу навчання («всіх потрохи» або «всіх порівну», або «той, що вимагають», або «самий модний»), при оптимізації виходить з того, що кожний з методів навчання орієнтований на розв'язання певного кола дидактичних завдань, при цьому опосередковано сприяє розв'язанню й інших завдань, але не в тій мірі, в якій ці інші завдання можуть бути розв'язані за допомогою інших методів. Тому необхідно оцінити можливості кожного метода навчання, знати його сильні і слабкі сторони, вибрати на цій основі їх оптимальні поєднання.

Уявлення про оптимальний комплекс методів завжди конкретне (неуніверсальне). Те, що для одних умов є вдалим, ефективним, для інших

умов, іншої теми, іншої форми навчальної роботи може бути непридатним.

Для здійснення оптимального вибору методів навчання, їх ефективного поєднання, вчителю необхідно, окрім вищеназваного, знати всі методи, що існують у педагогіці, їх цілісну кваліфікацію (щоб було з чого вибрати).

Чим багатші уявлення вчителя про багатогранність методів, чим багатосторонніше його спілкування з учнями, чим глибше і ширше знання педагогом змісту основ наук, тим більш живим, дієвішим і усвідомленим, а тому й оптимальним, буде комплекс обраних методів. «...Подібний підхід до вибору методів навчання упереджує вчителів як від абсолютизації окремих методів, так і від необґрунтованої відмови від вибору провідного, домінуючого на конкретному уроці метода» [22, 99-101]. «Учителю слід ознайомитися з дослідницькою практикою у відповідальній науковій галузі, виявити комплекс дослідницьких методів, прийомів і методик, доступних для використання в навчально-дослідницькій діяльності школярів. Йому варто розробити для школярів систему завдань, що потребують застосування досліджень для відповідних проблем. Велике значення має розробка системи питань і алгоритмів, що стимулюють учнів до участі в навчальних дослідженнях. Потрібно розробити і положення про інструментарій для досліджень з конкретного предмета, дібрати відповідну літературу. Особливої уваги педагога потребує формування дослідницьких умінь і навичок учнів відповідно до особливостей предмета» [257].

Слушною є думка М. Скаткіна про те, що «поєднання класно-урочної системи з індивідуальною та груповою побудовою занять – це перспектива розвитку організаційних форм навчання» [420, 20].

Відомий український дидакт В. Онищук у 70–80 роках ХХ ст. досліджував зміст і структуру засвоєння учнями знань; формування навичок і вмінь; шляхи підвищення якості знань та ефективності процесу

навчання; типологію, структуру й методику уроку тощо. Василь Онисимович працював над питаннями про вимоги до методів навчання, про шляхи поліпшення методики уроків з основ наук, теорії навчання в цілому. Педагог стверджував, що цього можна досягти добре продуманим тематичним і поурочним плануванням. З-поміж дидактичних вимог до уроку В.Онищук зазначає, що важливими є:

- раціональне керування навчально-пізнавальною діяльністю учнів;
- творче застосування найновіших досягнень педагогічної науки;
- майстерне і вміле володіння вчителем методикою, технологією уроку.

З погляду предмета нашого дослідження, для нас важливими є ідеї В.Онищука щодо того, що на результати уроку відчутно впливає психічний стан учителя й учня. Серед психологічних вимог до уроку він називав необхідність вивчення і врахування психологічних особливостей учнів: мислення, пам'яті, запам'ятовування, заучування, відтворення, пригадування, уваги, уяви, волі, емоцій тощо. Вчитель, у свою чергою, повинен керувати мотивами навчання, мати «велике самовладання і самоконтроль, щоб подолати вияви негативного психічного стану на уроці». Актуальними є й деякі етичні вимоги до уроку, запропоновані вченим, зокрема його думки, що вчитель має «додержуватись педагогічного такту, створювати атмосферу доброзичливості; поєднувати серйозну і напружену працю з жартом, дотепним словом» [309, 476].

Цікавим для нас є і досвід видатного педагога В. Сухомлинського у тій частині його спадщини, що стосується застосування активного навчання у Павлівській школі у вигляді, наприклад, так званих «уроків мислення у природі» для учнів шестирічного віку. Основними важливими для нашого дослідження ідеями, які розвинув Василь Олександрович у своїх працях, є його думки про те, що:

- розвиток творчих сил кожної окремої особистості в умовах колективної співдружності відбувається на основі етико-естетичних

цінностей, інтересів, потреб, і спрямований у кінцевому підсумку на творчу працю;

- навчання має бути звернено до внутрішнього світу дитини, спиратись на її сили, внутрішні потенції, підтримувати і розвивати те, що є доброго і здорового в кожній особистості;
- необхідно розвивати ідеї «радості пізнання», тобто стимулювати емоційне сприйняття процесу пізнання і навчання;
- навчання;
- важливо розробляти демократичні засоби педагогічного впливу на учнів, зокрема, методів заохочення і покарання, що засновані на повазі, опорі на позитивне, моральності дитини [339, 384].

Подальшу розробку питань активізації навчання ми можемо знайти у творчій діяльності вчителів - новаторів 80-х років ХХ ст. –Ш. Амонашвілі, С. Лисенкової, Є. Ільїна, В. Шаталова та ін., у теорії розвивального навчання Д. Ельконіна – В. Давидова. Система Ельконіна–Давидова розроблялась з 1958 року на базі експериментальної школи № 91 Російської академії освіти. Особливістю цієї психолого-педагогічної концепції є різноманітні групові дискусійні форми роботи, в ході якої діти відкривають для себе основний зміст навчальних предметів. Вчитель не дає знання дітям у вигляді правил, аксіом, схем. На відміну від традиційної, емпіричної системи в основу виучуваних курсів покладено систему наукових понять. Оцінок в початковій школі дітям не ставлять, вчитель разом з дітьми оцінює результати навчання на якісному рівні, що складає атмосферу психологічного комфорту. Домашні завдання зведені до мінімуму – засвоєння і закріплення навчального матеріалу відбувається на уроці.

Однак у радянські часи, в умовах нав'язування комбінованого уроку, творчість окремих педагогів була скоріше виключенням, ніж правилом.

У навчальних закладах Західної Європи та США в 70–80-х роках розпочались активні дослідження можливостей групової форми

навчальної діяльності учнів. Дослідження, проведені Національним тренінговим центром США (штат Меріленд) у 1980-их роках, засвідчили, що різке збільшення відсотка засвоєння змісту навчання уможливило активне навчання, зокрема взаємонавчання, бо впливає не лише на свідомість учня, а й на його почуття, сприяє розвитку індивідуальних рис особистості [236, 76.].

На думку І. Беха: «Цивілізаційний розвиток, зокрема новоєвропейської епохи, визначався суб'єкт–об'єктними відносинами в їх речовій формі. Вони виступили найголовнішою характеристикою новоєвропейської свідомості (у тому числі новоєвропейської науки і філософії), новоєвропейського раціоналізму та способу життя (індивідуальних і соціальних відносин). Така світоглядна тенденція безпосередньо детермінувала цільову стратегію світового історико-педагогічного процесу. У цьому плані раціоналізм як основний параметр діяльності, що вимагав її доцільності, тобто відповідності засобів для успішного досягнення практично-корисного результату, цілком узгоджувався з соціоцентризмом як педагогічним мисленням. Отож історична педагогічна наука і практика були такими, що в основному задовольняли суспільні запити. Ці останні безпосередньо впливали на теоретичні уявлення про ідеал людини, а відтак і на пошук адекватних засобів його досягнення» [31, 32].

Наприкінці ХХ ст. велика увага приділялась активним методам навчання. На цьому наголошувалось і в документах з питань прав на освіту, прийнятих у 90-тих роках: Всесвітня декларація про освіту для всіх (Джомтьєн, 1990 р.); Декларація про право і розвиток (Генеральна Асамблея ООН у 1986 р.); Декларація принципів толерантності (1995 р.); Декларація про культуру миру (1999 р.) та ін.

Світовий форум руху «Освіта для всіх» у Даккарі остаточно підтвердив пріоритетність завдань індивідуального розвитку, зазначивши,

що найважливішими умовами, які дозволяють досягти високої якості освіти та становлять її найважливішу сутність, є наявність: «...добре підготовлених учителів і активних методів навчання, а також навчального середовища, що є дружнім до учнів» [527, 11].

Нова хвиля зацікавленості активними методами припала на межу 80-90-х р.р., коли у дидактиці, зокрема українській, був представлений широкий спектр різноманітних методів активізації навчально-пізнавальної діяльності. У той час було визначено поняття «активізація процесу навчання» як «удосконалення методів і організаційних форм навчально-пізнавальної роботи учнів, яка забезпечує активну й самостійну теоретичну і практичну діяльність школярів у всіх ланках навчального процесу» [8]. В літературі [402; 403; 404; 252; 459; 431] були представлені різні варіанти їх класифікації. В конкретних методиках учителями і методистами було напрацьовано значний арсенал конкретних прийомів і засобів активізації навчання, які складають підґрунтя ефективності сучасної шкільної і вузівської освіти. Сьогодні інтерес до активних методів навчання зберігається. Продовжує відчуватись і брак дидактичної та методичної літератури, що забезпечує таку модель навчання, якої гостро потребують вчителі, викладачі вищих навчальних закладів і студенти.

Проте, в українській дидактиці поняття «активні методи» не прижилося і практично не використовується. Навіть у педагогічних словниках останнього часу [97; 333] воно відсутнє. Не розглядається воно й у посібниках з педагогіки і дидактики.

Водночас термін зустрічається у працях російських та білоруських педагогів [468; 103; 160; 23; 425; 432], де підкреслюється умовність будь-якої класифікації методів і зазначається, що «більша частина методів активного навчання має багатфункціональне значення у навчальному процесі» [432, 32]. Аналіз зазначених та інших праць показує, що в

роботах 80-90-х років під терміном «активні методи», «активне навчання» автори розуміли такі методи, що стимулюють пізнавальну активність і самостійність учнів, спрямовані на залучення більшості учнів до активної діяльності на різних етапах процесу навчання (вивчення нового, закріплення, повторення, перевірка результатів). За таких обставин учень виступає «суб'єктом» навчання, виконує творчі завдання, вступає в діалог з учителем. Серед основних активних методів називались: самостійна робота, проблемні та творчі завдання (часто домашні), питання від учня до вчителя і навпаки, що розвивають творче мислення тощо.

Однак у другій половині – наприкінці 90-х рр. XX ст. термін «активні методи» все частіше починає застосовуватись по відношенню до принципово нових методів навчання, таких як дискусія, дебати, прес-конференція, інсценування, ділові ігри тощо [103; 160; 23; 432].

У цей же період вперше на пострадянському просторі почав використовуватись термін «інтерактивні методи», причому під це поняття підпадали саме названі вище методи. Така плутанина в поняттях, крім теоретичного непорозуміння між вченими-педагогами, сьогодні шкодить і практиці навчання, часто породжуючи у вчителів і методистів ілюзії щодо їхньої обізнаності й готовності до застосування інтерактивних методів.

Термін «інтерактивний», «інтеракція» використовується досить часто в контексті описання контактів людини і нових інформаційних систем: «інтерактивне голосування» на телебаченні, «інтерактивне спілкування» ведучого з аудиторією на радіо, «інтерактивні комп'ютерні ігри» тощо. Ми припускаємо думки про те, що таким чином підкреслюється можливість людини не пасивно сприймати інформацію, а брати участь у розв'язанні певних проблем, формуванні певної думки, для прийняття певних рішень тощо.

Слово «інтерактив», пояснюють О.Пометун та Л.Пироженко, прийшло до нас з англійської від слова «inter» – взаємний і «act» – діяти. Таким чином, інтерактивний – здатний до взаємодії, діалогу. Інтерактивне

навчання – це специфічна форма організації пізнавальної діяльності, яка має передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність [364, 9].

Під інтерактивністю передусім розуміють принцип побудови і функціонування педагогічного, психологічного, комп'ютерного спілкування в режимі діалогу. Реалізуючи технологічні принципи навчання, інтерактивна педагогічна технологія передбачає й інтерактивність комп'ютерних засобів навчання, й інтерактивність організації педагогічного процесу, коли базовим концептуальним положенням визначено навчання на основі інтерактивного спілкування. У нашому дослідженні ми розглядаємо інтерактивне навчання, маючи на увазі міжособистісне педагогічне спілкування у процесі навчання.

Отже, спробуємо визначити поняття «інтерактивне навчання», відокремлюючи його від поняття «активне навчання». Лінгвістичне тлумачення представлене в іншомовних словниках, свідчить, що поняття «інтерактивність», «інтерактивний» прийшли до нас з англійської мови. «Interactive» – той, який взаємодіє, впливає один на одного.

Насамперед зазначимо, що термін «інтерактивна педагогіка» відносно новий: його ввів у 1975 р. німецький дослідник Ганс Фріц. У дослідженнях цього вченого мета інтерактивного процесу – зміна і покращення моделей поведінки його учасників. Аналізуючи власні реакції та реакції партнера, учасник змінює свою модель поведінки і свідомо засвоює її, що дозволяє говорити про інтерактивні методи як процес інтерактивного виховання.

Інтерактивність у навчанні можна пояснити як здатність до взаємодії, перебування у режимі бесіди, діалогу, дії. Відповідно, у дослівному розумінні інтерактивним може бути названий метод, в якому той, хто навчається, є учасником, який здійснює щось: говорить, управляє, моделює, пише, малює тощо, тобто не виступає тільки слухачем,

спостерігачем, а бере активну участь у тому, що відбувається, власне створюючи це [364, 9].

Аналіз психолого-дидактичної і методичної літератури показує, що автори більшості публікацій, присвячених інтерактивним методам навчання, обмежуються в основному описом методик проведення окремих уроків з різними видами діяльності учнів, називаючи це інтерактивними методами і формами. У цілому автори дотримуються двох точок зору на визначення поняття «інтерактивне навчання».

До першої групи можна віднести, наприклад, російського дидакта Б. Бім-Бада, який розглядає інтерактивне навчання як таке, що побудоване на взаємодії учня з навчальним оточенням, середовищем, що слугує простором засвоюваного досвіду. Автор підкреслює, що таке навчання змінює взаємодію педагога і учнів: активність педагога поступається місцем активності учнів, а завданням учителя стає створення умов для їх ініціативи. Педагог відмовляється і від ролі «фільтра», який пропускає через себе навчальну інформацію. Він виконує функції помічника в роботі, одного з джерел інформації [327].

Авторський колектив «Методичного посібника з інтерактивних методів викладання права у школі», виданого у 2002 році у Москві дає подібне визначення поняття, виокремлюючи його основну ознаку – *навчання через досвід*. Автори виділяють відмінні риси інтерактивного навчання: переживання учасниками конкретного досвіду, його осмислення, рефлексія, застосування на практиці [63, 6–9]. Вони підкреслюють, що інтерактивні заняття дозволяють дітям самостійно розв'язувати складні проблеми, залишаючи звичну роль спостерігача і споживача у навчальному процесі.

Думка іншої групи дослідників представлена Н. Суворовою, яка вважає, що інтерактивне навчання – це насамперед *діалогове навчання*, під час якого здійснюється *взаємодія учителя і учнів*. Автор підкреслює, що інтеракція виключає домінування як будь-якого учасника навчання, так і

будь-якої думки, точки зору над іншими. У процесі діалогового навчання учні вчаться критично мислити, розв'язувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації, зважувати альтернативні думки, приймати продумані рішення, брати участь у дискусії, спілкуватись з іншими людьми [440]. Подібної думки дотримується і дослідник Л. Зарецька, зауважуючи, що головне в інтерактивному навчанні – це *взаємодія* [155].

Провідний український фахівець з інтерактивного навчання О. Пометун у своїх працях [357; 358; 359; 360; 361; 362; 363; 364; 365; 366; 367; 368; 369] неодноразово підкреслювала, що усі названі ознаки є характерними для інтерактивного навчання. Вважаємо, що інтерактивними можна вважати методи навчання, які здійснюються шляхом активної взаємодії учнів у процесі навчання. Вони дозволяють на основі внеску кожного з учасників процесу навчання у спільну справу отримати нові знання і організувати спільну діяльність від окремої взаємодії до широкої співпраці. В інтерактивному навчанні учні навчають один одного, його відмінністю є діалоговий, а радше «полілоговий» характер.

Ефективність будь-якого методу багато в чому залежить від того, наскільки правильно обрано спосіб взаємодії, форму комунікації учасників навчального процесу (учнів і учителя). Часто в існуючій системі освіти основною формою комунікації залишається монолог. Спочатку педагог у монологічній формі здійснює передачу знань учням, а потім останні повертають йому ці знання, знову ж шляхом монологічних відповідей. При цьому викладач виступає як своєрідний полюс, навколо якого концентрується вся комунікація учасників процесу навчання. Таким чином, на практиці реалізується модель односторонньої комунікації (рис.1.1).

На відміну від активних методів навчання, які будуються на односторонній комунікації (її організує і постійно стимулює учитель),

інтерактивні методи принципово змінюють схему комунікації в навчальному процесі.

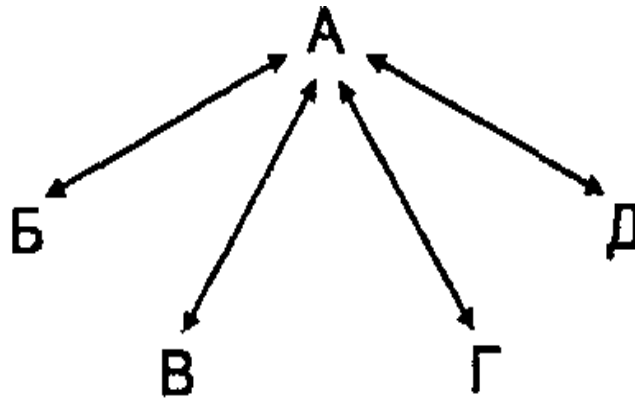


Рис. 1.1 Модель односторонньої комунікації:
А - вчитель; Б, В, Г, Д – учні

Інтерактивні методи орієнтовані на реалізацію пізнавальних інтересів і потреб особистості, тому особлива увага приділяється організації процесу ефективної комунікації, в якій учасники процесу взаємодії більш мобільні, більш відкриті і активні. Основою інтеракції є принцип багатосторонньої комунікації, яка характеризується відсутністю полярності (див. рис. 1.2) і мінімальною сконцентрованістю на точці зору вчителя. Організації процесу багатосторонньої комунікації сприяє використання відповідних методів навчання.

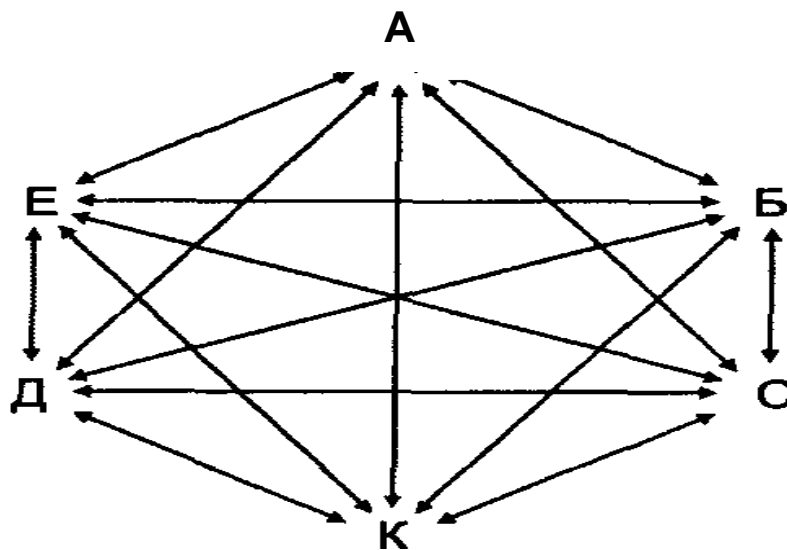


Рис. 1.2. Модель багатосторонньої комунікації:
А - вчитель; Е, Д, Б, С, К – учні

Навчальний процес за умов інтерактивного навчання полягає в тому, що навчання здійснюється у процесі постійної, активної, позитивної взаємодії всіх учасників навчального процесу. Відбувається колективне, групове, індивідуальне навчання, навчання у співпраці. Той, хто вчить, і той, хто вчиться, є рівноправними суб'єктами навчання.

В результаті організації навчальної діяльності за таких умов в аудиторії створюється атмосфера взаємодії, співробітництва, що дає змогу вчителю стати справжнім лідером колективу. Організація інтерактивного навчання передбачає використання дидактичних і рольових ігор, моделювання життєвих ситуацій, створення проблемних ситуацій.

Не всяке навчання в змозі реалізувати специфічну потребу людини до об'єднання з собою подібними, в досягненні і розвитку такої спільноти – у спілкуванні. Будь-яке спілкування покликано забезпечити:

- спільну діяльність (пізнавальну, виробничу);
- приєднання до цінностей ініціатора спілкування (педагогічне спілкування) і заохочення ініціатора спілкування до цінностей іншої людини.

Адже педагогічне спілкування – специфічний вид спілкування, який спрямовується педагогом і в певній мірі асиметрично поєднує, наприклад, діловий, ігровий, духовний елементи, формує ціннісну орієнтацію дитини. Виключення людини з педагогічного процесу значно знижує всі перераховані вище ознаки. У процесі педагогічного спілкування учителя з учнями відбувається вплив педагога на учнів, що переростає в особистісні стосунки, направлені на оптимізацію навчального процесу та його демократизацію. За словами О. Леонтьєва, педагогічним спілкуванням «стає тоді, коли створює найкращі умови для розвитку мотивації учнів і творчого характеру навчальної діяльності, для правильного формування особистості школярів, забезпечує сприятливий емоційний клімат навчання, а також керування соціально-психологічними процесами в

дитячому колективі й дозволяє максимально використати в навчальному процесі особистісні особливості учителя» [258, с.39].

В інтерактивному навчанні учитель виступає як організатор, консультант, фасилітатор, який ніколи не «замикає» навчальний процес на собі. Головними у процесі навчання є зв'язки між учнями, їх взаємодія і співпраця. Результати навчання досягаються взаємними зусиллями учасників процесу навчання, учні беруть на себе взаємну відповідальність за результати навчання.

Однією з основних концепцій, що багато в чому пояснює суть процесів взаємодії на інтерактивних заняттях, є теорія навчання за допомогою досвіду, що належить американському досліднику Девіду Колбу. На думку Д.Колба, цикл навчання складається з чотирьох послідовних і взаємозалежних стадій: етапу конкретного досвіду, етапу рефлексивного спостереження, етапу абстрактної концептуалізації й етапу активного експериментування (рис.1.3).

Цикл навчання через досвід

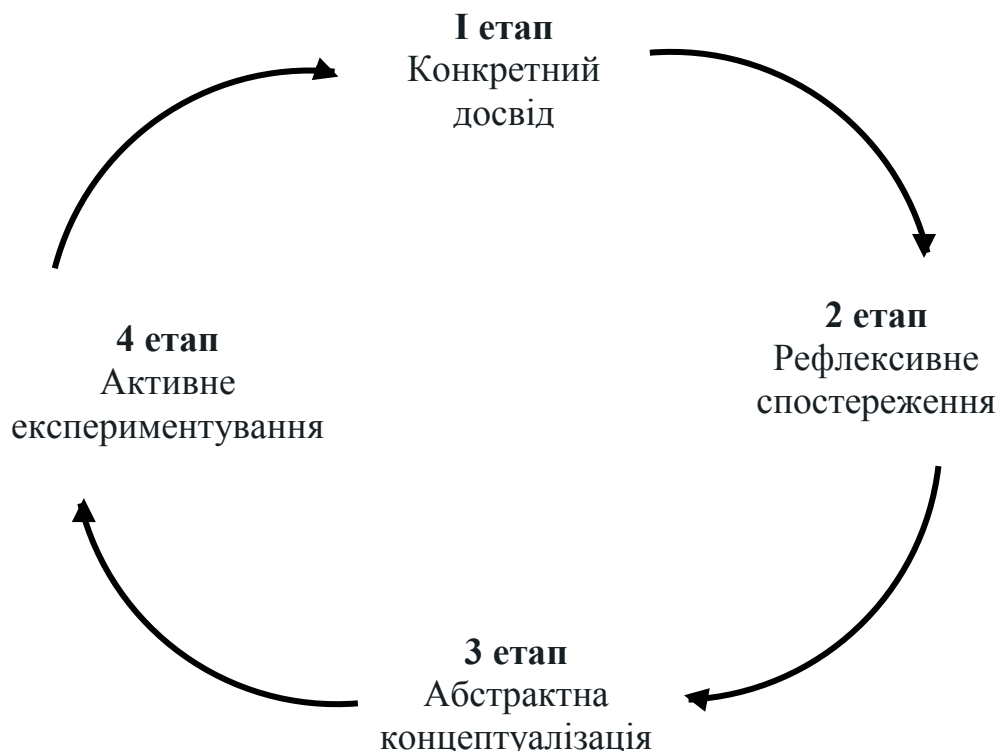


Рис. 1.3 Цикл навчання шляхом досвіду (за Д.Колбом)

На першій стадії циклу учні або використовують будь-який *конкретний наявний особистий досвід*, або, що буває набагато частіше, здобувають цей досвід за допомогою спеціально організованої взаємодії безпосередньо в ході освітньої діяльності. Іншими словами, відбувається пошук у життєвому досвіді, уявленнях, опорних знаннях, власній практиці, наприклад шляхом моделювання явища чи ситуації, того, з чим варто попрацювати в рамках теми або проблеми. В результаті обміну інформацією створюється змістове поле, в якому потім відбувається активна праця.

На другому етапі – *етапі рефлексивного спостереження* – створюються умови для критичного осмислення і рефлексії досвіду, обговорення учнями спостережень, пов'язаних з його набуттям.

Основні питання, що обговорюються на цьому етапі: «Що ми робимо? Що відбувається під час цього процесу? Що плануємо і чого реально досягаємо?». Ці питання породжують нові, характер яких вже не рефлексивний, а концептуалізуючий.

Результативність такого обговорення буде максимальною, якщо виконується «правило трикутника»: для кожного учня однаково важливими мають бути три компоненти – тема, група, в якій він працює, і він сам. Порушення цього правила спричинює зсув уваги на якийсь один аспект і негативно впливає на результативність обговорення.

Третя стадія циклу – *абстрактна концептуалізація*. Саме на цьому етапі виникає можливість конструювання, прирощення і привласнення знання. Учні шукають місточок для переходу від реальних ситуацій власної практики до узагальнених умовиводів і закономірностей. Ефективність цього процесу підвищується завдяки взаємодії учнів, тобто їх спільному просуванню в одному напрямі з метою реалізації своїх власних потреб. Результати взаємодії на цьому етапі відображаються у вигляді висновків, зроблених учнями завдяки спільній рефлексії.

Як результат такої рефлексії виникає унікальне знання, цінність

якого полягає не в інформативності його змісту, а в його творчому характері.

Крім того, як один зі способів пояснення пережитого досвіду, учням також можуть бути запропоновані теорії, теоретичні положення, що пояснюють обговорювані питання. Це в жодній мірі не означає підміну особистих висновків устояними концепціями, радше пропонувані теорії допомагають учням до кінця сформулювати й усвідомити власні умовиводи.

На заключному етапі циклу особливого значення має можливість перевірки сформульованих висновків, тобто повернення з області абстрактної теорії в область реальної практики. Це можливе, наприклад, шляхом виконання яких-небудь навчальних завдань на застосування вже нового знання або моделювання нових ситуацій. Найчастіше ця перевірка відбувається в процесі відповідної практики і зрештою призводить до набуття нового конкретного досвіду, що стає початком нового циклу навчання.

Іноді стадія *активного експериментування* може не бути присутньою безпосередньо в ході занять, а «відбутися» вже після їх закінчення, у наступній освітній чи іншій діяльності учнів [357].

Таким чином, суть інтерактивного навчання полягає у тім, що навчальний процес відбувається тільки шляхом постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це – співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці) де і учень, і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання та розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і умінь, виробленню цінностей, створенню

атмосфери співробітництва, взаємодії, дозволяє педагогу стати справжнім лідером дитячого колективу.

Невипадково ініціаторами поширення інтерактивного навчання в Україні виступили вчені, викладачі і методисти, пов'язані з вивченням і викладанням суспільних дисциплін [286]: права, економіки, громадянської освіти, де традиційні методи навчання не можуть забезпечити реалізацію сучасних завдань освіти. Більшість з них є прибічниками навчання, яке засноване на зацікавленості та задоволеності усіх учасників педагогічного процесу. Про це пише, наприклад, російський автор Г. Аствацатуров: «Навчання проходить у форматі суб'єкт – суб'єктної взаємодії. Суттєво змінюється роль учителя. Учні самі працюють над навчальним завданням, а учитель – координатор. Він спрямовує їхню діяльність, допомагає розробити стратегію пошуку, контролює при необхідності проміжні етапи роботи групи. Колективний розум здатний розв'язати багато проблем скоріше й ефективніше... Але справа не тільки в цьому. Розв'язуючи спільно поставлене завдання, група здійснює співробітництво, співтворчість. Тут кожен працює на кожного... Йде обмін знаннями, ідеями, змінюється психологічна атмосфера. У групі навіть «слабкі» учні не комплексують, теж починають брати активну участь в обговоренні і вирішенні поставлених завдань. У ході колективного обговорення діти вчаться чути один одного. З кожною навчальною задачею вони вдосконалюють свою тактику пізнавального пошуку. Вони самі створюють свою формулу успіху» [15].

Інтерактивне навчання відповідає вимогам особистісно орієнтованого підходу, оскільки воно, як і вимагає насамперед цей підхід, ставить у центр навчально-виховного процесу учня, прагнучи максимально задовольнити його освітні потреби і створити умови для його всебічного розвитку.

Згідно з принципами особистісно орієнтованого підходу, становлення особистості, яке відбувається у процесі інтерактивного навчання, вимагає дотримання таких умов:

- створення позитивної атмосфери у навчанні;
- рівноправність, партнерство вчителя і учнів, відчуття рівного серед рівних;
- забезпечення підтримки і сприяння в колективі учнів для досягнення спільних цілей;
- усвідомлення особистістю цінності колективної пізнавальної діяльності;
- можливість вільно висловити свою думку і вислухати свого товариша;
- перетворення учителя з контролера на консультанта, організатора, старшого товариша.

На наш погляд, в умовах інтерактивного навчання можлива послідовна та ефективна реалізація іншого важливого сучасного підходу до навчання – діяльнісного. Інтерація дозволяє уникнути одноманітності освітнього середовища і монотонності навчального процесу, створює умови для зміни видів роботи. Обов'язкове поєднання різних видів діяльності та їхня координація є необхідною умовою виникнення в учня здатності до реалізації різноманітних видів діяльності, а відповідно і нових пізнавальних потреб. Множинність видів діяльності, а головне – переходи між різними по типу регламентації і типу відповідальності видами діяльності, створюють умови для розвитку у дітей здатностей формулювати власну мету, співвідносити поставлену мету і умови її досягнення, будувати програму дій відповідно до власних можливостей; розрізняти види відповідальності всередині власної навчальної роботи, що є умовою формування навчальної самостійності учнів.

У цьому значенні інтерактивне навчання як продуктивна технологія постає, образно кажучи, «тренажером», де здійснюється не тільки вибір

діяльності, але й створюється особиста система цінностей на основі рефлексії з приводу результатів діяльності, і де відбувається творче перетворення особистості учня на основі самостійно «здобутого» досвіду.

За умови запровадження ІТН якісно змінюється роль вчителя. Як образно зауважує Л. Виготській, «вчитель повинен бути рейками, по яких вільно і самостійно рухаються вагони, одержуючи від них тільки напрям власного руху» [80, 15].

Нагромаджений вже сьогодні в Україні та за кордоном сучасний досвід переконливо свідчить, що інтерактивне навчання сприяє інтенсифікації та оптимізації навчального процесу. Воно дозволяє учням:

- зробити засвоєння знань більш доступним;
- навчитись формулювати власну думку, правильно її виражати, доводити свою точку зору, аргументувати й дискутувати;
- навчитись слухати іншу людину, поважати альтернативну думку;
- моделювати різні соціальні ситуації, збагачувати власний соціальний досвід шляхом включення в різні життєві ситуації і переживати їх;
- вчитись будувати конструктивні відносини в групі, визначати своє місце в ній, уникати конфліктів, розв'язувати їх, шукати компроміси, прагнути до діалогу;
- аналізувати навчальну інформацію, творчо підходити до засвоєння навчального матеріалу;
- знаходити спільне розв'язання проблеми;
- розвивати навички проектної діяльності, самостійної роботи, виконання творчих робіт [357].

Крім того, використання інтеракції методів дозволяє реалізувати ідею співробітництва тих, хто навчає, і тих, хто навчається, вчить їх конструктивній взаємодії, сприяє оздоровленню психологічного клімату на уроці, створює доброзичливу атмосферу.

Проте, ми маємо бути абсолютно свідомими того, що моментальному швидкому та ефективному застосуванню інтерактивних методів усіма вчителями заважають певні труднощі, насамперед пов'язані з відсутністю спеціальної підготовки до їх реалізації у педагогічних ВНЗ.

Так, наприклад, інтерактивна взаємодія учнів у парах та групах змінного складу дає разючі результати. Однак, важко налагодити взаємонавчання як постійно діючий механізм, складно контролювати процес взаємонавчання тощо. Інтерактивна взаємодія потребує певної зміни всього життя класу, а також значної кількості часу для підготовки, як учням, так і педагогу. Деяким викладачам буває складно розкривати себе перед школярами, висловлювати своє особисте ставлення до матеріалу, показувати певну некомпетентність у деяких питаннях.

Більшість учителів сьогодні недостатньо обізнана в тому, які є методи інтерактивного навчання, до того ж кожен з методів потребує від учителя чіткої покрокової, поетапної реалізації з обов'язковим прогнозуванням результатів навчання. Важливість технологічного підходу до реалізації інтерактивного навчання, складна структура кожного з таких методів дозволяє, на нашу думку, говорити про інтерактивну технологію навчання, що буде розглянута у наступному параграфі.

1.3. Інтерактивне навчання як педагогічна технологія

Ще на початку 20 – х рр. минулого століття в роботах відомих педологів (В. Бехтерев, І. Павлов, А. Ухтомський, С. Шацький) з'являються терміни «педагогічна технологія» та «педагогічна техніка». Педагогічна техніка визначалась у педагогічній енциклопедії 30-х рр. як сукупність прийомів і засобів, спрямованих на чітку й ефективну організацію навчальних занять [314]. Минуло майже сто років із того часу,

а в сучасній педагогічній літературі й досі не існує єдиних, вичерпних, уніфікованих визначень понять освітні, педагогічні, навчальні технології. Деякі дослідники [301] нараховують близько 300 трактувань цих термінів, що різняться не лише за формою, а й за змістом, який у них вкладається. Одні науковці розуміють під терміном «технологія» управління педагогічними процесами, інші – способи організації діяльності учнів, різноманітні методи та прийоми досягнення педагогом навчальної мети тощо.

Перед тим, як приступити до розгляду поняття «педагогічна технологія», визначимось власне з поняттям «технологія». Звернувшись до словників, ми знайшли такі трактування. У словнику іншомовних слів «Технологія (від техно... і ...логія) – сукупність способів переробки матеріалів, виготовлення виробів, надання послуг; процеси, що супроводять ці види робіт» [452, 573]. У Великому тлумачному соціологічному словнику дається ширше трактування: «Технологія - (technology) – практичне застосування знань і використання методів у виробничій діяльності. Цей термін відображає такий аспект технології як соціальний продукт, що охоплює «металеві вироби» рук людських у вигляді інструментів і машин, а також знання та ідеї, які включено у різні види виробничої діяльності. ... Іноді технологія у вузькому розумінні трактується як машини, але більш широке значення має на увазі виробничі системи в цілому і навіть організацію і розподіл праці...» [451, 345].

Сучасні досягнення в інформаційній технології деякі автори вважають головним якісним прогресом, який можна порівняти з механізацією. «Інформаційна технологія передбачає значний прогрес в технології способів (способах виготовлення), а не виробів (продуктах виробництва)» [54, 482-483]. Недарма говорять про «інформаційне суспільство» або про «другу промислову революцію» [526].

В середині 60-тих р.р. зміст поняття «технологія» піддавався широкому обговоренню у зарубіжній педагогічній пресі, де було

визначено два напрями його тлумачення в залежності від рівня і результатів досліджень у даній галузі в різних країнах (США, Англії, Японії, Франції, Італії, Угорщині). Ті, що підтримували перший напрям, стверджували про необхідність застосування засобів програмованого навчання і технічних засобів (technology in education). Представники другого напрямку головне вбачали у тому, щоб підвищити ефективність організації навчального процесу (technology of education) і подолати відставання педагогічних ідей від стрімкого розвитку техніки. Таким чином, перший напрям було визначено як «технічні засоби в навчанні», другий, що виник трохи пізніше, як – «технологія навчання», або «технологія навчального процесу» [97, 124].

До початку 70-тих рр. була усвідомлена необхідність модифікації різних видів навчального обладнання і навчальних предметних середовищ як необхідної умови, без якої «не працювали прогресивні методи і форми навчання, й, відповідно, не могли бути досягнуті потрібна якість і ефективність навчання». [115]. Зазначимо, що до середини 60-тих – початку 70-тих років XX століття у високорозвинених капіталістичних країнах (США, Англія, Іспанія, Японія) вже видавались журнали з питань педагогічної технології, а в подальшому цю проблему почали досліджувати спеціалізовані заклади (наприклад, національні ради з педагогічних технологій у Великій Британії і США) [516].

В 1973 р. створений державний центр технології навчання в Угорщині. За домовленістю між ЮНЕСКО і Програмою розвитку ООН, були визначені завдання цього центру – виготовлення нових сучасних матеріалів з технології навчання і створення системи підготовки спеціалістів, розвиток необхідних наукових досліджень. Деякі вчені цього центру, зокрема Л. Салай, поширили поняття складових процесу навчання, включивши у поняття «технологія навчання» планування, аналіз цілей, наукову організацію навчально-виховного процесу, вибір методів, засобів

і матеріалів, що найбільш відповідають цим цілям і змісту для підвищення ефективності навчання [516].

За даними, зібраними Е. Бістерськи та Ж. Целлер, технологія навчання є не тільки допоміжним засобом і новою системою, але й відіграє велику роль у розвитку навчального процесу, змінюючи його організаційні форми, методи, зміст, що у свою чергу, впливає на педагогічне мислення викладачів і слухачів. Таке трактування технології підкреслює не тільки важливість забезпечення взаємозв'язку всіх компонентів процесу навчання в єдиній системі, але й ідею їх взаємовпливу, розвитку, що призводять до змін менталітету педагога і тих, хто навчається [537].

Наприкінці ХХ століття педагогами і дослідниками в педагогічній галузі почали вживатися терміни «технологія навчання» та «педагогічна технологія». Останнім часом ці поняття вони одержали широке розповсюдження в теорії навчання.

Дослідники проблем організації процесу навчання, звернувшись до глибшого вивчення ролі й функцій учня (студента або, взагалі того, хто навчається), а також його взаємодії з іншими елементами процесу навчання, все частіше використовують технічний термін «технологія». Так, англійські автори Ф. Персивал і Г. Еллінгтон визначають **технологію навчання** як «більше ретельне подання усіх аспектів побудови ситуацій навчання», що передбачає «застосування будь-яких методів і технік навчання, які є найбільш адекватними для досягнення цілей, поставлених перед тими, хто навчається». Її роль вони бачать у «наданні допомоги в усілякому підвищенні ефективності процесу навчання» [533, 13].

У словнику – довіднику педагогічних і психологічних термінів технологія навчання, за визначенням ЮНЕСКО, – «системний підхід (метод) створення, застосування й визначення процесу навчання з урахуванням об'єктивних і суб'єктивних факторів» [334, 102].

Російські вчені Б. Бім-Бад, М. Безруких, Л. Глебова розглядають термін «педагогічна технологія» як «сукупність засобів і методів відтворення теоретично обґрунтованих процесів навчання і виховання, які дозволяють успішно реалізовувати поставлені освітні цілі. Педагогічна технологія передбачає відповідне наукове проектування, при якому цілі задаються достатньо однозначно і зберігається можливість об'єктивних поетапних вимірювань і підсумкової оцінки досягнутих результатів» [327, 191].

У педагогічному словнику М. Ярмаченко визначає це поняття аналогічно і зауважує, що педагогічна технологія – поняття, що взаємодіє з дидактичним завданням. Якщо дидактичне завдання виражає цілі навчання і виховання, то педагогічна технологія – шляхи і засоби їх досягнення. Педагогічна технологія складається з приписів способів діяльності (дидактичні процеси), умов, в яких ця діяльність має втілюватися (організаційні форми навчання), і засобів здійснення цієї діяльності (цілеспрямована підготовка вчителя-педагога до занять і наявність відповідних ТЗН). На думку вченого, з дидактичної точки зору проектування педагогічної технології – це розробка прикладних методик, що описують реалізацію педагогічної системи за її окремими елементами. Вибір педагогічної технології визначається особливостями дидактичного завдання» [333, 359].

В Українському педагогічному словнику С. Гончаренка поняття технологія навчання трактується так : «Технологія навчання (з грец. –мистецтво слова, навчання) – за означенням ЮНЕСКО це в загальному розумінні системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань, з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти. Технологію навчання також часто трактують як галузь застосування системи наукових принципів до програмування процесу навчання й використання їх у навчальній практиці з орієнтацією на детальні цілі

навчання, які допускають їх оцінювання. Ця галузь орієнтована в більшій мірі на учня, а не на предмет вивчення, на перевірку виробленої практики (методів і техніки навчання) в ході емпіричного аналізу й широкого використання аудіовізуальних засобів у навчанні, визначає практику в тісному зв'язку з теорією навчання» [97, 331].

Як бачимо, у цих дослідників поняття «педагогічна технологія» і «технологія навчання» практично збігаються за змістом, адже ключовими ознаками виступають системність у плануванні та реалізації всіх складових процесу навчання в усій їх складності та взаємозв'язках.

Досить широко пояснює термін «технологія навчання» у сучасному словнику з педагогіки О. Рапацевич, який взагалі вважає ці поняття синонімами. Він пише: «Технологія навчання – сукупність форм, методів, прийомів і засобів передачі соціального досвіду, а також технічне оснащення цього процесу. Технологія навчання (педагогічна технологія) в сучасному розумінні є направленням у дидактиці, галузь наукових досліджень з виявлення принципів і розробки оптимальних навчаючих систем, конструювання відтворюваних дидактичних процесів з раніше заданими характеристиками» [326, 787]. Проте, більшість авторів вважає ці поняття різними.

Серед дослідників освіти пострадянського простору першопрохідником на шляху нового осмислення організації процесу навчання й введення в науковий і практичний обіг поняття «технологія навчання» («педагогічна технологія») став В. Беспалько, який ще у 1989 р. сформував уявлення про педагогічну технологію як «про систематичне й послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого навчально-виховного процесу» і визначив педагогічну технологію як «проект певної педагогічної системи, реалізованої на практиці» [30, 2]. На думку вченого, характерними рисами педагогічної технології є: 1) попереднє проектування навчально-виховного процесу; 2) визначення структури й змісту не тільки діяльності вчителі, але й навчально-пізнавальної

діяльності самого учня; 3) визначення цілей навчання («процес цілепокладання»), щоб здійснювати об'єктивний контроль за якістю засвоєння учнями навчального матеріалу й розвитком особистості учнів; 4) цілісне представлення навчально-виховного процесу; 5) гармонічна взаємодія усіх елементів педагогічної системи; 6) забезпечення високої стабільності успіхів у навчанні практично будь-якого числа учнів [там само, 12-13]. Таким чином, В. Беспалько визначив три параметри технології навчання: цілісність процесу навчання (включаючи діяльність тих, хто навчається), цілепокладання і забезпечення досягнення поставлених цілей навчання. Ще один важливий аспект технології зафіксував російський дослідник В. Монахов, на думку якого, педагогічна технологія – це впорядкована система процедур, жорстке слідування яким призведе до досягнення певного планованого результату [294].

Проводячи змістовий аналіз поняття «педагогічна технологія» за ознаками, на які вказують різні вчені, можна виокремити такі характеристики:

- сукупність прийомів, які застосовуються у будь-якій справі, майстерності, мистецтві (тлумачний словник) [458];
- змістовна техніка реалізації навчального процесу (В. Беспалько) [30];
- процесуальна частина педагогічного процесу (М. Чошанов) [486];
- сукупність психолого-педагогічних установок (А. Меретукова) [284];
- системна сукупність і порядок функціонування засобів, які використовують для досягнення педагогічної мети (М. Кларін) [179];
- змістове узагальнення, яке вбирає в себе зміст усіх визначень різних авторів (джерел) (Г. Селевко) [412].

Визначаючи педагогічну систему як упорядковану множину взаємопов'язаних елементів, які об'єднані загальною метою

функціонування і єдності управління та вступають у взаємозв'язок із оточуючим середовищем, як цілісне явище, Г. Селевко відводить педагогічній технології роль системоутворюючої основи, що цілісним, системним чином завдає сукупність форм, способів, прийомів, засобів побудови педагогічного процесу [411; 412].

За визначенням ЮНЕСКО, педагогічна технологія – це системний метод, який ставить своїм завданням конструювання та оцінювання освітніх процесів шляхом врахування людських, часових та інших ресурсів для досягнення ефективності освіти [408, 76].

У вітчизняній літературі термін «педагогічна технологія» вживається дуже широко. Він може означати напрям дидактики, далі – певну навчальну систему, систему методів і прийомів діяльності учителя і учнів, інколи – певну методику навчання.

Проте, на думку дослідників (наприклад, О. Пометун, Л. Пироженко, С. Сисоєвої та ін.), технологію від методики відрізняють «два принципові моменти: гарантія кінцевого результату й проектування майбутнього навчального процесу. Педагогічна технологія – набір процедур, які поновлюють професійну діяльність учителя і гарантують кінцевий запланований результат» [336, 42]. Крім того, за технологічного навчання відсутні безліч «якщо»: якщо талановитий вчитель, талановиті діти, багата школа. «Методика виникає в результаті узагальнення досвіду або впровадження нових засобів. Технологія ж проектується, виходячи з конкретних умов, та орієнтується на заданий, а не на передбачуваний результат» [там само, 43]. Технологія, на відміну від методик, не допускає варіативності, з неї не можна викинути якісь елементи. Технологічний підхід не допускає пошукової діяльності, проб, тут не може бути помилок. Для технологічного навчання обов'язковим є постійний зворотній зв'язок, внесення виправлення та змін у подальшу діяльність [369].

Головна проблема, яка підлягає розв'язанню за допомогою технології, – керування процесом навчання. Традиційні, «нетехнологічні»

методики навчання мають недолік – значну «розмитість», невизначеність, нечітку цільову направленість і мало керовані процедури навчання, суб'єктивну та епізодичну перевірку засвоєного. Будь-який процес навчання реалізується в рамках педагогічної (дидактичної) системи, структура, склад і зв'язки компонентів якої повинні усвідомлюватись вченими і вчителями. Відповідно до запропонованої В. Беспалько схеми, маються на увазі учні, цілі навчання, зміст навчання, дидактичні процеси, вчителі або ТЗН, організаційні форми і випускники (ті, кого навчили). Завдання педагогічної технології полягає у вивченні всіх елементів навчаючої системи і в проектуванні процесів навчання, щоб завдяки цьому навчально-виховна робота школи (учителя), ВНЗ (викладача) перетворилась з мало керованої сукупності дій у цілеспрямований процес.

Ми погоджуємося з думкою О. Рапацевича про те, що тим, хто навчає, необхідно знати специфічні риси технології навчання. Дослідник обґрунтовує поставлені цілі навчання, орієнтацію всіх навчальних процедур на гарантоване досягнення цих навчальних цілей, постійний обернений зв'язок (поточне та підсумкове оцінювання процесу результатів навчання), відтворюваність всього навчального циклу. У зв'язку з цим, у педагогічній технології можна визначити основні компоненти, які підлягають ґрунтовній розробці: цілі навчання, навчальний матеріал і процедури, матеріали для поточної та підсумкової оцінки і корекції результатів навчання.

Дослідник також зауважує, що важливе місце у технологізації навчання посідає постановка цілей навчання. Діагностична постановка цілей навчання в конкретній навчальній дисципліні формулюється в термінах поведінки, які описують дії тих, хто навчається, які учитель, викладач, ЕОМ або експерт при перевірці може розпізнати і виміряти рівень їх сформованості.

У традиційному підході викладач ставить цілі «не інструментально»: вивчити переставний закон додавання, дати аналіз

тексту, визначити будову внутрішніх органів ссавців, орієнтуватись у розв'язанні різних типів складених задач тощо. Технологія навчання виходить з того, що мета навчання – зміна стану того, хто навчається: його знань, думок, здібностей, почуттів, поведінки.

Технологія навчання орієнтується на гарантоване досягнення цілей та ідею повного засвоєння навчального матеріалу. Досягнення цілей навчання гарантується розробкою викладачем всього процесу навчання при опануванні тими, хто навчається, певного предмету, а також характером навчального процесу, навчаючих процедур (методів). Отже, для певного змісту (предмету) по кожному його розділу ставляться цілі навчання. Далі, відповідно до цілей навчання, весь навчальний зміст кожного розділу розбивається на фрагменти (певні навчальні елементи), які підлягають засвоєнню. Разом з тим розробляються перевірочні роботи (контрольне письмове опитування, тестування тощо.) для здійснення майбутнього поточного контролю; далі організується навчання, перевірка (поточний контроль), корекція і повторення, застосування теоретичних знань на практиці. Таким чином, відбувається навчання. Цикл навчання має такі складові:

- встановлення цілей навчання;
- попередня оцінка рівня навченості;
- навчання, сукупність навчальних процедур (форм і методів) і коректування відповідно до результатів оберненого зв'язку;
- підсумкова оцінка результатів і постановка нових цілей.

Таким чином, навчальний процес набуває модульного характеру – складається з блоків, які наповнюються відповідно різним змістом. Обернений зв'язок, об'єктивний контроль знань – суттєва ознака педагогічної технології.

На думку О. Пехоти, будь-яка педагогічна технологія повинна відповідати основним критеріям технологічності: системності (наявність логіки процесу, взаємозв'язку частин, цілісність), керованості (можливість

діагностики досягнення цілей, планування процесу навчання), ефективності (технологія повинна вибиратись відповідно до результатів і оптимальних затрат, гарантувати досягнення певного стандарту навчання), відтворюваності (можливості застосування в інших однотипних навчальних закладах іншими суб'єктами) [345, 21].

Як і інші дослідники (В. Сластенін, С. Сисоєва, О. Філатов, Д. Чернилевський та ін.), О. Пехота концентрує увагу на системному підході до процесу навчання як головній ознаці технологізації. Проте, більшість учених продовжує розглядати організацію процесу навчання насамперед як діяльність викладача, учителя. Той, хто навчається, як і раніше посідає в їхніх схемах місце підлеглого, керованого, тому представлена в такому вигляді технологія навчання («педагогічна технологія») виявляється досить уразливою. Так, відомий російський дослідник М. Кларін зазначає: «якщо технологія розуміється таким чином, то вона орієнтується на навчання репродуктивного типу, обумовлене загальним тяжінням до відтворюваності навчального процесу. Вона також пов'язана (і породжує) нерозробленість мотивації навчальної діяльності, що зумовлює загальний і, ймовірно, найбільший недолік педагогічної технології – ігнорування особистості» [182, 36].

Однак він справедливо зауважує, що сильною стороною педагогічної технології є те, що «у ній конструюється й здійснюється такий навчальний процес, що повинен гарантувати досягнення поставлених цілей». При цьому обов'язковими є постановка цілей і їх максимальне уточнення; жорстка орієнтація всього процесу навчання на висунуті цілі; орієнтація навчальних цілей, а разом з ними й усього ходу навчання на гарантоване досягнення результатів; оцінка поточних результатів; корекція навчання, спрямована на досягнення поставлених цілей; заключна оцінка результатів [там само, 41].

Загалом педагогічна технологія по суті означає таку організацію процесу навчання, яка передбачає певну систему дій і взаємодій усіх, але

насамперед активних елементів навчального процесу (його учасників). При цьому важливо підкреслити два моменти. По-перше, вона детально «розписує» систему дій не тільки вчителя, викладача, але й насамперед того, хто навчається, – учня, студента. По-друге, вона забезпечує, гарантує при коректному застосуванні, досягнення певного результату. Дослідження свідчать, що структура технології навчання, або технологічна структура процесу навчання, є системою певних операцій, технічних дій і функцій вчителів і учнів, згрупованих за основними етапами процесу навчання.

Їхня ефективність залежить від багатьох чинників: індивідуальних і статево-вікових особливостей учнів і вчителя, професійної майстерності педагога, змісту педагогічного процесу, психофізичного стану учасників навчання тощо. Тому можна передбачити, що застосування у педагогічному процесі сукупності способів взаємодії не гарантує вирішення педагогічних завдань, а лише створює умови для зміни стану чи просування до очікуваних результатів. А оскільки всі педагогічні завдання пов'язані з розвитком особистості, правомірно говорити про створення умов для розвитку учнів.

Таким чином, педагогічна технологія є сукупністю способів (методів, прийомів, операцій) педагогічної взаємодії, послідовна реалізація яких створює умови для розвитку учасників педагогічного процесу і передбачає його певний результат.

Визначаючи поняття «педагогічна технологія», ми оперуємо термінами «методика», «метод», «прийом», «засіб», тому бажано встановити їх співвідношення. Методика є галуззю педагогіки, вченням про методи – способи педагогічної взаємодії. Кожен метод складається з прийомів, які у свою чергу є сукупністю операцій, дій. Співвідносячи між собою поняття «метод» і «прийом», зазначимо, що межі між ними часто умовні і дуже мінливі. Кожен метод є певною системою прийомів, а кожен прийом і відповідно фрагмент діяльності складається з системи раціональних дій. За

допомогою прийому не розв'язується завдання в цілому, а лише його частина. Отже метод і прийом співвідносяться як частина і ціле.

Такі міркування говорять на користь синонімічності понять методика і педагогічна технологія. Водночас, як вже зауважувалось вище, між ними є і відмінності. Так, методика є сукупністю різноманітних методів навчання і не вибудовує їх у певній логіці під час реалізації у навчальному процесі. Технологія ж завжди передбачає визначену логіку, послідовність педагогічних методів і прийомів, спільних дій вчителя і учнів, що мають забезпечити конкретний результат їхнього розвитку. Інакше кажучи, технологія відрізняється від методики своєю алгоритмічністю.

Алгоритмом є точний однозначний припис про виконання у визначеній послідовності операцій (дій), що ведуть до розв'язання задачі. Проте, якщо алгоритм передбачає точну репродукцію дій, то педагогічна технологія враховує і припускає творчість як вчителя, так і учнів.

Щодо співвідношення понять «технологія» і «засіб», то педагогічні засоби ми визначаємо як знаряддя, інструментарій педагогічної діяльності, сукупність матеріальних і духовних об'єктів і явищ, що використовуються для розв'язання педагогічних завдань. Педагогічні технології є одним з провідних засобів у діяльності вчителя. Зауважимо на особливій функції педагогічних технологій як інтегрованого педагогічного засобу, через який відбувається використання, застосування у педагогічному процесі інших педагогічних засобів (діяльності, педагогічного спілкування, змісту, методів і прийомів, організаційних форм тощо).

Розмаїття педагогічних технологій викликає необхідність їхньої класифікації. Найбільш доцільною нам здається класифікація їх за ступенем прояву учнями суб'єктності, активності, самостійності у створенні умов для свого саморозвитку, запропонована О. Пометун [362].

У відповідності до цього, нею виділено дві основні групи педагогічних технологій: репродуктивні (особистісно відчужені) та продуктивні

(особистісно орієнтовані). Порівняємо ці групи за провідними характеристиками, скориставшись для цього таблицею (див. таблицю 1.1.).

Таблиця №1.1

Основні групи педагогічних технологій

Характеристика технології	Репродуктивні	Продуктивні
Мета	Повідомлення учням готової системи знань, формування на їх основі умінь, навичок	Створення комплексу оптимальних умов для розвитку особистості учня
Характер відносин вчителя і учнів	Суб'єкт – об'єктні (вчитель завжди суб'єкт діяльності, учні – об'єкт впливу вчителя)	Міжсуб'єктні рівноправні відносини
Провідна функція учнів	Сприйняття і запам'ятовування інформації вчителя, діяльність за зразком	Самостійне надбання знань, створення умов для свого розвитку у взаємодії з вчителем. Суб'єкт діяльності, дослідник проблем,
Провідна функція вчителя	Організація впливу на учнів, трансляція у свідомість учнів інформації у вигляді сформульованих положень, доказів, відібраних фактів, де зафіксовані погляди вчителя, авторів підручника	Організація взаємодії з учнями, створення умов розвитку їхньої суб'єктності, самостійності у діяльності учнів
Головні пріоритети	Виконання обов'язкової навчальної програми	Діяльність, спілкування, діалог, полілог, можливості самовираження, самореалізації учнів і вчителя, процесуальність, розвиток, рефлексія учнями власного досвіду творчої діяльності
Домінуючі методи	Пояснювально-ілюстративні	Проблемно-пошукові, інтерактивні
Об'єкт головної уваги вчителя	Організація власної діяльності	Організація діяльності учнів, педагогічної взаємодії

Все вищевикладене дозволяє нам тепер перейти до характеристики однієї з інноваційних педагогічних технологій, яка за своїми базовими характеристиками відноситься до продуктивних, – педагогічної технології інтерактивного навчання.

Якщо з цих позицій спробувати дати визначення поняття педагогічна технологія інтерактивного навчання, то це така організація навчального процесу, за якої кожен учень бере участь у колективному взаємодоповнюючому, заснованому на взаємодії та спілкуванні всіх його учасників процесі навчального пізнання. Форми такої участі можуть бути різними: або кожен учень має конкретне завдання, за яке він повинен публічно прозвітуватись, або від його діяльності залежить якість виконання поставленого перед групою та перед усім класом завдання. Інтерактивна технологія навчання як система містить такі головні компоненти:

- чітко сплановані цілі навчання – зрозумілий якісний та кількісний очікуваний результат процесу у вигляді навчальних досягнень учнів, а саме передбачуваного рівня засвоєння навчального змісту;
- спеціально відібраний та структурований зміст навчання;
- інтерактивні форми, методи і прийоми, за допомогою яких організоване навчання і стимулюється активна діяльність учнів;
- адекватні цілям, формам і методам засоби навчання;
- розумові і навчальні дії та процедури, за допомогою яких учні можуть досягти запланованих результатів, представлені у вигляді системи пізнавальних завдань;
- організаційні та психолого-педагогічні умови, що дозволяють ефективно спланувати та реалізувати інтерактивне навчання.

На відміну від методики, інтерактивні навчальні технології не вибираються для виконання певних навчальних завдань, а самою своєю структурою визначають кінцевий результат.

Визначення сутності педагогічної технології інтерактивного навчання багато в чому пов'язано із ключовим поняттям «інтерактивний метод». Метод у педагогіці визначається як спосіб цілеспрямованої взаємодії вчителя і учнів для розв'язання педагогічних завдань, тобто для розвитку. Таким чином, інтерактивні методи можемо трактувати як способи цілеспрямованої міжсуб'єктної взаємодії вчителя і учнів зі створення оптимальних умов для свого розвитку.

Категорією, що визначає сутність інтерактивних методів, є «взаємодія». *Взаємодія*, розуміється як безпосередня міжособистісна комунікація, найважливішою особливістю якої визнається здатність людини «приймати роль іншого», уявляти, як її сприймає партнер по спілкуванню або група, і відповідно інтерпретувати ситуацію і конструювати власні дії. Педагогічна взаємодія – це обмін діяльністю між педагогом і учнями, в якому діяльність одного зумовлює діяльність іншого (інших). Вона є процесом спільної діяльності педагога і учнів, атрибутами якого є:

- присутність учасників в єдиному часі і просторі, що створює можливість особистого контакту між ними;
- наявність спільної мети, очікуваного результату діяльності, який відповідає інтересам всіх і сприяє реалізації потреб кожного;
- планування, контроль, корекція і координація дій;
- розподіл єдиного процесу співпраці, спільної діяльності між учасниками;
- виникнення міжособистісних відносин [362].

Отже, інтерактивні методи – це посилена педагогічна взаємодія, взаємовплив учасників педагогічного процесу крізь призму власної індивідуальності, особистого досвіду життєдіяльності. Це процес інтенсивної, міжсуб'єктної комунікації вчителя і учнів, де педагог – суб'єкт власної професійної діяльності – ставить в позицію суб'єкта освітньої діяльності учня. Інтерактивна педагогічна взаємодія

характеризується високим ступенем інтенсивності спілкування її учасників, їх комунікації, обміну діяльностями, зміною і різноманітністю її видів, форм і прийомів, цілеспрямованою рефлексією учасниками своєї діяльності і взаємодії, що відбулася. Інтерактивна педагогічна взаємодія, реалізація інтерактивних педагогічних методів спрямовані на зміну, вдосконалення моделей поведінки і діяльності учасників педагогічного процесу.

Інтерактивні методи дають найбільший простір для самореалізації учня у навчанні і найбільше відповідають особистісно-орієнтованому підходу. Вони орієнтовані на реалізацію пізнавальних інтересів і потреб особистості, тому особлива увага приділяється організації процесу ефективної багатосторонньої комунікації, яка характеризується відсутністю полярності і мінімальною сконцентрованістю на поглядах учителя. Учасники такої комунікації більш мобільні, відкриті і активні.

Організації процесу такої взаємодії сприяє використання відповідних методів навчання. О. Пошетун та Л. Пироженко виділяють такі методи: груповий (взаємодія між учасниками процесу навчання реалізується через співпрацю у малих групах); колективний (багатостороння взаємодія є полілогом, в якому бере участь кожен учень класу); колективно-груповий (коли робота малих груп поєднується з роботою всього класу). Груповий (кооперативний) метод передбачає навчання у малих групах учнів, об'єднаних спільною навчальною метою. Вчитель керує роботою кожного учня опосередковано, через завдання, якими він спрямовує діяльність групи. Цей метод відкриває для учнів можливості співпраці зі своїми ровесниками, дозволяє реалізувати природне прагнення кожної людини до спілкування, сприяє досягненню учнями більш високих результатів засвоєння знань та формування вмінь. Він легко і ефективно поєднується з традиційними формами і методами навчання і може застосовуватися на різних етапах навчання. Колективний (фронтальний) метод передбачає організацію однією людиною,

здебільшого вчителем, діяльності цілого класу. Всі учні працюють індивідуально над одним і тим самим завданням із наступним контролем результатів у всіх чи більшості школярів. За умов використання колективно-групового методу робота малих груп поєднується з фронтальною, зберігаючи основний принци інтеракції: постійну взаємодію учнів між собою, їх співпрацю, спілкування, співробітництво [164].

Однак не слід плутати інтерактивне навчання з груповими формами роботи, яким притаманні всі недоліки фронтальної та індивідуальної роботи. Групова форма роботи передбачає навчання однією людиною групи учнів; всі учні групи працюють над одним завданням разом. Результати їх роботи контролює учитель. Інтерактивні методи передбачають організацію кооперативного навчання, коли індивідуальні завдання переростають у групові, кожний член групи вносить унікальний вклад у спільні зусилля, зусилля кожного члена групи потрібні та незамінні для успіху всієї групи.

Кооперативна (групова) навчальна діяльність – це форма (модель) організації навчання у малих групах учнів, об'єднаних спільною навчальною метою. За такої організації навчання учитель керує роботою кожного учня опосередковано, через завдання, якими він спрямовує діяльність групи. Кооперативне навчання відкриває для учнів можливості співпраці зі своїми ровесниками, дає змогу реалізувати природне прагнення кожної людини до спілкування, сприяє досягненню учнями вищих результатів засвоєння знань і формування вмінь. Така модель легко й ефективно поєднується з традиційними формами та методами навчання і може застосовуватися на різних етапах навчання [369, 22].

До групового (кооперативного) та колективно-групового навчання можна віднести, наприклад, такі методи, як: робота учнів у парах, ротаційні трійки, «Два-чотири-всі разом», «Карусель», роботу в малих групах, «Акваріум».

Під час роботи учнів у парах вони можуть виконувати такі вправи: обговорити завдання, короткий текст; взяти інтерв'ю один в одного, визначити ставлення (думку) партнера до даного питання, твердження тощо; зробити критичний аналіз роботи один одного; сформулювати підсумок виучуваної теми тощо.

До колективних методів інтерактивного навчання відносять такі, що передбачають одночасну спільну роботу всього класу. Це і обговорення проблеми у загальному колі (її застосовують разом з іншими прийомами), і «Мікрофон» (надається можливість кожному сказати щось швидко, по черзі, висловити свою думку чи позицію), і незакінчені речення (поєднується з вправою «Мікрофон»), і «Мозковий штурм» (відома інтерактивна технологія колективного обговорення, широко використовується для прийняття кількох рішень з конкретної проблеми), і «Навчаючи-вчуся», і «Ажурна пилка», і «Case-метод», і «Дерево рішень».

До колективно-групових методів навчання відносяться й імітації, рольові ігри, драматизація.

Учасники навчального процесу, за ігровою моделлю, перебувають в інших умовах, ніж у традиційному навчанні. Учням надають максимальну свободу інтелектуальної діяльності, що обмежується лише конкретними правилами гри. Учні самі обирають свою роль у грі, висуваючи припущення про ймовірний розвиток подій, створюють проблемну ситуацію, шукають шляхи її розв'язання, покладаючи на себе відповідальність за обране рішення. Учитель в ігровій моделі виступає як: інструктор (ознайомлення з правилами гри, консультації під час її проведення), суддя-рефері (коригування і поради стосовно розподілу ролей), тренер (підказки учням з метою прискорення проведення гри), головуючий, ведучий (організатор обговорення).

Як правило ігрова модель навчання має 4 етапи:

- орієнтація (введення учнів у тему, ознайомлення з правилами гри, загальний огляд її перебігу);

- підготовка до проведення гри (ознайомлення зі сценарієм гри, визначення ігрових завдань, ролей, орієнтовних шляхів розв'язання проблеми);

- основна частина – проведення гри;
- обговорення [там само, 42].

Колективні методи навчання у дискусії є важливими засобами активізації пізнавальної діяльності учнів, оскільки дискусія – широке публічне обговорення спірного питання. Досвід використання дискусії у навчанні дає змогу сформулювати деякі головні організаційно-педагогічні підвалини, які є спільними для будь-яких різновидів дискусії:

- проведення дискусії необхідно починати з висунування конкретного дискусійного питання (тобто такого, що не має однозначної відповіді і передбачає різні варіанти розв'язання, зокрема протилежні);

- не слід висувати питання на кшталт: хто правий, а хто помиляється в тому чи іншому питанні;

- у центрі уваги має бути ймовірний перебіг дискусії (Що було б можливим за того чи того збігу обставин? Що могло статися, якби..? Чи були інші можливості, способи, дії?);

- усі вислови учнів мають стосуватися обговорюваної теми;

- учитель має виправляти помилки і неточності, яких припускаються учні, та спонукати учнів робити те саме;

- усі твердження учнів мають супроводжуватись аргументацією, обґрунтуванням, для чого учитель ставить питання на зразок: «Які факти свідчать на користь твоєї думки?», «Як ти міркував, щоб дійти такого висновку?»;

- дискусія може вирішуватись як консенсусом (прийняттям узгодженого рішення), так і збереженням існуючих розбіжностей між її учасниками [там само, 48].

Вона сприяє розвитку критичного мислення, дає змогу визначити власну позицію, формує навички відстоювання своєї особистої думки,

поглиблює знання з даної проблеми. До цієї групи інтерактивних колективних методів відносять: «Метод ПРЕС», «Обери позицію», «Зміни позицію», «Безперервна шкала думок», «Дискусія в колі», «Дискусія в стилі телевізійного ток-шоу», «Дебати» та ін.

Застосування технології інтерактивного навчання передбачає і особливе розуміння уроку як форми навчання, що теж ґрунтується на технологічному підході. Як правило, структура інтерактивного уроку складається з п'яти елементів: а) мотивація – фокусування уваги учнів на проблемі уроку, стимулювання інтересу до обговорюваної теми (не більше 5% часу заняття); б) оголошення, представлення теми та очікуваних навчальних результатів – забезпечення розуміння учнями змісту їхньої діяльності: чого вони повинні досягти в результаті уроку і чого від них чекає вчитель (не більше 5% часу заняття); в) надання учням необхідної інформації за мінімально короткий час, для того щоб на її основі виконувати практичні завдання шляхом інтерактивної взаємодії, Це може бути міні-лекція, читання роздаткового матеріалу, перевірка домашнього завдання, опанування інформацією за допомогою технічних засобів навчання або наочності тощо (10-15 % часу уроку); г) інтерактивні вправи – центральна частина заняття, що передбачає застосування вчителем 1- 3 інтерактивних технологій, що відбираються в залежності від очікуваних результатів (45-60% часу на уроці); д) підбиття підсумків, оцінювання результатів уроку – процес, зворотний інструктажу, що називають «рефлексією». Його завдання – прояснити зміст опрацьованого; співвіднести реальні результати з очікуваними; проаналізувати, чому відбулося так чи інакше; зробити висновки; закріпити чи відкоригувати засвоєння; намітити нові теми для обміркування; встановити зв'язок між тим, що вже відомо і тим, що знадобиться засвоїти, навчитись у майбутньому; скласти план подальших дій (до 20% часу) [369].

О. Пометун також визначені обов'язкові умови реалізації технології інтерактивного навчання (далі будемо вживати термін «інтерактивна

технологія»), без яких інтеракція або зовсім неможлива, або є неефективною. Серед них насамперед створення сприятливої, позитивної психологічної атмосфери в класі під час уроку. Вона необхідна, щоб забезпечити мотивацію учнів до саморозкриття, відкритої позиції й прагнення до співпраці між собою і з учителем. Це потребує від учителя застосування спеціального інструментарію (прийомів, методів) створення і підтримання такого клімату протягом усього навчального часу.

Другою умовою є оптимальне облаштування навчального простору, зокрема спеціальні способи розташування меблів (для роботи малих груп, для спілкування і дискусії у загальному колі тощо), наявність в класі різноманітних матеріалів: текстів, словників, просто чистого паперу і маркерів тощо. Це необхідно, оскільки інтеракція передбачає постійну пошукову активність і творчість всіх учнів класу, продукти цієї активності мають бути зафіксовані на певних носіях.

Третьою умовою ефективного застосування інтеракції є запровадження в класі спеціальних правил, норм спільної праці, які є загальнообов'язковими для всіх. Визначення таких правил, норм роботи відбувається в процесі спільної діяльності педагога і учнів. Якщо правила будуть прийняті і усвідомлені учнями як свої особисті, це гарантує їх дотримання у навчальній аудиторії незалежно від того, присутній там педагог чи ні. Крім того, під час визначення вчитель має можливість запропонувати класу норми і ті пункти, виконання яких він вважає обов'язковим.

Нарешті вже сьогодні зрозуміло, що вчитель не може оптимально використовувати інтерактивну технологію без спеціального навчання [369].

Сукупність цих ознак і умов дозволяє говорити про принципову інноваційність педагогічної технології інтерактивного навчання у порівнянні з традиційними варіантами організації навчального процесу. Тому широке її застосування у сучасній школі передбачає серйозну увагу

до цього явища з боку системи працівників педагогічних ВНЗ, оскільки тільки послідовна цілеспрямована робота з навчання майбутніх вчителів дійсно допоможе їм опанувати цією педагогічною технологією.

Протягом віків людство йшло до розуміння колективного, групового навчання, коли ті, хто вчать, обмінюються інформацією, збагачують свій досвід у спілкуванні з однолітками тощо. Протягом певного часу педагогічна наука підсумовувала і збагачувала цей досвід. В результаті чого людство дійшло висновку про те, що людство розвивається у процесі суспільних контактів його членів. Навіть епоха інформатизації не тільки не перешкодила цим процесам, а, можна сказати, заохотила до комунікативних форм навчання, що у свою чергу сприяють соціалізації особистості.

Таким чином, до навчання за інтерактивною технологією особин молодого віку світове суспільство прийшло через організацію групової, колективної роботи; навчання старшими молодших учнів; бригадним методом тощо. Інтерактивне навчання (за різних форм організації) виховує в особистості позитивні поведінкові якості: повага до колег, толерантність тощо; навчає виживати без конфліктів у суспільстві собі подібних; формує стійкі певні позитивні поведінкові якості, що потрібні особистості протягом життя.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

Проведені дослідження дозволили сформулювати деякі висновки та узагальнення.

Сучасні дослідження проблеми підготовки вчителя орієнтовані на посилення фундаментальної дидактичної і методичної освіти, наближення навчального процесу ВНЗ до творчої професійної діяльності, на формування особистості педагога з такими якостями, які відповідали б вимогам суспільства та забезпечували студентам успішність у їх майбутній педагогічній діяльності.

У зарубіжній педагогіці вищої школи останніми роками значна увага приділяється гуманістичним особистісно орієнтованим ідеям, відповідно до яких завданням університету є формування соціально адаптованої особистості, що здатна до самоактуалізації. Важливими завданнями у підготовці вчителя в останні роки в освітніх системах найбільш розвинених країн виступають розвиток особистості через спілкування у процесі навчання, підвищення професійної компетентності студента, зростання його мотивації щодо педагогічної праці, здатність до незалежного і критичного мислення, практичного застосування одержаних знань і досвіду навчально-дослідницької діяльності, рольового та імітаційного моделювання, творчого пошуку. Нові завдання зумовлюють системну модифікацію структури педагогічної освіти, модернізацію змісту освіти майбутніх вчителів, розробку нових форм і методів навчання, пошуки ефективних форм організації педагогічної практики. Значна частина вчених пов'язує можливість підвищення ефективності підготовки вчителя із застосуванням нових педагогічних технологій.

Аналогічні тенденції можемо спостерігати у вищій педагогічній освіті Росії, де останнім часом вивчаються технології і методи навчання у ВНЗ, засновані на міжособистісному спілкуванні та діяльнісному підході, на розвитку творчого, продуктивного мислення студентів, формування у

них нових моделей поведінки та спілкування. Все частіше застосовуються технології активного навчання, оскільки в них істотно змінюється і роль того, хто навчає (замість ролі інформатора – роль менеджера), і роль тих, хто навчається (інформація – не мета, а засіб для засвоєння дій і операцій професійної діяльності).

Активізація навчального процесу у вищих педагогічних навчальних закладах України пов'язана із висуванням нових вимог до результатів підготовки сучасного вчителя, у якого, на думку вчених, крім комунікативних, організаційних, інтелектуальних, фізичних, моральних здібностей, слід розвивати креативність, індивідуальність стилю діяльності; почуття власної гідності, такту; професійну компетентність, педагогічний оптимізм, авторитетність тощо. Тому виникає необхідність зміни стратегічних, глобальних цілей педагогічної освіти, перестановки акценту зі знань спеціаліста на його людські, особистісні якості, що постають водночас і як мета, і як засіб його підготовки до майбутньої професійної діяльності.

Деякі дослідники, вивчаючи сутність сучасного процесу підготовки студентів у вищих педагогічних закладах, акцентують увагу на необхідності підвищувати його технологічність, особливо в рамках Болонського і Копенгагенського процесів. Абсолютно нові вимоги у підготовці педагогів, в тому числі і вчителів початкових класів, засновані на нових освітніх технологіях, технологіях комунікації і взаємодії учасників навчального процесу для розвитку їх професійних і суспільних якостей.

Однією з сучасних технологій, що останнім часом широко запроваджується у навчальний процес, зокрема у початковій школі є інтерактивна технологія. Її виникнення, генеза і розвиток тісно пов'язані з ідеями активного навчання, що виникли ще у стародавні часи. На різних етапах історико-педагогічного процесу існували і розвивались різноманітні моделі активного навчання; від таких, як батавська і

Мангеймська системи навчання кінця XIX століття, бригадно-лабораторний метод радянської школи 20-х – початку 30-х років до активних методів сучасної школи – дискусії, ділової гри тощо.

Інтерактивні методи навчання виникли в зарубіжній школі у 80-ті роки XX ст. і у 90-ті з'явилися на пострадянському просторі. Під терміном «інтерактивність» розуміють принцип побудови і функціонування педагогічного, психологічного, комп'ютерного тощо спілкування в режимі діалогу. Інтерактивним є навчання, що передбачає міжособистісне педагогічне спілкування у процесі навчання, таку організацію процесу ефективної комунікації, в якій учасники процесу взаємодії мобільні, відкриті і активні, а навчальний процес відбувається тільки шляхом постійної, активної взаємодії всіх учнів. Головним аспектом у процесі навчання є зв'язки між учнями, їх взаємодія і співпраця. Результати навчання досягаються взаємними зусиллями учасників процесу навчання, учні беруть на себе взаємну відповідальність за результати навчання. Учитель виступає як організатор процесу навчання, консультант, фасилітатор, який ніколи не «замикає» навчальний процес на собі.

Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і умінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, дозволяє педагогу стати справжнім лідером дитячого колективу.

Інтерактивне навчання реалізується на практиці як особлива педагогічна технологія, для якої характерні всі ознаки цього поняття і яка є сукупністю способів (методів, прийомів, операцій) педагогічної взаємодії, послідовна реалізація яких створює умови для розвитку учасників педагогічного процесу і передбачає його певний результат.

Під технологією інтерактивного навчання розуміємо таку організацію навчального процесу, за якої кожен учень бере участь у

колективному взаємодоповнюючому, заснованому на взаємодії та спілкуванні всіх його учасників, процесі навчального пізнання. Інтерактивна технологія навчання як система містить такі головні компоненти:

- чітко сплановані цілі навчання – зрозумілий якісний та кількісний очікуваний результат процесу у вигляді навчальних досягнень учнів, а саме передбачуваного рівня засвоєння навчального змісту;
- спеціально відібраний та структурований зміст навчання;
- інтерактивні форми, методи і прийоми, за допомогою яких організовано навчання і стимулюється активна діяльність учнів;
- адекватні цілям, формам і методам засоби навчання;
- розумові і навчальні дії та процедури, за допомогою яких учні можуть досягти запланованих результатів, представлені у вигляді системи пізнавальних завдань;
- організаційні та психолого-педагогічні умови, що дозволяють ефективно спланувати та реалізувати інтерактивне навчання.

Сукупність цих ознак і умов дозволяє говорити про принципову інноваційність педагогічної технології інтерактивного навчання у порівнянні з традиційними варіантами організації навчального процесу. Тому широке її застосування у сучасній школі передбачає серйозну увагу до цього явища з боку працівників педагогічних ВНЗ, оскільки тільки послідовна цілеспрямована робота з інтерактивного навчання майбутніх вчителів дійсно допоможе їм опанувати цю педагогічну технологію.

РОЗДІЛ 2

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ

2.1. Вимоги до вчителя у процесі інтерактивного навчання

Глобальні зміни, що відбуваються у світовому суспільстві і, зокрема, в українському потребують істотних змін у системі освіти, принципах, формах і методах організації навчально-виховного процесу, як то розробки і впровадження сучасних освітніх технологій навчання та виховання. В нашому випадку – інтерактивної технології. Одним із стратегічних завдань сучасного реформування школи є її переорієнтація на особистісний розвиток учнів. У зв'язку зі сказаним, як ніколи раніше, актуальною стає ідея С. Рубінштейна про необхідність такої організації життя школи та підбору методів її роботи, які б забезпечували необхідні умови для виявлення та розвитку індивідуальності та обдаровань кожного учня. Вочевидь, це висуває певні вимоги як до особистості вчителя, так і до його професійних якостей, зокрема до рівня його комунікативної підготовленості.

Питання вимог до вчителя як провідної, керуючої ланки навчально-виховного процесу не є новим і тісно пов'язано в літературі з визначенням ролі вчителя в суспільстві, соціальною функцією. Його досліджували мислителі й педагоги минулого (Г. Сковорода, К. Ушинський, Л. Толстой, Н. Крупська, С. Макаренко та ін.) і сучасності (В. Беспалько, І. Бех, В. Бондар, С. Бондар, В. Загвязінський, І. Зязюн, Л. Коваль, І. Дичківська, С. Литвиненко, Н. Павленко, Д. Пащенко, О. Пометун, О. Савченко, С. Сисоєва, І. Шапошнікова та ін.).

Суспільство зацікавлене в тому, щоб відібрати з величезного досвіду, нагромадженого за багатовікову історію людства, найцінніше,

необхідне для засвоєння молодим поколінням, щоб різними шляхами, а головним чином – через школу і вчителя, транслявати його у свідомість молоді. Призначення вчителя – бути ланкою у передаванні різнобічного суспільного досвіду, а отже сприяти соціальному прогресові. В процесі навчання педагог передає вихованцям пізнавальний досвід, допомагаючи опанувати знаряддя праці – досвід трудовий, а організовуючи взаємини у процесі діяльності людини – моральний, комунікативний.

У свій час В. Сухомлинський писав: «Працю вчителя ні з чим не можна ні порівняти, ні зіставити. Ткач уже через годину бачить плоди своєї роботи. Сталевар через кілька годин радіє з вогненного потоку металу. Хлібороб, сіяч через кілька місяців милується колосками і жменю зерна, вирощеного в полі... А вчителеві треба працювати роки, щоб побачити предмет свого творіння, буває минають десятиріччя і ледве-ледве починає позначатися те, що ти замислив... Учитель зобов'язаний – перед суспільством, перед батьками – працювати тільки правильно, тільки добре...» [444, 341].

Професійна діяльність учителя надзвичайно відповідальна. Як зауважує І. Зязюн: «Педагог має справу з конкретними людьми: дітьми свого класу, школи, іншого закладу, проте його завдання не лише особистісне, а й суспільно зумовлене – підготовка підростаючого покоління до активної участі в житті суспільства. Чому суспільство змушене відкривати школи, тримати армію вчителів? Для того, щоб нові покоління могли включитися у різні сфери життя (розвивати науку, мистецтво, виробляти продукцію, поширювати досвід). Саме тут, в освіті, у згорнутому вигляді діти проходять попередній шлях людства і засвоюють ті результати, яких воно досягло впродовж тисячоліть» [156].

С. Гончаренко, намагаючись висвітлити функції і роль вчителя в різних суспільствах, пише: «Учитель в широкому суспільному значенні – мислитель, громадський діяч, який формує погляди й переконання людей, допомагає їм знайти свій шлях у житті. Учителем часто називають

людину, чия мудрість і життєвий досвід залишили глибокий слід у розвитку окремої особистості та її долі. В педагогічному, більш вузькому й безпосередньому, значенні учитель – це спеціаліст, який проводить навчальну й виховну роботу з учнями в загальноосвітніх школах різних типів. В Єгипті, Вавилоні та інших державах стародавнього Сходу учителями були жерці. У Стародавній Греції учителями ставали вільнонаймані громадяни. В Римській імперії учитель був державним чиновником, який призначався від імені імператора. В середні віки обов'язки учителя виконували священики, монахи, а пізніше в містах – наймані особи. Діяльність сучасного вчителя включає навчання й виховання учнів у школі, класне керівництво, проведення позакласної роботи, зв'язок з батьками і пропаганду педагогічних знань. Підготовка учителя в Україні здійснюється в університетах, педагогічних інститутах і педагогічних училищах» [97, 340-341].

Н. Островерхова вважає, що «гуманність і складність професії учителя зумовлюється специфікою об'єкта праці – дитиною, її унікальністю та неповторністю; метою формування освіченої, високорозвиненої, культурної особистості, суб'єкт-суб'єктними відносинами у процесі навчання як сфери безпосереднього контакту та взаємовпливу вчителя і учнів. У добу інтенсивного розвитку інтеграційних соціально-педагогічних і освітніх процесів природним стало поєднання соціальних та педагогічних функцій учителя. І тому учитель – це мислитель, громадський діяч, спеціаліст-фахівець, який здійснює навчально-виховну роботу з учнями школи щодо забезпечення їм освітнього рівня, розвитку та вихованості відповідно до соціального замовлення, власних інтересів і потреб кожного з них» [316, 947].

Сутність вчительської праці шукають дослідники О. Єршова та В. Букатова: «...шкільний учитель – не той, хто знає, що написано у шкільних підручниках, а той, хто може по них навчити. І навчити в першу чергу тих, хто самотійно осилити ці підручники не в змозі.

Учні не безкровні манекени, не пусті мішки, в які вкладають будь-які навчальні знання. Вони живі люди, яких спрямували до живого вчителя. Щоб він допоміг навчитись для облаштування свого майбутнього. Служба в нього така.» [140, 231].

Кожне суспільство і кожний лад прагне мати «свого» вчителя, оскільки саме вчитель є еталоном і взірцем підготовки кожного наступного покоління у будь-якій державі світу. Учитель несе соціальну відповідальність за наслідки своєї праці. Його роль як організатора освіти, виховання не може бути перебільшеною; за рівень розвитку нового покоління він відповідає перед державою.

Особливо значущою є місія вчителів у наш час, коли виявлено небезпечний для долі цивілізації розрив між технічною підготовкою людини і рівнем її соціальної свідомості, її моральності. Саме цей розрив є однією з причин ядерної загрози, що нависла над світом, екологічної, продовольчої та інших глобальних проблем. «Усе це потребує підвищення культури народу, а отже, гуманізації освіти. І тому у школи і вчителя сьогодні соціальне замовлення – виховати поборників виживання людства, збереження планети, що стала нашою спільною домівкою» [329, 9-10]. Наша держава будує демократичне суспільство, тож цілком слушно, що завдання сучасного вчителя готувати учнів до життя саме у такому суспільстві.

Таким чином, з особливою актуальністю постає проблема підготовки вчителя, який би відповідав специфіці сьогодення, суспільним потребам держави взагалі, і потребам особистості зокрема, які б ґрунтувалися на новій філософії освіти, на принципах демократизму і міжособистісного полілогу. Сучасна модернізація системи вищої педагогічної освіти передусім передбачає оновлення аксіологічних і технологічних підходів у підготовці майбутніх учителів, і вчителів початкових класів зокрема, до професійної діяльності.

Педагогічна професія належить до соціономічних видів праці, де спілкування, що супроводжує трудову діяльність, стає професійно значущою, суттєвою стороною. Після мисленого розв'язання педагогічної задачі (і на цій основі) учитель розв'язує комунікативну задачу з організації безпосередньої взаємодії з учнями. У роботах Г. Балла, В. Галузяка, М. Заброцького, Б. Кан-Каліка, Г. Ковальова, Ю. Кулюткіна, Я. Коломинського, О. Киричука, С. Максименка, М. Левченко, О. Леонтьєва, Н. Чепелевої, Т. Яценко та інших обґрунтовується розуміння педагогічного спілкування як суттєвої, глибинної характеристики педагогічного процесу, різновиду професійного спілкування, завдяки якому відбувається соціально-психологія та взаємодія вчителя з учнями. Змістом такої взаємодії виступає обмін інформацією, пізнання особистості учнів, здійснення виховних впливів, створення оптимальних умов для розвитку мотивації навчання школярів і забезпечення творчого характеру їх учбової діяльності тощо.

Важливо підкреслити, що розв'язання завдань, які стоять перед школою сьогодні, можливе лише за умови забезпечення вчителем певного типу управління діяльністю учнів. «Сутність останнього – продуктивного, рефлексивного управління – полягає у зміні позиції учня, у перетворенні його з об'єкта зовнішніх впливів на активного суб'єкта власної діяльності, здійснюваної у загальному контексті соціального життя, у розвитку його спроможності до самоуправління (саморегулювання, самоорганізації та самоконтролю» [450, 3].

Нині велика надія покладається на інноваційну підготовку вчителя, оскільки студент педагогічного навчального закладу має сформуватись як одна з найважливіших постатей суспільства, адже значно простіше і дешевше «трансформувати у самосвідомість майбутнього вчителя необхідні національно-культурні та морально-психологічні цінності, ніж намагатися змінювати сформовані установки досвідчених учителів» [457, 100]. Як дуже слушно зауважує Н. Побірченко, «жодний

найталановитіший учитель не встигає за розвитком науково-технічного прогресу» [349, 21].

Сучасна підготовка майбутніх вчителів початкових класів суттєво відрізняється від попередніх часів як стилем, так і змістовим наповненням й абсолютно новими дисциплінами тощо, але при цьому за традицією головними залишаються питання «що вивчати», «яким чином навчати», «як зацікавити учнів до навчання». Однак очевидно, що головним питанням порядку денного при такій підготовці педагогів є опанування ними умінь і навичок розвитку і саморозвитку особистості, що значною мірою вирішується шляхом упровадження у навчання у ВНЗ інноваційних технологій, інноваційної організації.

Для досягнення цієї мети майбутньому вчителю необхідно знати сутність інноваційних педагогічних технологій, можливість і доцільність застосування кожної з них у навчальному процесі початкової школи, специфіку їх застосування в залежності від вікових і особистісних особливостей учнів. Серед найактуальніших технологій сьогодення є інтерактивні, якими мають оволодіти майбутні педагоги у процесі навчання і перенести їх на пласт початкової школи. Майбутні вчителі мають свідомо і професійно застосовувати індивідуальні, колективні, ігрові і дискусійні форми інтерактивної технології у навчально-пізнавальній діяльності молодших школярів, чергувати і поєднувати їх з різними видами навчання для досягнення найкращих результатів.

Сучасні науковці приділяють велику увагу інноваційній підготовці вчителя початкових класів. Так О. Біда досліджує проблеми підготовки майбутніх учителів до здійснення природознавчої освіти у початковій школі [41]. І. Богданова акцентує увагу на професійно-педагогічну підготовку майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій [46]. В. Бондар неодноразово звертається до питання конкурентноздатності випускника педагогічного ВНЗ [58; 59]. Н. Воскресенська вбачає взаємозв'язок дидактичної і методичної

підготовки майбутнього вчителя початкової школи [79]. Н. Волкова звертається до теоретичних та методичних засад підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної комунікації [77]. І. Гавриш розглядає теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності [81]. П. Гусак акцентує увагу на застосуванні педагогічної технології при підготовці студентів [110; 111; 112]. І. Дичківська досліджує інноваційні педагогічні технології [125]. У О. Єльнікової дізнаємося про управління впровадженням інтерактивних освітніх технологій в навчальний процес загальноосвітнього навчального закладу [142]. Роботі з підручником присвячено праці Я. Кодлюк [197]. Н. Кічук звертається до формування творчої особистості вчителя у процесі навчання [178]. Н. Коломієць розглядає дидактичні засади застосування інтерактивних методів навчання молодших школярів [199]. Оволодінню студентами – майбутніми вчителями початкових класів загальнонавчальними технологіями початкової освіти приділяє увагу Л. Коваль [194; 195]. С. Мартиненко звертається до діагностичної діяльності майбутнього вчителя початкових класів [281]. І. Пальшкова зупиняється на застосуванні практико-орієнтованого підходу у формуванні професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкової школи [320]. Л. Петухова розглядає підготовку вчителів початкових класів в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища [343]. Н. Павленко досліджує підготовку майбутнього вчителя початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій [317; 318]. Велику увагу підготовці майбутніх учителів початкових класів з гуманістичного виховання приділяє Д. Пащенко [325]. Проблема технологічності у системі фахової підготовки майбутнього вчителя початкової школи піднімається в ряді робіт І. Шапошнікової [490; 491; 492] та багатьох інших науковців.

Ці та інші праці торкаються питання про вимоги до сучасного вчителя, зокрема вчителя початкових класів, його особистості, його професійних якостей та підготовки. Якщо підсумувати думки дослідників, згадуючи настанови В. Сухомлинського про те, що учитель має володіти науковими знаннями зі свого фаху, знати психологію і педагогіку, володіти основами педагогічної майстерності [243, 17], можна визначити таку сукупність загальних вимог до педагога-початківця.

1. Любов до дітей, вміння бачити у своїх вихованцях юних громадян з невичерпними потенціальними можливостями.

2. Почуття національної гідності, гордість за свій народ, його історичні звершення, готовність всіляко служити своєму народові. Ця якість базується на історичній пам'яті, зміцнюється генетичною спорідненістю.

3. Чесність, совісність, справедливість, об'єктивність. Це ті якості, які вихованці найбільше цінують в учителі. Чесність – це поняття моральної свідомості й категорія етики. Вона розкриває ставлення людини до самої себе, у першу чергу – це готовність і вміння підтримувати і виправдовувати ту репутацію, яку вона має, або репутацію колективнуколективу, групи, до якої вже належить. Совість – також категорія етики. Це не що інше як здатність особистості до морального самоконтролю, об'єктивної самооцінки відповідно до моральних норм, традицій; ця якість ґрунтується на самосвідомості людини і забезпечує внутрішній контроль власного «Я», дій та вчинків. Справедливість є поняттям моральної свідомості, що виражає співвідношення певних цінностей, певний порядок людського співіснування відповідно до розуміння того, що людина має бути в центрі уваги усіх сфер діяльності.

4. Витримка, стриманість, терпеливість. Без цих рис учителю аж ніяк не можна, адже йому щоденно доводиться спілкуватися з дітьми, які ще не мають достатнього соціального досвіду, не завжди діють відповідно до встановлених правил і норм, схильні до пустощів тощо. Учитель

завжди повинен вміти стримувати себе, не квапитися приймати необдумані рішення, особливо у збудженому стані. Виховання – досить тривалий процес. Інколи педагогу доводиться роками чекати результатів своєї діяльності, тому без терпеливості, сподівання на результативність власних дій у майбутньому вихователю аж ніяк не можна.

5. Організаторські здібності, вміння працювати з дитячим колективом. Учитель повинен вміти організувати як себе, так і вихованців для різних видів діяльності. У навчально-виховному процесі встановлюються не лише парні стосунки: учитель – учень, а взагалі стосунки між учителем і дитячим колективом. Почуття колективізму – споконвічна риса людини, її прагнення до ствердження і задоволення. Вміння організувати колектив, працювати з ним – це, з одного боку, запорука успіху навчально-виховної роботи, а з другого, – підготовка учнів до активної діяльності в умовах співіснування в соціальних колективах дорослих.

6. Всебічний розвиток. Діти схильні до активного пізнання оточуючої дійсності, бажають отримати відповіді на безліч питань і насамперед чекають задоволення своїх пізнавальних інтересів від батьків та вчителів. Оскільки більшість батьків не має належної педагогічної підготовки, то вчителю доводиться самому щоденно допомагати учням свідомо пізнавати невідомий для них світ природи і суспільних стосунків. Тому, окрім глибоких знань в межах своєї навчальної дисципліни, учитель має володіти певним рівнем знань з різноманітних галузей. А це досягається лише щоденною копіткою працею, адже учні досить високо цінують обізнаність свого вихователя.

7. Принциповість і вимогливість. Ці якості лежать в основі педагогічного спілкування з вихованцями. Принципи (від лат. *principium* – начало, основа) – це вихідні положення певної діяльності, що ґрунтуються на внутрішніх переконаннях особистості. У сфері виховання вчитель повинен мати міцний ґрунт, певне вістря, навколо якого і будується уся

його діяльність. Принциповість педагога має впливати з глибокого розуміння ним виховних завдань, знань закономірностей навчально-виховного процесу, особливостей анатомо-фізіологічного і психічного розвитку дітей певної вікової групи. Вимогливість діалектично пов'язана з процесом переконування. Вимогливість – це той інструмент, за допомогою якого учитель допомагає вихованцеві сформувати у собі певні вміння і навички.

8. Оптимізм, любов до життя. Учитель завжди працює з колективом дітей. А для них характерні почуття радості, веселості, мажорності. Тому вчитель передусім повинен задавати тон оптимізму. Одночасно, він має вірити у силу вихованців, в те, що в процесі виховання можна сформувати благородні риси навіть у безнадійного школяра.

9. Чуйність, гуманне ставлення до людей. Праця вчителя-вихователя спрямована на створення найбільших цінностей на землі – скарбів розуму і душі. В умовах масового технократичного впливу на особистість відірваність значної частини дітей від природи, багатолітній прес жорстокого тоталітаризму вкрай негативно впливають на формування ніжності, чуйності, глибокої поваги до людини, бачення в ній найбільшої цінності в житті. Тому учитель своєю чуйністю, гуманістичною спрямованістю має в першу чергу компенсувати те негативне, що не дає змоги прорости у дитячих серцях паросткам доброти. Школа в особі вчителя має стати тим духовним храмом, де кожна дитина відчула б справді чуйне, гуманне ставлення до себе, мала змогу знайти у цьому храмі спокій і захист від впливу жорстокості, зневаги до неї.

10. Творчий склад мислення. Ця якість також зумовлюється винятковими особливостями професії учителя. З одного боку, учителеві необхідно постійно перебувати у творчому пошуку при підготовці уроку. Урок – це своєрідна невелика вистава, тому вчителю доводиться виступати в ролі і автора сценарію, і режисера, і актора. Без творчого підходу тут не обійтися. З другого боку, вихователь постійно спілкується з

учнями на уроці, поза уроком, щоденно потрапляє в різні педагогічні ситуації, дейому доводиться невідкладно вирішувати безліч завдань, і використати тут якісь формули, рівняння чи алгоритми аж ніяк не можна. Успіх залежить лише від майстерності вихователя.

11. Тактовність. Педагогічний такт (від лат. *tactus* – відчуття, дотик, дія) – це почуття міри, відчуття конкретного стану вихованця, що підказує вихователю найделікатніший спосіб поведінки у спілкуванні з учнями в різних сферах діяльності, вміння обирати найбільш доцільний підхід до особистості у системі виховних взаємин з нею. Педагогічний такт допомагає вихователю спілкуватися з учнями на основі розуміння їх психічного стану в конкретних обставинах, приймати доцільні рішення, які не гальмують дій вихованців, а спонукають їх до активної, раціональної праці» [243, 19-20].

До найбільш важливих професійних умінь учителя в початкових класах відносять уміння здійснювати розвиток пізнавальних здібностей у дітей, зокрема умінь спостерігати і порівнювати, виділяти спільні та окремі риси у порівнюваних об'єктах, виконувати такі мисленнєві операції як аналіз, синтез, узагальнення, конкретизація.

В сучасному освітньому просторі систематично оновлюється зміст навчання, зокрема початкового, відповідно до розвитку науки та набуття людством нових знань. Зрозуміло, що особливо актуалізується завдання щодо забезпечення за допомогою предметів початкової ланки цілісного бачення дитиною навколишнього світу, розвитку особистого світобачення і органічного включення своєї власної діяльності.

Розвиток суспільства, всі ті тенденції, які було перераховано раніше, вимагають динамічних змін у всій системі навчальних цілей. Традиційно навчальний процес зводився до засвоєння учнями певного обсягу знань та відтворення його при здійсненні контролю вчителя. Оцінювалась сума одержаних учнем знань. Сучасний освітній простір вимагає від освітян застосування таких технологій навчання, в результаті

яких суспільство отримало б всебічно розвинену людину, спроможну здійснювати самоосвіту, відстоювати свою особисту думку, уміти спілкуватись і доводити свою позицію. Тобто людині (учню в школі) необхідно засвоїти певну суму базових знань, а надалі мати потребу протягом життя навчатись і вдосконалюватись. Саме цю потребу треба сформувати в учня протягом навчання в школі.

Тому навчання потрібно організовувати таким чином, щоб джерелом знань виступав не тільки вчитель, а й комп'ютер, телевізор, відео тощо. Отже вчитель має не тільки бути обізнаним користувачем сучасних ІКТ, а й уміти організувати процес навчання таким чином, щоб його учні навчались осмислювати отриману інформацію, трактувати її, застосовувати в конкретних умовах, а отже – думати, розуміти суть речей, вміти висловити свою власну думку.

Сучасного вчителя – початківця неможливо уявити без глибокого знання вікових й індивідуальних особливостей учнів та умінь їх діагностувати. Він повинен враховувати у своїх діях, що на момент вступу до першого класу діти перебувають у різних стартових умовах. Вони різняться між собою, перш за все, за віком. Вікова відмінність між найстаршим і наймолодшим учнем класу становить майже один рік. А рік у молодшому шкільному віці відіграє велику роль. Та навіть якби в класі були зібрані діти, які народились в один день, то й тоді вони не мали б однакового рівня розумового розвитку. Це зумовлено як індивідуальними відмінностями та особливостями дітей, так і умовами дошкільного виховання [101; 494].

Як готувати дитину до школи, щоб перехід до навчання був безконфліктним, щоб вона внутрішньо була здатна прийняти позицію учня?

Багато психологів далекого зарубіжжя вважають, що ще до вступу в школу у дітей дозрівають і готові функціонувати ті якості, які й стануть визначати їхні успіхи в навчанні.

Зазначимо, що не дивлячись на чисельність розрізнених досліджень, присвячених розвитку особистості дітей шкільного віку, їх результати надзвичайно мізерні. Очевидно, це пов'язано з тим, що традиційно основні проблеми навчання пов'язувались з процесами засвоєння. Тільки в останні роки з виникненням різноманітних течій, які об'єднуються загальним терміном «особистісно орієнтована педагогіка», почали проводитися роботи, присвячені саме розвитку особистості в умовах шкільної освіти.

Необхідно дотримуватися повної однаковості умов обстеження дітей. Не слід змінювати інструкції, матеріали, час, відведений для виконання завдання, або вносити в стандартизовану процедуру будь-які зміни. Необхідно однаково надавати завдання усім обстежуваним аж до збереження однакової інтонації при зачитуванні інструкцій. В ході виконання завдань дитину не можна вчити, критикувати або посилено хвалити. З особливою увагою слід ставитися до емоційного та фізичного стану дитини.

Дослідження показують, що приблизно 65 % дітей, які приходять до школи, мають так званий рівень розумової норми: їхній розвиток відповідає паспортному віку; 15 % дітей мають підвищені розумові здібності (рівень розумового розвитку випереджає паспортний вік дитини), причому 2 % складають розумово обдаровані діти; залежні розумові здібності притаманні 15-16 % дітей; нарешті, 4-5 % дітей мають різні ступені розумової дефективності [191, 57].

Вікові та індивідуальні відмінності дітей зумовлюють важливість для сучасного вчителя-початківця умінь організовувати диференційоване навчання. Кожний учитель у своєму класі виділяє кілька груп дітей і знає, що кожна така група потребує особливого підходу. На практиці дітей частіше за все умовно поділяють на 3 групи: слабкі, середні, сильні. Кожна група учнів потребує адекватних методів, прийомів і форм навчання, різного рівня допомоги з боку вчителя.

Зазвичай, на думку вчителів, найважче працювати зі слабкими дітьми. Вони потребують багато уваги на уроці, тому кожний учитель мусить вирішувати проблему: як організувати роботу зі слабкими учнями таким чином, щоб не залишити поза увагою інші групи дітей. Як не дивно, середні учні теж потребують багато уваги. Вони вчаться посередньо лише тому, що всіх це влаштовує. А вчитель, працюючи з сильними і слабкими учнями, мало звертає уваги на середніх. Сильні учні можуть працювати швидше за інших на уроці і це забезпечує їм резерв часу на уроці. Ось чому вчителю теж треба приділяти їм багато уваги [247].

У сучасному інформаційному суспільстві, коли високорозвинені технології вимагають нової системи мислення, школа має навчити учнів комунікативності, умінню працювати з будь-якою інформацією, умінню мислити неординарно, гнучко, в залежності від ситуації та багатьом іншим рисам. Тому сьогодні вчителя не можна уявити без володіння інноваційними технологіями навчання. Саме вони відповідають потребам реформування школи, яке відбувається відповідно до закону України «Про загальну середню освіту», Концепції загальної середньої освіти, Державного стандарту початкової загальноосвітньої освіти і забезпечує системне оновлення змісту та перехід на нову структуру навчання.

Така значна кількість вимог до сучасних фахівців, зокрема майбутніх педагогів, зумовила поширення останнім часом нових уявлень про результати навчання у ВНЗ – так званого компетентнісного підходу до навчання та оцінювання його результатів. Коротко зупинимось на його сутності, незважаючи на те, що змістова частина термінів компетентнісного підходу до цих пір викликає бурхливі дебати працедавців, педагогів, психологів, соціологів. «...причому дискусії часто зводяться до обговорення правильності і повноти самого формулювання цих понять, а їхній зв'язок з життям часто відходить на другий план» [100]. У педагогічній літературі часто використовуються і вже стали звичними терміни компетенція і компетентність, що не знімає проблеми

різного їх застосування різними авторами. Під компетентністю ми розуміємо здатність (уміння) діяти на основі одержаних знань, а під компетенціями – особистісні якості, необхідні для виконання певних функцій, розв'язанню певних задач саме в певній галузі [286; 356; 357; 358; 363; 369; 469].

Основним положенням такого підходу є те, що для того, щоб бути конкурентноспроможним на ринку праці, сучасному випускнику педагогічного ВНЗ вже недостатньо володіти тільки вузькопрофесійними знаннями. «...основними результатами діяльності освітнього закладу повинна стати не система знань, умінь і навичок сама по собі. Мова йде про набір ключових компетенцій тих, хто навчається в інтелектуальній, правовій, інформаційній та інших сферах. В результаті навчання у ВНЗ майбутній учитель повинен не тільки володіти системою знань, умінь і навичок, а й набором компетенцій у пізнавальній, психологічній, інтелектуальній, інформаційній, економічній, правовій та інших сферах. Необхідним для випускника також вважається формування у нього у певному обсязі особистісних якостей, які відповідають сфері професійних інтересів [249, 91].

Відповідно до компетентнісного підходу у ВНЗ існує гостра необхідність в модернізації прогностичних моделей підготовки своїх випускників, які визначають вимоги до їхніх знань, умінь та особистісних якостей, необхідних їм для успішного і ефективного розв'язання професійних задач у виробничих умовах.

На нашу думку, перелік вимог до особистісних якостей та професійних знань і умінь майбутнього вчителя початкових класів повністю корелює з вимогами компетентнісного підходу до результатів навчання. Формування названих вище якостей, знань і умінь є набором так званих ключових компетентностей, на яких наполягають прихильники компетентнісного підходу.

Проте, виходячи з предмету нашого дослідження, для нас є однаково важливими не всі названі якості, знання і уміння майбутнього вчителя, а й деякі інші, зумовлені особливостями педагогічної діяльності вчителя, який працює в інтерактивній парадигмі. Щоб дослідити, які вимоги висуваємо до інтерактивного вчителя, з'ясуємо основні особливості інтерактивного навчання у порівнянні з іншими технологіями навчання. Оскільки сутність тієї чи іншої навчальної технології найбільшою мірою визначають методи навчання, розглянемо уважніше особливості інтерактивного навчання саме через інтерактивні методи.

У процесі дослідження питань методів навчання важливим для нас було з'ясування того, що в сучасній педагогічній науці і практиці існує два погляди на навчально-виховний процес і роль учителя в ньому, які суперечать один одному. Одні педагоги стверджують, що учитель є головною фігурою навчального і виховного процесу – суб'єктом, який спрямовує свою енергію на учнів (розповідає, демонструє, вказує, вимагає, застосовує дію голосу або інших видів впливу). Як правило, таку позицію відстоюють вчителі та вчені, виховані за радянської доби і прихильні до авторитарного стилю роботи. Інші ж педагоги дотримуються думки, що вчительський вплив у навчально-виховному процесі поєднується з впливом інших учнів одного на одного. Насамперед важливим чинником впливу виступає колектив учнів у цілому. Людина формується як соціальна особа і співпраця в колективі має велике значення для становлення особистості. А. Макаренко у свій час з цього приводу зауважував: «...Виховання є процес соціальний в самому широкому значенні...З усім складним світом оточуючої дійсності, дитина входить в нескінченну кількість відношень, кожне з яких незмінно розвивається, переплітається з іншими відношеннями, ускладнюється фізичним і моральним ростом самої дитини» [270, 19].

Проте, часто колектив зокрема, класу виступає важливим чинником формування і розвитку особистості кожного учня лише за умови вмілого

керівництва ним з боку вчителя. Керувати таким складним процесом вчителю доводиться як на уроках, так і в позакласний час. Для вчителя початкової школи цей процес у багато разів складніший і відповідальніший, оскільки вчитель початкових класів не лише навчає своїх підопічних різних предметів, а й проводить з ними виховні години, екскурсії, і в середньому знаходиться в безпосередньому контакті з учнями по 5-6 годин кожного навчального дня. Тому велику роль у стимулюванні конкретних вчинків і дій учнів, їхнього навчання, виховання і спілкування відіграють методи, зокрема і керівництва колективом школярів, які застосовує вчитель у навчально-виховному процесі.

Однак не лише увага до роботи з колективом учнів відрізняє сучасну методику роботи педагога початкових класів від методів роботи радянської доби. Характерною рисою педагогічної теорії радянської школи було те, що вона описувала навчально-виховний процес як набір прийомів і методів впливу педагога на учнів, дорослого на дітей. Взаємовплив учнів один на одного або не враховувався зовсім, або йому приділявся мінімум уваги. В сучасних умовах врахування і спеціальна організація вчителем взаємодії учнів у процесі навчання є об'єктивною вимогою суспільства. Спільний вплив педагога, дитячого колективу в цілому та окремих учнів зокрема, на розвиток особистості не тільки не заперечують одне одного, а навпаки стають особливо дієвими і ефективними у своїй єдності. Тому характерною рисою педагогічної взаємодії учителя і учнів сучасної школи є запровадження у навчальний процес інтерактивної технології, яка направлена на розвиток особистості учня не тільки безпосередньо від педагога, а й, що особливо важливо, від учнівського колективу.

Застосовуючи ту чи іншу технологію, в нашому випадку інтерактивну, для розв'язання завдань навчально-виховного процесу, викладач (вчитель) обов'язково буде застосовувати відповідні методи

навчання. Тобто, ми реалізуємо навчання за певними технологіями насамперед через систему адекватних методів, які є ядром даної технології. Новітнє суспільство спонукає сучасну педагогіку пропонувати і застосовувати нові методи навчання, які базуються на реальних стимулах поведінки людей, і ті з них, які відповідають завданням педагогічно доцільної організації життєдіяльності дітей, в першу чергу використовують у педагогічній практиці, тобто при навчанні.

Провідний спеціаліст в галузі дидактики О. Савченко у дослідженні сутності методів навчання наголошує на тому, що «...методи як дидактична категорія – багатовимірне поняття і можуть розглядатись з різних точок зору» [402, 197]. Вона вважає, що «методи навчання – це способи упорядкованої взаємопов'язаної діяльності вчителя і учнів, спрямовані на розв'язання навчально-виховних завдань. Це визначення цілком достатньо відображає мету навчання та взаємодію суб'єктів шкільного навчання» [402, 192-193]. Тієї ж думки дотримуються О. Пометун, Л. Середняк, І. Сущенко та Г. Фрейман, О. Янушевич які в методиці викладання історії визначають метод навчання як «впорядкований спосіб взаємодії учасників навчального процесу, спрямований на досягнення цілей і завдань шкільної історичної освіти» [469, 109].

Виходячи з критерію взаємодії вчителя і учнів у навчально-виховному процесі, спираючись на положення І. Лернера, В. Бондаря, О. Савченко і враховуючи класифікацію Є. Голанта, розподіляємо (услід за О. Пометун та Л. Пироженко) [369] методи навчання на пасивні (умовно-пасивні), активні та інтерактивні.

При використанні пасивних методів учні виступають в ролі «об'єкта» навчання. Вони засвоюють та відтворюють матеріал, що передається педагогом, який виступає як джерело певної інформації (інколи такі методи, за І. Лернером, називають пояснювально-ілюстративними чи репродуктивними). Як правило, до таких методів

відносять різні види педагогічного викладу, лекції, читання вчителем тексту, демонстрації відео фрагменту тощо. Учні у процесі такого навчання між собою не спілкуються і не виконують творчих завдань.

Якщо мова йде про активні методи, учні стають «суб'єктами» навчання, виконують творчі завдання, беруть участь у діалозі з учителем. Такі методи пов'язані з виконанням творчих завдань (часто вдома), питаннями від учня до вчителя і вчителя до учня (діалог), розвивають творче мислення. За І. Лернером, до таких методів відносяться частково-пошуковий, або евристичний, проблемний і дослідницький. Хоча учні в цьому випадку більш активні, формою взаємодії вчителя з ними часто залишається й монолог. Спочатку педагог у монологічній формі здійснює передачу знань учням, а потім останні повертають йому ці знання, шляхом монологічних відповідей. Інколи навчання відбувається у діалозі вчителя й учня, шляхом бесіди, однак викладач виступає як своєрідний полюс, навколо якого концентрується вся комунікація учасників процесу навчання.

У В. Кукушина ми знаходимо більш точні ознаки активного навчання: «...активними формами і методами впливу можна, на нашу думку, признати тільки ті з них, які забезпечують зустрічну активність слухачів і цілеспрямовано формують у них психологічні якості і суспільно значимі вчинки, «бажані вихователю»» [244, 57].

На думку О. Пометун, «...інтерактивними можна вважати такі методи організації спільної діяльності учасників начально-виховного процесу з метою з'ясування, обговорення того чи іншого питання, вироблення чи прийняття рішення, які здійснюються шляхом активної взаємодії суб'єктів цього процесу» [366, 16]. Найбільш повно, на нашу думку, вона характеризує інтерактивні методи навчання в Енциклопедії освіти: «Сутність інтерактивних методів навчання полягає в тому, що навчання відбувається шляхом взаємодії всіх тих, хто навчається і навчає. Це – співнавчання (навчання у взаємодії та співпраці), в якому і вчитель, і

учні є суб'єктами навчання. Основний принцип інтеракції: постійна взаємодія учнів між собою, їх співпраця, спілкування, співробітництво, на відміну від активних та «пасивних» методів, коли спілкування відбувається між учнями і вчителем. Учитель у такій моделі навчання – лише організатор і координатор інтерактивної взаємодії. На відміну від активних методів навчання, які будуються на односторонній взаємодії (її організовує і постійно стимулює учитель), інтерактивні методи навчання принципово змінюють схему взаємодії учасників навчального процесу» [357].

Це повністю співпадає із найсучаснішими підходами до цілей навчання, які висуваються не тільки у нашій країні, а й світовою спільнотою. Так, у різних документах підкреслюється, що освіта повинна готувати людину, органічно адаптовану до життя у світі багатоманітних зв'язків – від контактів із найближчим оточенням до глобальних зв'язків. Тому так важливо навчити людину навичкам співжиття з іншими людьми і суспільними структурами, виробляти вміння регулювати різні психологічні, соціальні, політичні, міжнаціональні конфлікти з додержанням вимог культури плюралізму думок. Людина ХХІ ст. повинна розуміти світоглядні принципи «Єдність у розмаїтті» та «Доповнення замість протиставлення» і керуватись ними [188, 13].

Виходячи із сучасних уявлень дидактів А. Алексюка, В. Бондаря, О. Савченко, С. Гончаренка, О. Пошетун, В. Галузяка, М. Сметанського та ін. про зміст поняття «метод навчання» [7; 8; 9; 55; 56; 57; 58; 59; 97; 357; 358; 359; 402; 403; 405; 329; 430] як упорядкований спосіб взаємопов'язаної діяльності вчителя і учнів, можна визначити поняття метод навчання з урахуванням інтерактивності відповідно до критеріїв класифікації методів навчання за характером взаємодії між тим, хто навчає, і тим, хто навчається. На нашу думку *інтерактивний метод навчання – це впорядкований спосіб активної суб'єкт-суб'єктної взаємодії між усіма учасниками навчального процесу, спрямований на*

досягнення цілей і завдань освіти, що сприяє розв'язанню навчально-виховних завдань і водночас нагромадженню в учнів досвіду спілкування та освоєнню ними умінь організації спільної навчальної діяльності. Як бачимо, це визначення містить всі три ознаки методу навчання: мета – засвоєння змісту освіти, єдність викладання і учіння, тобто бінарність навчання і характера способу засвоєння, спрямованого на кожний елемент змісту освіти.

Інтерактивний спосіб отримання знань визначає уявлення про сучасний характер знання як динамічного, еволюціонуючого, соціального продукту, результату спільної діяльності людей. З одного боку, воно є певною інформацією про навколишній світ, особливістю якої є те, що учень одержує її не у вигляді вже готової системи від педагога, а в процесі власної активності. З іншого боку, учень у процесі взаємодії на занятті з іншими учнями і вчителем опановує систему випробуваних (апробованих) способів діяльності стосовно себе, соціуму, світу взагалі, засвоює різні механізми пошуку знань в індивідуальній та колективній діяльності. Тому знання, отримані учнем, є одночасно й інструментом для самостійного їх здобування.

Він повністю задовольняє вимог до сучасної освіти, влучно сформульован С. Смирновим, який зауважує, що «найважливіший орієнтир сучасної теорії освіти – уявлення про тих, хто навчається як про дослідницьку спільноту, яка під керівництвом учителя значної мірою самостійно освоює нові знання» [431].

У процесі інтерактивного навчання педагогічна дія повинна бути активною. На важливості саме таких педагогічних впливів наполягав ще В. Сухомлинський, коли говорив про те, що досвічений учитель не просто «доставляє» знання учням, заставляє їх мислити у процесі навчання, робити свої власні висновки: «Треба (учнів) [вставка наша] не укривати від чужих ідейних впливів, а зіштовхувати з ними, спонукати питливу думку до самостійного аналізу життєвих явищ і ситуацій» [442, 384].

Таким чином ми формуємо у студентів у процесі навчання знання про те, що інтерактивні методи навчання дають найбільший простір для самореалізації учня у навчанні і найбільше відповідають особистісно-орієнтованому підходу. Вони орієнтовані на реалізацію пізнавальних інтересів і потреб особистості, тому особлива увага приділяється організації процесу ефективної багатосторонньої комунікації, яка характеризується відсутністю полярності і мінімальною сконцентрованістю на точці зору вчителя. Учасники такої комунікації більш мобільні, відкриті та активні.

Схема такої взаємодії представлена на рисунку 2.1, де трикутником позначено вчителя, який знаходиться в колі учнів як рівноправний учасник навчального спілкування. Можливі напрями взаємодії, що реалізуються у навчальному процесі, позначено відповідними стрілками.

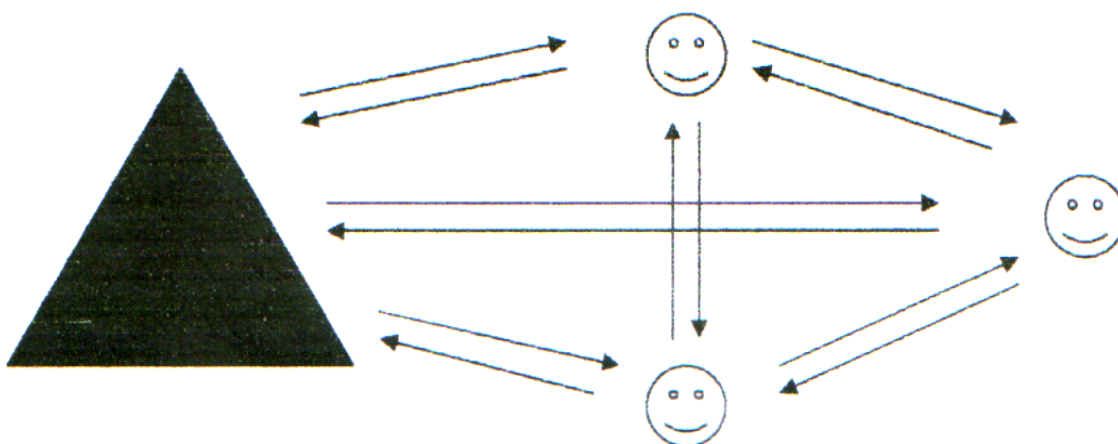


Рис.2.1. Схема інтерактивної взаємодії, що реалізується у навчально-виховному процесі

Інтерактивна взаємодія виключає як домінування одного учасника навчального процесу над іншим, так і однієї думки над іншою. Полілог створює і підтримує спільну навчальну діяльність, в якій і відбувається розвиток її учасника. Він сприяє переводу індивідуальних видів діяльності в діяльність спільну, об'єднану єдиною метою. У ході інтерактивного

навчання учні вчать бути демократичними, вчать спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати продумані рішення.

Ще раз підкреслимо, що головним дидактичним елементом в інтерактивних методах навчання є інтенсивне цілеспрямоване спілкування учнів з навчально-виховною метою. Сьогодні при опитуванні учнів часто можна отримати такі вислови, як «Не розумію пояснень...», «Не люблю цього уроку...», «Не цікаво вчитись», «Мені цей предмет погано дається» тощо. Вже зрозуміло, що для того, щоб сучасний учень добре навчався, він повинен постійно бути включений у процес учіння шляхом спілкування з учнями, учителем, він має говорити на уроці не один і не два рази, а постійно бути у спілкуванні.

Це повністю відповідає головному постулату сучасної теорії навчання про те, що провідною його методологією є діяльнісний підхід. Саме з позицій цього підходу інтерактивне навчання є найважливішою моделлю сучасного навчання.

Ключовою для розуміння ролі інтерактивного спілкування в соціальному розвитку дитини є теза про те, що особистість дитини розвивається в єдності, спілкуванні її з найближчим мікросоціумом, куди входять однолітки і вчителі. Крім того, використання інтерактивних методів забезпечує реалізацію ідеї співробітництва в колективі, сприяє оздоровленню психологічного клімату в класі, створенню атмосфери доброзичливості під час навчання.

Організації процесу інтерактивної взаємодії суб'єктів навчання сприяє використання спеціально сконструйованих методів навчання, які є для вчителя способами управління діяльністю кожного з учнів. Такими методами О. Пометун та Г. Фрейман вважають: груповий (взаємодія між учасниками процесу навчання реалізується через співпрацю у малих групах, парах); колективний (багатостороння взаємодія є полілогом, в якому бере участь кожен учень класу); колективно-груповий (коли робота малих груп поєднується з роботою всього класу).

Груповий (кооперативний) метод передбачає навчання у малих групах учнів, об'єднаних спільною навчальною метою. Учитель керує роботою кожного учня опосередковано, через завдання, якими він спрямовує діяльність групи. Цей метод відкриває для учнів можливості співпраці зі своїми ровесниками, дозволяє реалізовувати природне прагнення кожної людини до спілкування, сприяє досягненню учнями більш високих результатів засвоєння знань і формування вмінь. Він легко і ефективно поєднується з традиційними формами і методами навчання і може застосовуватися на різних етапах навчання.

Колективний (фронтальний) метод передбачає організацію однією людиною (здебільшого вчителем) діяльності всього класу. Усі учні працюють індивідуально над одним завданням з наступним контролем і колективним обговоренням результатів всіх чи більшості школярів.

«За умов використання колективно-групового методу робота малих груп поєднується з фронтальною, зберігаючи основний принци інтеракції: постійну взаємодію учнів між собою, їх співпрацю, спілкування, співробітництво» [358, 357].

Підсумовуючи названі та багато інших праць останніх років, де розглядається інтерактивна модель навчання, визначимо її основні особливості у порівнянні з іншими моделями навчання, які мають вирішальне значення для підготовки вчителя:

- це навчання, побудоване на активній взаємодії кожного учня з іншими, з його навчальним оточенням, середовищем шляхом діалогу/полілогу, взаємонавчання. Причому інтеракція виключає домінування як будь-якого учасника навчання, так і будь-якої думки, точки зору над іншими. У процесі діалогового навчання учні вчать критично мислити, розв'язувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації, зважувати альтернативні думки, приймати продумані рішення, брати участь у дискусії, спілкуватись з іншими людьми;

- це спосіб організації навчання через дію, коли учні навчаються активно співпрацюючи один з одним, коли їхня діяльність є колективно-розподіленою, а результат – колективно отриманим, одночасно груповим і особистісним;

- таке навчання змінює спосіб взаємодії педагога і учнів: активність педагога поступається місцем активності учнів, а завданням учителя стає створення умов для їх ініціативи. Педагог відмовляється від ролі «джерела» інформації і від ролі «фільтра», який пропускає її через себе. Він в основному виконує функції помічника в роботі, консультанта, організатора, фасилітатора дискусії;

- це навчання через досвід, яке обов'язково повинно містити переживання учасниками конкретного досвіду, його осмислення, рефлексію, застосування на практиці. Інтерактивні заняття дозволяють тим, хто навчається самостійно розв'язувати складні проблеми, переходячи від звичної ролі спостерігача і споживача у навчальному процесі до активного творця інтелектуального продукту.

Таким чином, названі особливості інтерактивних методів навчання зумовлюють сукупність специфічних вимог до вчителя, який їх системно використовує. Ці вимоги мають бути не тільки враховані у підготовці вчителя у ВНЗ, а й стати фундаментом цієї підготовки.

На нашу думку, при здійсненні інтерактивного навчання основні компоненти педагогічної діяльності вчителя мають бути обумовлені організацією ефективної взаємодії учнів, спрямованої на досягнення високих результатів його вихованцями.

Для цього дослідник М. Касьяненко пропонує вчителю:

- «...навчатись створювати атмосферу взаємного довір'я, поваги, взаємної допомоги і доброзичливості, високої взаємної вимогливості (як в реальному житті дорослих), всебічної турботи один про одного та зберігати її протягом всього процесу навчання, праці, громадської діяльності (причому «непомітно» для вихованців);

- формувати спільні цілі і інтереси, які б доповнювали власні та приносили б «завтрашню» радість кожному;
- розробляти і мисленно перевіряти для кожного уроку взаємно-прийнятну для всіх учнів систему спільної та самостійної діяльності, яка б включала взаємну регуляцію, самоконтроль і контроль в системі співуправління колективом. Враховуються й розподіл обов'язків, взаємні зобов'язання, виконання індивідуальних і групових робіт навчального і дослідницького характеру, що становлять систему глибокого опанування знаннями;
- розробляти систему управління та самоуправління процесом навчання разом з учнями;
- розробляти і реалізовувати систему виховання і розвитку особистості та колективу в зоні близької і перспективної діяльності, яка б забезпечувала високу культуру діяльності і поведінки кожного» [172, 60-61].

Таким чином, інтерактивному вчителю надзвичайно важливо оволодіти високою культурою пізнавальної діяльності, професійними вміннями прогнозувати навчальну діяльність та поведінку учнів в умовах взаємодії та творчої самостійності кожного.

О. Пометун звертає увагу також на специфічні складності у навчанні вчителів інтеракції, вважаючи найважливішою серед них необхідність подолання певних психолого-педагогічних стереотипів учителів щодо відносин між учнями і учителями, набутих ними під час роботи у традиційній моделі навчання. Так, зміна позицій учня й педагога в результаті запровадження інтерактивного навчання призводить до змін у змісті діяльності учасників освітнього процесу. Взаємодія між вчителем і учнями має будуватися на основі паритетності. Паритетні відносини допускають прийняття педагогом думок і активної позиції учнів, визнання за ними права на самостійність думок, відмову від переконання в єдино правильній думці, що належить вчителю. Саме стереотип провідної ролі

вчителя, його виключного права на істину, його права вирішувати як і що, і в якій формі треба засвоювати, часто викликають спротив частини вчителів щодо застосування інтеракції [358].

Крім того, учителі схильні обирати той стиль викладання, яким колись навчали їх самих. Нарешті, у свідомості багатьох педагогів існує стереотип, що ефективне навчання учнів не потребує посиленої активності, що вони оптимально засвоюють матеріал, сидячи і слухаючи на уроці. Цей стереотип не порушує навіть те, що результати такого навчання у більшості учнів, як правило, далекі від ідеалу [357]. Те саме стосується і студентів - майбутніх вчителів.

Дослідниця акцентує увагу також і на тому, що технологія інтерактивного навчання потребує від вчителя розвитку його комунікаційних умінь, навичок роботи в парах і групах, умінь рефлексувати, аргументувати й дискутувати тощо. Вчитель виступає як організатор процесу навчання, консультант, фасилітатор, який ніколи не «замикає» навчальний процес на собі. Головними у процесі навчання стають зв'язки між учнями, їх взаємодія і співпраця. Результати навчання досягаються взаємними зусиллями учасників процесу навчання, учні беруть на себе взаємну відповідальність за результати навчання. Навички і вміння організовувати процес навчання подібним шляхом формуються, розвиваються та удосконалюються лише у практиці відповідного тренінгового навчання.

Для інтерактивного вчителя важливим є вміння працювати з емоційною сферою учнів, адже інтерактивне навчання передбачає обов'язкове піднесення емоцій учнів, насамперед позитивних, на відміну від інших технологій навчання. Таке вміння вважав дуже важливим В. Сухомлинський, бо на його думку: «для дитини кінцева мета оволодіння знаннями не може бути головним стимулом його розумових зусиль, як у дорослого. Джерело бажання вчитись – в самому характері дитячої розумової праці, в емоційному забарвленні думки, в

інтелектуальних переживаннях. Якщо це джерело вичерпується, ніякими прийомами не заставиш дитину сидіти за книгами» [369, 65].

Таким чином, підсумовуючи скажімо, що до вчителя, який застосовуватиме у своїй практиці інтерактивну технологію висуваються особливі вимоги, яким він повинен відповідати у процесі своєї професійної діяльності. Серед них виокремлюємо *інформативні, проєктивно-конструктивні, комунікативні та дидактично-організаційні вимоги*.

До **інформативних** вимог відносимо:

- достатні знання з психології та педагогіки, зокрема дидактики, фахових методик початкової школи, які дозволяють ефективно застосувати інтерактивну технологію;
- наявність у майбутнього вчителя певної суми знань і уявлень щодо технології інтерактивного навчання, її компонентів та особливостей;
- зацікавленість у застосуванні інноваційних, зокрема інтерактивної, технологій у навчальному процесі;
- постійне прагнення до поповнення своїх знань шляхом вивчення нової психолого-педагогічної та методичної літератури;
- уміння аналізувати педагогічний досвід інтерактивного навчання і творче використовувати його у власній практиці.

До **проєктивно-конструктивних** вимог відносимо здатність майбутнього вчителя:

- планувати навчально-виховний процес із застосуванням інтерактивної технології відповідно до вимог чинних навчальних планів і програм;
- проєктувати педагогічну діяльність на окремому уроці та в системі інтерактивних уроків взагалі та керівництва взаємодією учнів зокрема;
- відбирати і проєктувати ефективні інтерактивні методи навчання, доцільні форми і види діяльності молодших школярів;

- здійснювати індивідуальний і диференційований підходи до учнів в умовах інтерактивного навчання;
- передбачати результати своєї діяльності, результати навчання кожного учня і класу у цілому;
- розробляти очікувані результати навчання, критерії та інструментарій оцінювання.

Комунікативні вимоги передбачають в цілому здатність вчителя організувати і забезпечити адекватні стосунки всередині учнівського колективу та між окремими вихованцями в процесі інтерактивної взаємодії, в тому числі:

- спостерігати за учнями, що дає змогу оцінити реальний стан учня в конкретній ситуації;
- розуміти і оцінювати суб'єкти комунікації – окремих учнів, груп, самого себе, інших людей тощо, проникати у внутрішній світ школярів, адекватно сприймати, розуміти психічний стан вихованців;
- здійснювати необхідний безпосередній емоційно-вольовий вплив на учнів з метою створення у них певного позитивного стану, спонукання до конкретних дій;
- регулювати міжособистісні стосунки учнів у первинному колективі (на рівні класу, малої групи);
- встановлювати педагогічно вмотивовані позитивні контакти з кожним учнем, учнівським колективом, батьками, своїми колегами.

Дидактично-організаційні вимоги передбачають здатність майбутнього вчителя:

- відповідно до психолого-педагогічних особливостей молодших школярів застосовувати ті чи інші складові інтерактивної технології;
- правильно реалізувати інтерактивний урок відповідно до програми та із врахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів;

- керувати самостійною пізнавальною діяльністю учнів в умовах інтерактивної взаємодії, сприяти розвитку їх інтелектуальних та інших здібностей, формувати в учнів уміння самостійної пізнавальної діяльності, педагогічно доцільно організовувати інтерактивний навчальний процес;
- надавати учням зворотній зв'язок та навчати їх рефлексувати власний процес учіння і його результати;
- організовувати оцінювання учнів за умов інтерактивного навчання;
- навчати школярів оцінювати власні навчальні досягнення та результати однокласників;
- творче застосувати інтерактивні методи і форми навчання.

Очевидно, що весь складний комплекс названих вимог має бути реалізований в процесі професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи у ВНЗ і складає основу їхньої готовності до застосування інтерактивної технології навчання у своїй педагогічній діяльності.

2.2. Формування готовності майбутніх учителів до запровадження інтерактивної технології

Цей параграф присвячений теоретичним аспектам формування готовності майбутніх учителів до застосування інтерактивної технології у початковій школі.

Дослідження І.Беха доводять, що «нове педагогічне мислення, що яскраво проявляє себе в інноваційній навчально-виховній діяльності, як свідчить реальна освітня практика, не є психологічно безболісним процесом для педагогічного співтовариства. У ньому спостерігається явище дії антиінноваційних бар'єрів, які гальмують нову педагогічну

орієнтацію і подолання яких виступає професійно важливою задачею. Так, за даними спеціально проведених досліджень, лише 40 % молодих учителів мають високий рівень розвитку здатності долати антиінноваційні бар'єри, а 57 % нечітко виявили таку здатність. Як свідчать дослідницькі результати, 37 % молодих учителів відчувають страх перед можливими труднощами нововведень у своїй професійній діяльності» [32, 87–88]. Дієвим способом подолання таких антиінноваційних міркувань є система підготовки майбутніх учителів початкової школи до інноваційної діяльності при навчанні у ВНЗ. Важливою ланкою у підготовці студентів є запроваджені за ступеневою системою підготовки предмети «Інноваційні технології навчання» та «Теорія і технології освітньої галузі...(мова, математика, природознавство)» тощо.

При визначенні специфічної педагогічної діяльності дослідники виділяють сутнісні характеристики і структуру підготовки до цього виду діяльності (В. Бондар, Н. Кузьміна, Ф. Гоноболін, В. Сластьонін, Г. Костюк, В. Кукушин, Г. Селевко та ін.). Однією з умов забезпечення ефективності професійно-педагогічної підготовки студентів виступає формування готовності до професійно-педагогічної діяльності, в якій, на наш погляд, повинна бути присутньою і готовність майбутнього вчителя до застосування інтерактивної технології у початковій школі. Тому готовність студентів до застосування інтерактивної технології у початковій школі ми розглядаємо як підсистему системи готовності до професійно-педагогічної діяльності, яка відображає структуру цієї системи.

Для того, щоб зрозуміти, яким чином формується готовність студентів до певного виду професійної педагогічної діяльності звернемось до деяких загальних характеристик студентства як соціальної групи. Дослідники В. Лозниця, М. Овчинникова, В. Якунін виділяють студентство в окрему соціальну групу у зв'язку з його особливою соціальною функцією – підготовкою до суспільної та професійної

діяльності, в нашому випадку – до певного виду професійної педагогічної діяльності, а саме до застосування інтерактивної технології. Саме ця функція забезпечує соціальний розвиток молоді людини – майбутнього вчителя через надбання нею специфічних для професії знань, умінь і навичок, завдяки яким студент готується як підростаюча зміна сучасного вчительства.

Статус студента визначає характер основної його діяльності, яка «...проявляється у навчанні як специфічній формі засвоєння знань у певній галузі наукових знань, а також накопичення спеціальних знань, умінь і навичок для роботи в конкретному професійному напрямку» [307].

Б. Ананьєвим студентський вік розглядається як особлива онтогенетична стадія соціалізації індивіда. Він дає таке визначення студентського віку: «Виховання спеціаліста, суспільного діяча і громадянина, опанування та консолідація багатьох соціальних функцій, формування професійної майстерності – все це становить особливий і найважливіший для суспільного розвитку та становлення особистості період життя, який позначається як студентський вік» [11, 104].

Л. Подоляк та В. Юрченко вважають, що «...студентів, порівняно з іншими групами молоді цього віку, відрізняють такі риси:

- вищий освітній рівень;
- велике прагнення до знань;
- висока соціальна активність;
- досить гармонійне поєднання інтелектуальної і соціальної зрілості.

Студентський період життя людини припадає переважно на період пізньої юності або ранньої дорослості, який характеризується оволодінням усім різноманіттям соціальних ролей дорослої людини, отриманням права життєвого вибору, набуттям повної юридичної та економічної відповідальності, можливістю включення в усі види соціальної активності (аж до державного рівня), здобуттям вищої освіти та опануванням професією» [378, 41-42]. «Головними сферами життєдіяльності студентів є

професійне навчання, особистісне зростання та самоствердження, розвиток інтелектуального потенціалу, духовне збагачення, моральне, естетичне і фізичне самовдосконалення. Часто ж деякі викладачі не розуміють цього і бачать студента лише через свій викладацький стіл залежно від того, як він відвідує заняття, виконує навчальні завдання, слухає пояснення і відповідає. Все інше в особі вихованця багатьох викладачів не цікавить, а це «інше» – частина ядра особистості студента, її багатство або бідність у прагненнях і задумах, її духовність або бездуховність, моральність або аморальність, гідність або рабська покірливість і пристосуванство, сила духу або слабкість характеру, працьовитість або лінощі й апатія, корисливість або безкорисливість» [428, 31].

Зважаючи на концепцію ієрархії потреб людини, А. Маслоу Л. Подоляк та В. Юрченко описують потребнісну сферу студентської молоді так:

1. Фізіологічні потреби, серед яких особливо виділяють потребу у фізичній активності (часто нереалізовану) та посилення сексуального потягу, прагнення відкоригувати і стабілізувати фізичний аспект «Образу-Я», необхідність підтримувати нормальний психофізіологічний тонус та бажання зберегти і поліпшити своє здоров'я.

2. Потреба в безпеці, захисті і стабільності посилюється і реалізується не тільки в середовищі ВНЗ і родини, а й у сфері уявлень про майбутню професійну діяльність, життєві перспективи і плани.

3. Потреба в приналежності, прийнятті і любові найповніше реалізується в спілкуванні. Студентський вік – «золота пора» і в особистісному житті людини; час величних мрій і закоханості, затишку дружнього кола спілкування і «занурення» у своє «Я»... .

4. Потреба в самоповазі, соціальному статусі, компетентності – це прагнення до успіху в діяльності, до соціального визнання і високої оцінки

її результатів, бажання досягнути поваги з боку членів референтної групи, зокрема викладачів.

5. Потреба в самоактуалізації, самореалізації та індивідуальному розвитку (самовдосконаленні) означає активне формування своїх здібностей та їх подальше удосконалення. Вона пов'язана з мотивацією досягнення та пересікається з потребою у визнанні та прийнятті як члена професійної групи, суспільства» [378, 47-48].

Ці ж дослідники характеризують механізми і результати соціалізації студентства. Вони вважають, що «у студентському віці залучені всі основні механізми соціалізації:

- прийняття та засвоєння нових соціальних ролей – роль студента, майбутнього фахівця, молодіжного лідера та ін.;
- професійно-рольова ідентифікація («Я – студент», «Я – майбутній учитель», «Я – перспективний майбутній фахівець» тощо);
- наслідування як відтворення професійного досвіду авторитетних викладачів, стилю їхньої науково-педагогічної діяльності або манер поведінки членів референтної групи;
- інтеріоризація оцінних ставлень викладачів і однокурсників у навчально-професійній діяльності;
- орієнтація на соціальні очікування викладачів і однокурсників, щоб досягнути бажаного соціального статусу в групі;
- порівняння себе з іншими студентами та професіоналами;
- навіюваність і конформізм.

Результатом соціалізації студента є:

- вироблення власної системи поглядів на життя, трансформація системи ціннісних орієнтацій, формування професійного ідеалу;
- засвоєння культури людських взаємин і соціально-професійних функцій;
- формування індивідуального стилю навчально-професійної діяльності та власної моделі моральної поведінки;

- опанування професійною діяльністю та формами професійно-ділового спілкування»[там само, 58].

На думку дослідників, саме на студентський вік припадає найбільше навантаження на психічну систему людини, що формується. Адже у цьому віці студенту доводиться проходити через ряд протиріч, щоб конкретно визначитись з правильністю професійного вибору і зануритись у навчальний процес для свого зростання і одержання знань і умінь з майбутньої професії. Часто такі протиріччя полягають у тому, що:

- студент долає стресовий стан, коли не встигає конспектувати за лектором;
- часто великий обсяг заданої для опрацювання літератури заважає засвоєнню конкретного матеріалу;
- часто важко відшукати потрібну літературу, яка є найбільш необхідною для підготовки;
- зустрічаються у ситуаціях операційної неготовності студента до самостійної освітньої діяльності тощо.

Крім означених факторів, що впливають на успішність професійної підготовки студентів, підкреслимо часто виникаючі суперечності попередніх очікувань студента і реальної ситуації навчання. Крім того, студенти стикаються з тим, що не всі викладачі дотримуються однакового стилю викладання. У кожного з них існує свій підхід щодо проведення навчального процесу, стилю спілкування, надання невиправдано великої кількості завдань. Всі ці та інші чинники потрібно враховувати, коли говоримо про якість професійної підготовки у ВНЗ та шляхи її вдосконалення.

Освітній процес у ВНЗ здійснюється через навчання у групах. Як відомо, кожна студентська група, як і будь-яка інша, створює свої певні закони, правила, яких повинні дотримуватися всі її члени. Невідповідність цим правилам і канонам веде до зневаги, ігнорування колективом певного члена групи. Дуже гострою в контексті професійно-особистісного

становлення проблема стає тоді, коли група обирає за еталонний стиль навчання із середньою (або низькою) успішністю, не прагне підвищити успішність і регулярно відвідувати заняття. Студентам, які не є конформними, які не мають бажання дотримуватися думок та вимог інших, досить важко звикнути до перебування у такій групі. Деякі першокурсники бояться виявляти активність на заняттях через побоювання виділитися з колективу, їх лякає невдоволення, яке проявляють деякі члени групи. У деяких випадках таке ставлення спричиняє виникнення латентного конфлікту, який стосується взаємовідносин у групі. Така ситуація ставить юнака чи дівчину перед вибором: бути й надалі активним і відчувати невдоволення групи чи стати таким як більшість, тобто прийняти «правила гри» інших. Ці обставини можуть викликати внутрішній конфлікт особистості, адже перед нею постає важка проблема вибору. Саме від того, яким чином організовано навчання у ВНЗ залежить готовність студента до оволодіння професійними якостями.

Особистість студента та його особистісні якості, ставлення до своєї навчальної діяльності і реалізація в ній визначається професійною направленістю, сформованістю ставлення, мотивації до майбутньої професії. Тому студенти першого та третього курсів відрізняються один від одного саме ставленням до засвоєння знань, умінь і навичок, яке, фактично, впливає з їхніх відчуттів правильно обраного напрямку професійної підготовки.

Студенти-старшокурсники в більшості вже визначились в тому, що вибір майбутньої професії відповідає їхнім здібностям та інтересам, зазначає М. Овчиннікова [308]. Вплив випадкових факторів на вибір професії зведено до мінімуму. Вже отримавши певний досвід навчання у ВНЗ, студенти третього курсу розв'язують для себе питання самореалізації і самоосвіти, їм властиві прагнення до нових знань і досвіду. Стає достатньо адекватним рівень уявлень про професію, що

безпосередньо впливає на ставлення старшокурсників до навчання: чим більше студент-педагог дізнається про різні підходи до навчання учнів, інноваційні технології навчання, тим більша зацікавленість виникає у нього в оволодінні цими технологіями з метою успішної реалізації у майбутній професійній діяльності.

Потрібно також враховувати відмінності між студентами вищих навчальних закладів I-II та III-IV рівнів акредитації (відповідно 14-17 і 17-22 річні). Можна говорити про стандартний (студенти віком 17-22 років) та нестандартний (молодші або старші за цей вік студенти) періоди студентського віку.

Аналізуючи етапи підготовки студентів у ВНЗ (IV рівень акредитації), зокрема підготовки майбутніх учителів початкової школи, можна означити формування особистості студентів як майбутніх фахівців певним чином.

Бакалавр :

1-ий курс – відбувається прилучення вчорашнього абітурієнта до студентських форм життя, адаптація до умов навчання, перші ази пізнання професії (пасивна психологічна практика);

2-ий курс – період напруженої навчальної діяльності. Студенти отримують загальноосвітню, загальнопедагогічну підготовку, починають вивчати деякі фахові методики (методика виховної роботи, методика викладання української мови);

3-ій курс – фактично початок спеціалізації, широке вивчення фахових методик, педагогічна практика «Виховні години» – реальне знайомство з професією. Починається становлення особистості майбутнього вчителя.

4-ий курс – через різні форми професійної підготовки відбувається суттєва трансформація системи ціннісних орієнтацій особистості. Проявляються перші фахові самостійні орієнтації і умовиводи через

обрання тем та написання курсових робіт з фахових методик початкової школи.

Спеціаліст:

5-ий курс – перспектива близького закінчення ВНЗ формує у студентів практичні настанови на майбутню професійну діяльність. Виявляються нові, актуальніші цінності, пов'язані з матеріальним і сімейним становищем. Показником успішності розвитку студента на цьому етапі є професійна ідентифікація, розвиток здібностей до професійної само презентації, конкурентоспроможності на ринку праці, а також професійно-особистісне ставлення до роботи.

Визначення з правильним вибором професії, усвідомлення себе у ролі вчителя у майбутніх педагогів з'являється, на нашу думку, після відвідання уроків у школі під час проведення лабораторних занять (спостережень) з теоретичних предметів педагогічного і психологічного змісту. «Остаточне визначення і бачення себе в ролі вчителя відчувається під час проходження студентами педагогічної практики під час тісного контакту з учнями у процесі навчання. Різні вчені-дослідники такий стан студентства визначають як «готовність»» [308]. Готовність студентів до професійної педагогічної діяльності формується поступово.

Ці думки корелюють з дослідженнями О. Мороза, який вважає, що зростання рівня готовності студента до педагогічної діяльності відбувається відповідно до чотирьох фаз його підготовки: засвоєння навчальної інформації з підготовки спеціаліста; формування професійних умінь і навичок у штучно створених умовах; формування професійних умінь і навичок у реальних умовах; формування власного професійного стилю в умовах самостійної трудової діяльності. Навчання у ВНЗ, як базове, обіймає перших три етапи, останній етап – післядипломне навчання [296].

Одна з центральних у професійній педагогіці й психології категорія «готовність до професійної діяльності» була введена у науковий обіг

наприкінці XIX ст. і вже більше століття використовується науковцями, хоча й за такий довготривалий період зазнала певних змін. Спочатку це поняття розглядалось як особливий психічний стан і ототожнювалось з настановою (Д. Узнадзе та ін.), у подальшому – як якісний показник процесу саморегуляції людини (Г. Оллпорт та ін.). В. Шадриков, В. Ширинський та інші дослідники визначили «готовність» як інтегративну якість особистості, що є передумовою її успішної професійної діяльності. Термін «готовність» Л. Подоляк і В. Юрченко пояснюють як «потреба у праці, що конкретизується в здатності до певної професійної діяльності як результат професійного навчання і виховання; є підсумком не тільки професійного розвитку, але й соціальної зрілості особистості» [378, 107].

Останнім часом проблемі готовності майбутнього вчителя приділялась велика увага дослідників різних напрямів підготовки майбутніх учителів. В. Іванова приділяла увагу формуванню готовності майбутнього вчителя математики до творчої професійної діяльності; І. Манкусь розглядала проблему формування готовності майбутнього вчителя фізики до використання освітніх технологій у професійній діяльності; Л. Султанова описала формування готовності студентів психолого-педагогічних факультетів до науково-дослідної діяльності. Серед робіт, присвячених проблемі готовності, з якими ми мали можливість ознайомитись, чільне місце займають дослідження, присвячені готовності вчителів початкової школи. Серед них роботи: Т. Бережанська – «Формування готовності майбутнього вчителя до оцінювання навчальних досягнень молодших школярів»; Н. Бежанова – «Розвиток готовності вчителів у післядипломній педагогічній освіті до формування оцінювальних умінь молодших школярів»; Т. Бельчева – «Формування готовності майбутніх учителів до складання та розв'язування навчально-пізнавальних завдань у початковій школі»; І. Гавриш – «Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності»; Д. Пащенко –

«Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до гуманістичного виховання учнів»; Ю. Шаповал досліджувала педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до особистісно-орієнтованого навчання молодших школярів тощо.

Відсутність до недавнього часу в змісті загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя початкових класів інструментальних знань інноваційного характеру та пов'язаних з ними формування умінь інтерактивної діяльності породжувала проблему функціонування педагогічних знань в практичній професійній діяльності спеціаліста і в цілому недостатньої підготовленості випускника вузу до самостійної професійної діяльності в умовах сучасного суспільства.

Дослідники розглядають готовність як певну стійку характеристику особистості, в структурі якої вирізняють: відповідні вимогам діяльності (професії) позитивне ставлення до професії, риси характеру, здібності, темперамент, мотивація; необхідні знання, вміння, навички; стійкі професійно значущі особливості сприймання, уваги, мислення, емоційних і вольових процесів [134; 135; 173].

Зроблений нами теоретичний аналіз науково-педагогічної літератури засвідчив вивчення різних аспектів змісту і структури феномену готовності та дозволяє дійти висновку, що дослідники переважно диференціюють поняття «готовність» і «підготовка», розглядаючи підготовку як процес, а готовність – як результат цього процесу (на певному, визначеному ними етапі). У дослідженнях готовності до педагогічної діяльності висвітлюється характер зв'язків і залежностей між станом готовності та ефективністю майбутньої діяльності; фактори і умови, дидактичні і виховні засоби, що забезпечують становлення вчителя. Згідно з даними К. Дурай-Новакової, поняття «професійна готовність» увійшло в педагогічну науку в 70-х роках ХХ ст. В аналізі проблеми професійної готовності до педагогічної діяльності дослідниця вказує на те, що ядром формування готовності виступає

позитивне ставлення студентів до майбутньої професії, стійкі мотиви діяльності, наявність професійно-значимих якостей особистості, засвоєння сукупності професійно-педагогічних знань, оволодіння педагогічними вміннями й ефективне застосування їх на практиці. Професійна готовність учителя, з точки зору К. Дурай-Новакової, виступає у вигляді тривалого стійкого психічного стану, а також як особистісна якість [132].

У роботах учених (А. Алексюк, Ю. Бабанський, І. Богданова, В. Бондар, О. Волошенко, Л. Гапоненко, М. Дьяченко, І. Дичківська, І. Зязюн, Н. Кічук, О. Кіяшко, О. Коротаєва, Н. Кузьміна, З. Курлянд, А. Ліненко, О. Мороз, С. Нікітчина, В. Сластьонін, С. Сисоєва, С. Смірнов, Л. Хомич, В. Чайка, І. Шапошнікова, О. Ярошенко та ін.) переконливо доведено, що «саме стан готовності особистості до виконання професійно-педагогічної діяльності забезпечує не тільки її ефективність, але й можливості подальшого самовдосконалення. Названими вченими виділені такі прояви готовності, як позитивне ставлення до праці вчителя, певний рівень оволодіння педагогічними знаннями, вміннями і навичками, самостійність у розв'язанні педагогічних завдань, розвиток педагогічних здібностей, сформованість моральних рис тощо.; розроблені критерії та показники готовності, на основі яких встановлені рівні підготовки випускників до педагогічної діяльності» [262, 78].

Аналіз професійно-педагогічної спрямованості, що утворює основу, навколо якої компонуються провідні особистісні властивості, та виступає базовим професійно значимим показником підготовки випускників, можна знайти у наукових працях А. Алексюка, В. Беніна, І. Беха, І. Богданової, Н. Воскресенської, Р. Гильмеевої, А. Годлевської, В. Дяченко, О. Козлової, І. Комарової, Н. Максименко, Г. Мешко, В. Сластьоніна, М. Овчіннікової, Д. Чернилевського, С. Яшанова та ін..

Розвиток ідей О. Абдулліної, В. Бондаря, Р. Вендровської, А. Вербицького, В. Сластьоніна та інших про особистісні якості вчителя, що інтегруються в понятті «професійно-педагогічна спрямованість»,

призвело до виокремлення різних груп індивідуальних якостей і властивостей особистості вчителя. Розглядаючи готовність як професійно важливу якість і стійку особистісну характеристику, М. Дьяченко і Л. Кандибович включили до її структури такі компоненти: мотиваційний (позитивне ставлення до професії, інтерес до неї та інші стійкі професійні мотиви); орієнтаційний (знання та уявлення про особливості та умови діяльності, вимоги до особистості); операційний (розвиток здібностей та оволодіння прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, вміннями і навичками, процесами аналізу, синтезу, порівняння тощо); вольовий (самоконтроль, уміння управляти діями); оцінний (самооцінка своєї професійної підготовки, відповідність процесу розв'язання задач оптимальним зразкам). Це дало підстави авторам визначити «готовність» як особливий психічний стан, якісне новоутворення у структурі особистості майбутнього спеціаліста на певному рівні його розвитку, що виявляється як вибіркова активність на стадіях підготовки, включення і виконання професійної діяльності [135].

С. Максименко готовність до діяльності визначає як «стан мобілізації психологічної і психофізіологічної систем людини, які забезпечують виконання певної діяльності» [274, 34].

У психології виокремлюють кілька аспектів готовності до діяльності:

а) операційний – володіння певним набором способів дії, знань, умінь та навичок, а також можливості набуття нового досвіду в межах певної діяльності;

б) мотиваційний – система спонукальних якостей щодо певної діяльності (мотиви пізнання, досягнення, самореалізації тощо);

в) соціально-психологічний – рівень зрілості комунікативної сфери особистості, вміння здійснювати колективно розподілену діяльність, підтримувати стосунки в колективі, уникати деструктивних конфліктів тощо;

г) психофізіологічні – готовність систем організму діяти в даному напрямі.

Кожний стан готовності до дії визначається сполученням різних факторів, що визначають різні рівні, аспекти готовності. Залежно від змісту діяльності та умов її здійснення провідним може стати один із таких аспектів» [274, 137-138].

Для сучасної педагогічної науки характерне мозаїчне визначення поняття «готовність до професійної діяльності», хоча має місце і значна кількість різних формулювань.

Вивчаючи поняття «готовності», наведемо кілька прикладів визначень цього поняття в різних контекстах досліджуваної категорії:

- готовність – це передстартова активізація психічних функцій (Н. Левітов) [251];
- готовність – це загальний психофізіологічний стан (В. Пушкін) [380; 381];
- готовність – це один із психічних станів (А. Пуні) [379];
- готовність – це дієвий стан особистості, що виявляється в здатності до продуктивної реалізації знань, умінь та навичок і дозволяє особистості швидко орієнтуватись, продуктивно реалізовувати рішення, яке було прийнято, створювати творчу обстановку (Л. Разборова) [383].

Сучасна психологічна і педагогічна наука має різні підходи щодо розгляду поняття «готовності». Це поняття визначається по-різному: як «психічний стан», як «особистісне, структурне утворення», «властивість» або «якість» особистості. Про недостатність висвітлення категорії і проблеми готовності засвідчує факт відсутності згаданого поняття у психологічних і педагогічних словниках. Проте поняття готовності розкривається в ряді праць сучасних дослідників.

На думку Л.Дзюби, у ході становлення психологічної готовності студентів до певного виду професійної діяльності у вищому навчальному закладі передусім змінюються базові властивості особистості. Стан

психологічної готовності окремих студентів на різних етапах навчання визначають їхні мотиваційні та інтелектуальні особливості. Переломним у плані становлення психологічної готовності до майбутньої професійної діяльності є третій курс, коли завершена адаптація до умов навчання у вищому навчальному закладі і починається більш інтенсивне формування професійної самосвідомості, що знаходить вияв у перебудові структури складових психологічної готовності, передусім в зміні суб'єктивних ставлень особистості. На цьому етапі студенти психологічно готові до переходу від «знань – описів» до «знань – інструментів», від монотехнологій – до політехнологій [123; 124].

Готовність особистості до певної діяльності є істотною передумовою її цілеспрямованості, регулювання, стійкості та ефективності. Вона є цілісним утворенням в структурі особистості, включаючи її переконання, погляди, ставлення, почуття, вольові та емоційні якості, знання, навички і вміння, установки і допомагає людині успішно виконувати свої обов'язки, правильно використовувати знання, досвід, особисті якості, зберігати самоконтроль та перебудовувати свою діяльність при появі несподіваних перепон [450, 6].

Цікавими для нас є думки І. Дичківської [126], яка досліджує готовність вчителя до запровадження інноваційних технологій. Вона вважає, що готовність – складне інтегративне утворення, що включає мотиваційний, емоційно-вольовий, пізнавальний компоненти. Кожний компонент готовності до інноваційної діяльності характеризується певними особливостями, які виявляються на стадії підготовки, «настроювання» педагога на перетворюючу діяльність. Готовність розглядається як внутрішня сила, що формує інноваційну позицію педагога [там само, 44]. Вона зазначає: «Педагоги, як і інші члени суспільства, за своєю природою схильні до змін, але й не позбавлені консерватизму. Вони по-різному дивляться на нове, на зміни, тобто займають різні позиції стосовно педагогічних інновацій. Саме це

ставлення до нововведень відображає сформованість емоційно-вольового компонента готовності педагога до інноваційної діяльності. За даними сучасних соціологічних досліджень, кожний п'ятий учитель зорієнтований на звичайні способи діяльності і з недовірою ставиться до інновацій. Можна зробити припущення, що до ідеї про необхідність інноваційної діяльності педагог повинен прийти через незадоволеність власною професійною діяльністю у межах традиційного педагогічного процесу. Тільки випробувавши себе в різних моделях навчання й виховання, педагог може обрати ті педагогічні методи, прийоми, способи роботи, які адекватні його особистісній і професійній спрямованості» [127, 45].

На її думку, пізнавальний компонент особистісної готовності педагога до інноваційної діяльності характеризується сформованістю необхідних знань, умінь і навичок. Оскільки інноваційна діяльність пов'язана з педагогічними дослідженнями, то критеріями сформованості даного компонента готовності постають:

- методологічні знання (вміння сприймати дійсність з позицій системного підходу, сформованість загальнонаукових категорій);
- загальнотеоретичні й методичні знання (знання принципів і методів педагогічного дослідження, володіння конкретними дослідницькими вміннями);
- педагогічний досвід (учителя, вихователя) з позитивними результатами» [там само ,45-46].

Обґрунтованою нам здається позиція В. Сластьоніна, який готовність до педагогічної діяльності визначає як особливий психічний стан, як наявність у суб'єкта образу структури певної дії і постійної спрямованості свідомості на її виконання. Професійна готовність учителя до педагогічної діяльності постає, на його думку, складним синтезом взаємозв'язаних компонентів: психологічна готовність, тобто сформована спрямованість на педагогічну діяльність, настанова на роботу в школі, наявність інтересу до предмета та потреба в самоосвіті в цій галузі,

розвиток професійного мислення; науково-теоретична – наявність необхідних суспільно-політичних, психолого-педагогічних і спеціальних знань; практична – сформованість професійних знань, умінь і навичок; психофізіологічна – передумови для оволодіння педагогічною діяльністю з певної спеціальності, сформованість професійно значимих особистісних якостей.

Високий рівень реалізації усіх названих компонентів і постійне їх поєднання створює внутрішні ознаки сформованої професійної готовності педагога. Крім того, В. Сластьонін пропонує розглядати готовність на трьох рівнях: здатність до духовно-пізнавального осмислення дійсності (у формі понять); здатність до ціннісного (аксіологічного) ставлення до світу (у формі цінностей); як здатність до соціальних (практичних) дій [423]. Згідно з Б. Паригінім, психологічна готовність – це стан найвищої варіативності та максимальної включеності творчих сил і здібностей суб'єкта в діяльність [324].

Таким чином, у педагогічній психології можна зустріти два основних підходи до поняття готовності до будь-якої діяльності: функціональний і особистісний. З точки зору першого підходу, готовність є певним станом функціонування особистості, якій притаманні специфічні психологічні характеристики (С. Максименко, А. Пуні, В. Пушкін та ін.) [274; 379; 380], що при достатній сформованості забезпечує значні досягнення в діяльності.

Прибічники другого підходу розглядають готовність до діяльності як результат спеціальної підготовки до неї, яка є інтегративною освітою особистості, що поєднує в собі мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий компоненти. Її результатом є знання, уміння, навички й особистісні якості людини, адекватні вимогам діяльності (П. Гусак, К. Дурай-Новакова, Н. Дьяченко, О. Мороз, Г. Костюк, В. Моляко, В. Сластьонін Н. Філіпенко, В. Юрченко та ін.) [132; 133; 134; 299; 225; 293; 422-427]. Другий підхід базується на діяльнісній теорії навчання,

основи якої ведуть початом ще від праць А. Дістервега, а у XX столітті були розроблені радянськими вченими Л. Виготським, П. Гальперіним, В. Давидовим, Д. Ельконіним, А. Леонтьєвим, С. Рубінштейном та ін. [80; 84; 115; 253; 254; 255; 393; 394].

Діяльнісна теорія (підхід) спирається на уявлення про цілісну структуру людської діяльності (потреби – мотиви – цілі – умови – дії – результати) і пов’язує процес активно-дослідницького засвоєння людиною знань і умінь, зокрема у процесі навчання, з мотивованим і цілеспрямованим розв’язанням задач (проблем). Розв’язання задачі полягає у пошуку, відборі та застосуванні дій, за допомогою яких можна так перетворити задані умови, щоб досягнути результату.

Розробниками окремих напрямів діяльнісної теорії запропоновані різні підходи до ефективного навчання через акцентування різних аспектів структури діяльності (теорія змістового узагальнення Д. Ельконіна – В. Давидова, теорія поетапного формування розумових дій П. Гальперіна – Н. Талізінної, теорія соціального навчання А. Бандури – Е. Маккобі, когнітивна теорія учіння Д. Брудера – С. Пайперта) [411, 22]. Сукупність цих підходів відображено на рис. 2.2.

У дослідженні, на основі діяльнісного підходу, ми розглядаємо готовність студентів до застосування інтерактивних технологій у початковій школі як результат підготовки до даного виду діяльності і як складову частину їх професійної підготовки до педагогічної діяльності у цілому. Даний вид готовності не тільки проявляється в професійно-педагогічній діяльності, а також формується і розвивається в ній.



Рис. 2.2. Структура діяльнісної теорії навчання

Готовність майбутнього вчителя до організації інтерактивного навчання у початковій школі складається з взаємопов'язаних та взаємозалежних елементів, кожний з яких в тій чи іншій мірі самостійний, має специфічне призначення та інтегративно входить в загальну систему професійно-педагогічної готовності вчителя молодших класів, тому її можна розглядати як окремий цілісний феномен.

Зауважимо, що ефективному формуванню готовності студентів до професійної діяльності сприяє контекстне навчання. За А. Вербицьким [68], контекстність дозволяє, при відповідному змістовому та інструментальному наповненні, краще розв'язувати проблеми підготовки студентів педагогічних ВНЗ до професії вчителя. Поняття «професійний контекст» є сукупністю предметних завдань, організаційних, технологічних форм і методів діяльності, навчальних ситуацій, які є важливими для формування професійних знань, умінь і навичок студентів відповідно до предмета досліджуваної підготовки та адекватні йому. Засвоєні студентом в процесі професійно-педагогічної підготовки знання, уміння й навички з тієї чи іншої навчальної дисципліни мають трансформуватись у засіб професійної діяльності, у складову його готовності до майбутньої професії.

Готовність до педагогічної діяльності, як зазначає М. Овчиннікова, є сукупністю сформованих у майбутнього вчителя на необхідному рівні мотивів, професійних знань, умінь і навичок, а також певного досвіду застосування їх на практиці [308]. Зауважимо, що виокремлення компонентів в структурі готовності як цілісного психічного утворення є умовним через їх взаємопроникнення і взаємозумовленість. Виключення будь-якого з компонентів веде до зниження якості професійно-педагогічної діяльності.

Л. Спірін пропонує компонентами практичної готовності майбутніх учителів початкових класів вважати: а) знання, необхідні для освітньо-виховної роботи з молодшими школярами; б) інформаційні, аналітичні, конструктивні, організаційні, прогностичні, комунікативні вміння. Оскільки педагогічні знання та вміння пов'язуються педагогічною задачею, тому найбільш конструктивним, з нашого погляду, є творчий підхід до структурування педагогічної діяльності (В. Сластьонін, Л. Спірін), в межах якого діяльність учителя постає як процес розв'язання великої кількості методичних вправ різних типів.

Враховуючи результати проведеного теоретичного аналізу поняття, вважаємо, що «готовність студента до професійно-педагогічної діяльності» – це важлива інтегрована якість і стійка особистісна характеристика майбутнього вчителя, що виявляється у його здатності здійснювати ефективну педагогічну діяльність і є результатом процесу професійної підготовки вчителів у ВНЗ.

Виходячи з вищевикладеного, можна також ствержувати, що готовність студентів до застосування інтерактивної технології у початковій школі як складова загальної готовності до професійно-педагогічної діяльності містить три основні компоненти: мотиваційно-ціннісний (ставлення і особистісні цілі), когнітивний (знання), операційний (уміння й навички). Відповідно до предмета нашого дослідження зауважимо, що виокремлення в структурі загальної

професійно-педагогічної готовності є умовними, абстрактними, теоретично пристосованими для розв'язання завдань дослідження. Очевидно, що кожний з перерахованих компонентів готовності містить загальні для професійно-педагогічної готовності елементи, проте нас цікавлять специфічні елементи, характерні для майбутньої організації студентом навчально-пізнавальної діяльності дітей на засадах інтерактивності.

Розглянемо зміст кожного із компонентів відповідно до предмета нашого дослідження.

Мотиваційно-ціннісний компонент готовності відображає направленість особистості майбутнього вчителя на розв'язання проблем, пов'язаних із засвоєнням та відображенням інтерактивної технології у своїй педагогічній діяльності. Ефективність підготовки студентів до організації навчального процесу за інтерактивною технологією неможлива без усвідомлення ними важливості даної проблеми; прагнення навчати дітей по-новому, сучасно; мотивів і переконання в можливості подолання складностей у запровадженні технології у повсякденну вчительську практику. Мотиваційна складова є провідною, системоутворюючою, навколо якої концентруються когнітивна і операційна складові досліджуваної готовності.

І. Шапошнікова визначає певну детермінуючу тенденцію, яка слугує вихідним моментом формування психологічної структури професійної діяльності: яскраво виражені професійні інтереси особистості (як елемент загальної структури її мотивації) впливають на задоволення професією у процесі навчання і на успішність подальшої професійної діяльності. Ставлення до професії, мотиви її вибору (потреби, інтереси, переконання, ідеали) виступають визначальними факторами успішності професійного навчання [491].

Вивчення потреб й інтересів студентів-педагогів є відправною сходиною в процесі підготовки майбутніх вчителів до застосування

технології інтерактивного навчання. Розвинути таке ставлення можна звертаючи увагу на розвиток відповідних потреб, інтересів і мотивів особистості. Потреби людини – це те, без чого ми не можемо обійтись, ті умови, що забезпечують існування і самозбереження людини. Відомий психолог А. Маслоу [282] класифікував потреби, поділивши їх на базові (постійні) та похідні (змінювані). Базові потреби розташовуються згідно з принципом ієрархії у висхідному порядку від нижчих, переважно матеріальних, до вищих, переважно духовних:

- фізіологічні потреби (у відтворенні людей, їжі, диханні, рухові, одязі, житлі, відпочинку);
- екзистенціальні (від лат. «існування», у безпеці свого існування, упевненості в завтрашньому дні, стабільності суспільства, гарантованості праці);
- соціальні (у приналежності до колективу, групи чи спільноти, у спілкуванні, турботі про інших та увазі до себе, в участі у спільній трудовій діяльності);
- престижні (у повазі з боку інших, визнанні і високій оцінці своїх якостей, у службовому зростанні та високому статусі у суспільстві);
- духовні (у самовираженні через творчість) [528].

Перші дві групи потреб А. Маслоу вважав первинними і вродженими, решту – набутими. При цьому протягом життя людини діє тенденція заміни первинних потреб потребами, набутими людиною. Через думку про поступове підвищення рівня потреб вчений намагався простежити ступеневий перехід людини від стану біологічної до стану соціальної істоти [529].

Зауважимо, що деякі дослідники не погоджуються з ним у тому, що вказана тенденція – це лінійний односкерований процес заміни нижчого вищим. У реальній діяльності особистості можуть знайти вираження кілька потреб, не обов'язково в указаній послідовності.

На основі різноманітних потреб у людини виникають мотиви. Внаслідок усвідомлення і переживання первинних (природних) і вторинних (матеріальних і духовних) потреб у людини виникають певні сполуки до дій, завдяки яким ці потреби задовольняються. Мотиви – це динамічне явище, на яке впливають ті зрушення, що відбуваються у внутрішніх структурах особистості, а також у зовнішніх обставинах її життєдіяльності. Кожному віку людини притаманні специфічні мотиваційні замовлення. Мотивація породжує причини активності організму (вияви інстинктів і первинних потреб), спрямованість активності людини (прояви вторинних потреб) і динаміку регуляції активності й поведінки (вияви емоцій, почуттів і установок у поведінці суб'єкта).

Інший показник – інтерес – тісно пов'язаний з мотивами і потребами. Він також має об'єктивно-суб'єктивну природу й розглядається багатьма вченими як активна спрямованість людини на той чи інший предмет або явище дійсності. Він є одним з найістотніших стимулів нагромадження людиною знань, розширення її світогляду, підвищення пізнавальної активності, а також важливою умовою творчого ставлення до роботи і навчання. Разом з мотивами інтереси складають основу ціннісного ставлення особистості до навколишнього світу і виступають регуляторами соціальної поведінки. Звичайно, індивід оцінює предмет, не тільки співвідносячи його безпосередньо зі своїми потребами та інтересами, а й крізь призму існуючих і поширених у суспільстві та в його культурі ціннісних критеріїв, уявлень про належне, справедливе, прекрасне, корисне тощо [526].

Спостереження процесу навчання свідчать, що у підготовці майбутніх вчителів, спрямованій на розвиток готовності до застосування інтерактивної технології навчання, не акцентується напрям, пов'язаний з необхідністю послідовного формування та розвитку особистості студента як інноваційного вчителя, а також усвідомлення ним потреби у

спеціальному опануванні відповідними навичками і вміннями майбутньої педагогічної діяльності. У дослідженнях, які стосуються підготовки студентів до різних видів педагогічної діяльності, не завжди підкреслюється значення розвитку відповідних ціннісних орієнтацій у процесі підготовки [468].

Базуючись на раніше визначених теоретичних положеннях підготовки майбутніх вчителів початкових класів до запровадження інтерактивного навчання, можна вважати, що формування позитивного ставлення до використання цієї технології, яке передбачає усвідомлене прагнення (потребу, інтерес, мотивацію) до опанування і розвитку відповідної системи знань, умінь, навичок та емоційно-ціннісних орієнтацій, може розглядатись як одна з важливих складових змісту підготовки студентів.

Когнітивний компонент готовності майбутніх вчителів початкових класів до застосування інтерактивного навчання має забезпечити цілу низку визначених нами у підрозділі 2.1. дисертації інформативних та організаційно-дидактичних вимог до їхньої підготовки. Він передбачає наявність у студентів знань про сутність та особливості інтерактивної технології, інтерактивні форми і методи, умови, за яких відбуватиметься навчально-пізнавальна діяльність молодших школярів, про можливі варіанти організації взаємодії учитель – учень, учень – вчитель, учень – учень, вчитель – учень – учень – вчитель, про стиль інтерактивного спілкування, про способи врахування індивідуальних особливостей молодших школярів, їхніх здібностей та методику роботи з кожного предмета початкової школи за інтерактивною технологією тощо.

Зауважимо, що зміст когнітивного компонента представлено не тільки знаннями теоретичних питань інтерактивного навчання молодших школярів, але й методичними знаннями про практичну реалізацію їх на практиці у навчальному процесі.

Засвоєння студентами змісту технології інтерактивного навчання має бути основою для формування змісту того, чим опановують студенти у процесі занять з психолого-педагогічних та інших дисциплін, а також того, що в них повинно бути сформовано та розвинуто, до чого вони повинні бути підготовлені як інтерактивні вчителі.

Зміст підготовки майбутніх вчителів до застосування інтерактивної технології у професійній діяльності розробляється відповідно до її основної мети – сформувати особистість вчителя-інноватора – і містить у собі інформацію, яку студенти засвоюють у вигляді понять і уявлень.

Інформація – одне із загальних понять науки; у широкому розумінні – нові відомості про навколишній світ, що отримує людина в результаті взаємодії з ним. Останнім часом це поняття широко використовується в усіх галузях науки, зокрема у філософії, психології, педагогіці, соціології, лінгвістиці. У психології і педагогіці – це зміст будь-якого повідомлення, дані про щось, що розглядається в аспекті передачі у часі та просторі. Щоб акцентувати увагу на суттєвому змісті інформації, часто використовують термін «семантична інформація», тобто інформація, яка має певний сенс, що можна зрозуміти й інтерпретувати за допомогою природної мови в процесі людського спілкування [214]. Пошук, обробка, засвоєння та застосування інформації є основою для формування знань, умінь і навичок студентів під час навчання.

Знання – особлива форма духовного засвоєння результатів пізнання, процесу відображення дійсності, що характеризується усвідомленням їх істинності. Їх відбито у поняттях, судженнях, умовиводах, концепціях та теоріях. Знання виконують важливі соціальні функції: а) матеріалізуються в певні технічні пристрої, технологічні процеси і служать виробництву; б) перетворюються особистістю на переконання й є керівництвом до практичної дії. Знання, які передаються шляхом цілеспрямованого навчання, мають бути, насамперед, науковими. Невід'ємними якостями

справжніх знань є їх систематичність, усвідомленість, осмисленість. Будучи складовою світогляду людини, вони значною мірою визначають її ставлення до дійсності, моральні погляди і переконання, вольові риси особистості, характер. Вони є одним із джерел нахилів та інтересів людини, необхідною умовою розвитку здібностей та обдарувань [97, 137].

Поняття – одна з форм мислення і знання, в якій відображаються загальні суттєві властивості предметів й явищ об'єктивної дійсності, загальні взаємозв'язки між ними у вигляді цілісної сукупності ознак. Утворення понять є складним процесом, в якому людиною застосовуються порівняння, аналіз і синтез, абстрагування, ідеалізація, узагальнення й умовиводи. Ознаки, що складають сутність поняття, становлять його зміст. Поняття є знаряддям пізнання істини. Важливою умовою успішного засвоєння понять є така організація діяльності людини, при якій формування поняття відбувається в процесі його практичного застосування до відповідного матеріалу. Планомірне педагогічне керівництво розвитком тих, хто навчається, на основі врахування їхніх психологічних якостей на різних етапах засвоєння веде до формування вже в молодшому шкільному віці понять, що глибоко розкривають відповідну частину дійсності [97, 264].

Уявлення – збережений і відтворюваний у свідомості чуттєво-наочний образ раніше сприйнятих предметів чи явищ дійсності. В основі уявлень лежить актуалізація мнемічних (минулих) слідів у мозку людини, минулий досвід, попередні сприймання та відчуття. Вони є тісно пов'язаними з мовленням. Розрізняють уявлення пам'яті й уявлення фантазії. Уявлення виконує пізнавальну та регулятивну функції. Воно пов'язано з минулою, теперішньою і майбутньою діяльністю людини. Виняткове значення має розвиток уявлень у процесі навчання та виховання [473; 512].

Засвоєння студентами змісту інтерактивної технології відбувається у процесі навчання їх психолого-педагогічних та методичних дисциплін.

Крім цього, з ними дуже тісно пов'язані всі ті фундаментальні та інші дисципліни, що стосуються пізнання людини, колективу, суспільства, а також проблем керівництва ними. Саме вони сприяють опануванню студентами необхідними знаннями, формуванню в них навичок і вмінь взаємодії з учнями та впливу на них.

Наприклад, основою для формування цього аспекту готовності студентів до застосування технології інтерактивного навчання можуть бути:

- окремі цикли дисциплін у вищому педагогічному навчальному закладі;
- окремі предмети, які спрямовуються на досягнення цієї мети;
- визначені різділи й теми різних навчальних дисциплін;
- види навчальних занять (лекції, семінарські, практичні заняття) тощо.

Спроектowana на міжпредметній, міждисциплінарній основі, така підготовка може забезпечити реальне засвоєння студентами змісту і методології інтерактивного навчання і додати підготовці майбутніх фахівців до професійної діяльності нових якостей, визначеності та цілеспрямованості.

Урахування цього компоненту змісту підготовки майбутніх вчителів до застосування технології інтерактивного навчання має важливе значення у процесі визначення ефективності діяльності науково-педагогічного та студентського складу педагогічного ВНЗ.

Зміст операційного компоненту визначається наявністю у майбутнього вчителя початкових класів умінь застосовувати у своїй професійній діяльності інтерактивні форми і методи навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів, послідовно і ефективно запроваджувати всі елементи технології. Він відображає визначені нами раніше проєктивно-конструктивні, комунікативні та дидактично-організаційні вимоги до підготовки студентів. Наявність цього компонента

в структурі готовності студентів до застосування інтерактивної технології у початковій школі дозволяє підвищити загальний інноваційний професійний потенціал майбутнього вчителя початкових класів, оскільки необхідні уміння і навички застосування інтерактивних форм і методів роботи дозволяють ефективніше розв'язувати задачі використання й інших складових інноваційного навчання, виховання і розвитку молодших школярів.

В організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів майбутнім учителям необхідно враховувати особливості змісту навчальних предметів початкової школи, особливості методики навчання дітей 6-10-річного віку. Також їм необхідно добре володіти методикою проведення інтерактивних технологій та інтерактивних вправ зокрема. Крім того, застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі вищої школи, навчання ним студентів дозволяє в майбутньому вже вчителю, а не студенту, спираючись на принцип оптимальної взаємодії, поєднувати різні вправи інтерактивної технології (індивідуальну, колективну роботу, навчання у грі, участь у дискусії) і працювати в напрямку формування учнівського колективу та розвитку індивідуальності кожного учня. Це, у свою чергу, підвищує ефективність навчально-пізнавальної діяльності учнів, підвищує якість знань, сприяє успішній соціалізації молодших школярів.

Оскільки підготовка студентів педагогічного ВНЗ до професійно-педагогічної діяльності складається з процесів навчання, виховання, розвитку, психологічної підготовки і самовдосконалення, у кожному з яких виділяються свої методи, способи, форми та засоби, то вони можуть бути властивими і відносно самостійному цілісному феномену – процесу підготовки до застосування технології інтерактивного навчання. Проте, не лише зміст, але й методика їх використання в системі підготовки майбутніх вчителів є специфічними. Ця методика зумовлена основними концептуальними положеннями, цілями та завданнями процесу підготовки

до запровадження інтеракції у навчання молодших школярів. Постійна рефлексія їх студентами, засвоєння у вигляді знань, умінь та навичок сприяють у кінцевому рахунку опануванню майбутніми вчителями всією сукупністю методів, прийомів та форм організації інтерактивного навчання. Оскільки без забезпечення такого опанування майбутні вчителі не зможуть здійснювати інтерактивне навчання на практиці, воно має розглядатись як ще одна складова змісту підготовки до такої діяльності.

Таким чином, теоретичний аналіз дав можливість визначити й обґрунтувати поняття готовності студентів до здійснення інтерактивного навчання у початковій школі. В якості компонентів структури готовності студентів були визначені мотиваційний, когнітивний операційний компоненти. Кожному з них відповідають визначені характеристики. У сукупності вони характеризують підготовку майбутніх вчителів до здійснення інтерактивного навчання як педагогічний процес, який можна і необхідно цілеспрямовано організовувати, керувати, досягаючи при цьому необхідних результатів.

2.3. Аналіз стану підготовки майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивної технології

Зміни, що стались в економічних і соціокультурних умовах розвитку нашого суспільства, актуалізують протиріччя між вимогами суспільства до професійної діяльності педагога і недостатнім рівнем підготовки випускника педагогічного вузу до здійснення професійних функцій, зокрема такої важливої інноваційної діяльності, яка є сьогодні невід'ємною частиною професійної педагогічної діяльності. Тому сьогодні так гостро стоїть питання реформування освіти, внесення змін інноваційного характеру у підготовку майбутнього вчителя в цілому,

початкової школи зокрема. З якістю професійної підготовки, в тому числі й у оволодінні майбутніми вчителями початкової школи інтарактивною технологією, тісно пов'язані конкурентоспроможність, професійна мобільність випускників, проблеми їх адаптації у освітніх закладах по закінченню ВНЗ.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає можливість визначити, що ефективність підготовки майбутніх вчителів до професійно-педагогічної діяльності – це така якість процесу підготовки студентів до майбутньої професії, при якій витрати діяльності суб'єктів відповідають її кінцевим результатам. Здійснити оцінку ефективності навчально-виховного процесу – це означає порівняти реальні витрати, що були вкладені в підготовку, з тими результатами, які планують одержати його організатори і вихованці. Тому необхідність забезпечення дієвої системи підготовки майбутніх учителів початкових класів зумовлює необхідність визначення рівнів готовності студентів до застосування інтерактивної технології у початковій школі на основі розробки відповідних критеріїв їх оцінювання.

Важливою складовою дослідження проблеми підготовки майбутніх вчителів до запровадження інтерактивної технології навчання є визначення критеріїв і показників ефективності зазначеного процесу, які відображаються у формуванні в студентів готовності до здійснення відповідної діяльності.

Обґрунтуванню критеріїв та показників оцінки ефективності різних педагогічних явищ, систем і процесів із філософських, психологічних та педагогічних позицій присвячено спеціальні дослідження [333; 339.; 341; 342; 343; 345].

У ряді наукових праць використовуються різні оригінальні підходи до визначення критеріїв і показників оцінки та рівнів ефективності підготовки студентів до різних видів практичної діяльності. Проте, вивчення літератури показує, що єдиних та всебічно обґрунтованих

рекомендацій щодо обґрунтування даних дослідницьких позицій у педагогічних дослідженнях ще не вироблено. Це спонукає нас до здійснення самостійної процедури їх розробки.

Вивчення питання про критерії в педагогічних і психолого-педагогічних дослідженнях показало наявність декількох основних підходів до їхнього розуміння. У використанні понять «критерій» та «показник» в основу було покладено їх тлумачення в енциклопедичній і спеціальній літературі. Критерій виражає мірило для визначення, оцінки предмета або явища, ознаку, взятую за основу класифікації, за якою відбувається оцінка, порівняння педагогічних явищ, процесів. Якісна сформованість, ступінь вияву критерію виражається в конкретних показниках. Критерій за своїм обсягом є ширшим поняттям, ніж показник, а останній характеризується рядом ознак. Показник, який є компонентом критерію, служить типовим та конкретним виявом сутності якостей процесу чи явища, що підлягає вивченню. Водночас, пріоритет належить тим показникам, які характеризують виявлення якості, насамперед у діяльності, поведінці, вчинках [290, 57-71].

Аналіз перерахованих підходів до визначення критеріїв переконує в тому, що всі вони тією чи іншою мірою відображають ефективність та якість процесу, який вивчається, пов'язані з раціональним вирішенням виховних завдань, показують залежність результату від часу, указують на відповідність результату меті підготовки спеціаліста.

Узагальнення різних вимог до критеріїв оцінки ефективності того або іншого педагогічного процесу дало можливість встановити, що основними ознаками, які повинні задовольняти засоби перевірки, є:

- об'єктивність, що дозволяє оцінювати педагогічне явище (процес), який досліджується, однозначно, не допускаючи спірних оцінок різними дослідниками;
- адекватність, тобто оцінюють саме те, що хоче оцінити експериментатор;

– нейтральність, однаковість, рівнозначність для всіх явищ (процесів) даного дослідження [372].

На нашу думку, достатня сформованість складових компонентів досліджуваної готовності й їх цілісна єдність є свідченням необхідного рівня готовності молодого вчителя до застосування інтерактивної технології у початковій школі. Тому визначені нами компоненти готовності студента – майбутнього вчителя початкових класів постають основою для визначення критеріїв готовності. При аналізі літературних джерел, результатів спостережень, бесід з викладачами кафедр, було визначено показники, які найбільшою мірою розкривають відповідні критерії. Після цього було проведено роботу з виділення найбільш значущих із них.

Враховуючи, що виділені компоненти готовності майбутніх вчителів до застосування інтерактивної технології прийнято в якості критеріїв оцінки ефективності цього процесу, критеріальні ознаки кожного стали їхніми показниками.

Основними показниками розвитку мотиваційно-ціннісного критерію виступають:

а) позитивне ставлення майбутнього фахівця до необхідності спеціальної інтерактивної організації навчально-пізнавальної діяльності;

б) спрямованість на розв'язання протиріч і подолання складностей інтерактивного педагогічного процесу через доцільну організацію навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів, навчання їх працювати інтерактивно.

Показниками розвитку когнітивного компонента вважаємо наявність у студента знань про:

а) умови, методи і форми проведення занять за інтерактивною технологією;

б) відбір методів, форм, конструювання інтерактивних вправ і варіантів їх застосування відповідно до предмету, теми та умов проведення (урок у класі, екскурсія на природу тощо);

в) можливі варіанти й особливості організації взаємодії учителя і учнів, його керівну роль в процесі інтерактивного заняття;

г) психологічні особливості молодшого школяра, що проявляються на інтерактивному занятті.

Нарешті показниками розвитку операційного компонента (операційний критерій) виступають уміння і навички студентів:

а) систематично організовувати навчання молодших школярів в умовах масової школи за інтерактивною технологією;

б) ефективно поєднувати в організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів індивідуальне, групове та фронтальне навчання;

в) використовувати в організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів усю сукупність інтерактивних методів.

Отже, узагальненим вираженням підсумків процесу підготовки є готовність випускника педагогічного ВНЗ до систематичного застосування інтерактивної технології у початковій школі, яка повинна відповідати зазначеним критеріям. Вона повинна виявлятися у вигляді загальної і тривалої готовності вчителя до здійснення навчання, виховання, розвитку учнів за допомогою інтерактивної технології, а також постійного педагогічного самовдосконалення. Загальна готовність передбачає наявність як професійно важливих особистісних якостей, так і розвиток таких умінь та навичок, як організаторські, гностичні, комунікативні, конструктивні тощо.

Визначені показники свідчать про те, що кожний із них інтегрується і є лише умовно виділеним у цілісному особистісному утворенні, яким є готовність майбутніх вчителів до застосування інтерактивної технології у початковій школі.

На експериментальному етапі дослідження для одержання даних стосовно рівнів розвиненості готовності студентів до застосування інтерактивної технології навчання використовувались методи: анкетування вчителів, учнів, студентів; спостереження; порівняльний аналіз уроків, проведених студентами за інтерактивною технологією і за звичайною методикою; аналіз конспектів і протоколів уроків, проведених у період практики; бесіда, тестування, метод експертних оцінок. Використовувались також опитування вчителів, методистів, які працювали зі студентами під час проходження ними педагогічної практики. Методи математичної статистики застосовувались для опрацювання отриманих даних.

Під час констатувального експерименту аналізувалися різні документи навчальних, науково-дослідних відділів і кафедр, перспективні та поточні плани роботи за останні п'ять років, матеріали перевірок, навчальні плани; програми та тематичні плани навчальних дисциплін, дані опитувань та анкетувань. Вивчалися думки адміністрації навчальних закладів, викладачів, самих студентів у цілому про підготовку до застосування інтерактивної технології у майбутній педагогічній діяльності, а також про функціонування окремих компонентів цього процесу. Здійснювалося цілеспрямоване та тривале спостереження, зіставлення позицій, обговорення актуальних проблем підготовки майбутніх вчителів до інноваційного викладання, а також велося вивчення інших джерел інформації, за якими оцінювався стан підготовки майбутніх вчителів.

Одним з інструментів встановлення стану готовності майбутніх вчителів початкових класів до впровадження інтерактивної технології, який існує у масовій практиці навчання, стало анкетування студентів для виявлення таких параметрів:

- позитивне ставлення майбутнього фахівця до необхідності спеціальної інтерактивної організації навчально-пізнавальної діяльності;
- певний рівень оволодіння необхідними дидактичними і психологічними знаннями;
- здатність до самостійного у розв'язання педагогічних завдань з організації навчання з елементами інтеракції;
- прагнення до професійного вдосконалення в напрямі застосування інноваційних технологій.

Враховуючи вищевикладені теоретичні міркування щодо можливості формування готовності студентів до застосування інтерактивних технологій у початковій школі, експериментальні дослідження проводились саме на других і третіх курсах зі студентами – майбутніми вчителями початкових класів Бердянського державного педагогічного університету (БДПУ), Волинського державного університету імені Лесі Українки (ВДУ), Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (НПУ), Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського (ПДПУ), Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (УДПУ). Всього в опитуванні взяли участь 396 студентів.

Анкета подана в додатку 3. Ключ до анкети: а) – 2 бали, б) – 4 бали, в) – 6 балів, г) – 8 балів.

Якщо тільки а), то $23 \times 2 = 46$ – нульовий рівень.

Якщо тільки б), то $23 \times 4 = 92$ – початковий рівень.

Якщо тільки в), то $23 \times 6 = 138$ – середній рівень.

Якщо тільки г), то $23 \times 8 = 184$ – високий рівень.

У відповідності з визначеними критеріями і показниками були означені рівні готовності студентів до застосування інтерактивних технологій у навчально-пізнавальній діяльності молодших школярів в урочний період: нульовий рівень (НР), початковий рівень (ПР), середній рівень (СР) і високий рівень (ВР).

Переважна більшість респондентів відмічала пункти б) і в), деякі студенти в рядку «своя відповідь» ще й залишали свої коментарі. Інколи були відповіді, наприклад, на пункти б), та в) одночасно. За таких обставин ми враховували тільки абсолютні відповіді (визначення тільки одного пункту в запитанні).

Для визначення основних рівнів готовності майбутніх вчителів до застосування інтерактивної технології до констатуючого експерименту залучалися компетентні експерти загальною кількістю 48 осіб із категорій викладачів кафедр психолого-педагогічних та методичних дисциплін названих ВНЗ.

Для одержання кількісної характеристики рівня готовності використовувалась п'ятибальна система оцінювання кожного показника:

- 4-5 балів – високий рівень;
- 2-3 бали – середній рівень;
- 1 бал – початковий рівень;
- 0 балів – нульовий рівень.

Виходячи з кількості показників по кожному з критеріїв максимальний бал складав:

- з мотиваційно-ціннісного компоненту – 50 балів;
- з когнітивного компоненту – 100 балів;
- з операційного компоненту – 80 балів.

На основі числових даних, одержаних з кожного компоненту готовності, обчислювався загальний коефіцієнт оцінки стану готовності спочатку покомпонентно за формулою:

$$Kl = \frac{\sum n}{\sum m}, \quad (1.1),$$

де $\sum n$ – сума фактично отриманих балів,

$\sum m$ – максимальна сума балів, можлива за даним критерієм.

Коефіцієнт K_i дозволяє визначити, до якої групи за рівнем готовності слід віднести того чи того студента.

При визначенні границь рівнів використовуємо такі нерівності:

$$\begin{aligned} BP_{0,71} &\leq K_i \leq 1,00 \\ CP_{0,41} &\leq K_i \leq 0,70 \\ PR_{0,16} &\leq K_i \leq 0,40 \\ HP_0 &\leq K_i \leq 0,16 \end{aligned} \quad (1.2)$$

Сумарна кількість одержаних балів по кожному з показників критеріїв компонента, які відповідають наведеним вище нерівностям, визначала загальний рівневий ценз у балах. У відповідність з формулою (1.1) і нерівностями (1.2) були одержані такі рівневі цензи в балах по компонентах.

Узагальнений аналіз стану готовності майбутніх вчителів до застосування інтерактивної технології у констатувальному експерименті за визначеними критеріями та їх показниками показав, що готовність 28 студентів (3,7%) відповідає нульовому рівню, 206 (52,0 %) – низькому, 146 (36,9 %) – середньому, 15 (3,7%) – високому рівню (табл. 2.1).

Одержані нами дані подано у вигляді таблиці 2.1.

Таким чином, бачимо, що найбільша кількість студентів за всіма критеріями знаходиться на початковому рівні готовності до застосування інтерактивної технології, що свідчить про недостатню увагу до її розвитку у масовій практиці ВНЗ. Ці дані підтверджуються і спостереженнями навчально-виховного процесу в закладах, які брали участь у дослідженні, і бесідами з викладачами психолого-педагогічних дисциплін цих ВНЗ.

Таблиця 2.1.

**Рівневий ценз по компонентах готовності
(у балах)**

Критерії Рівні	Мотиваційно-ціннісний	Когнітивний	Операційний
Високий	40-50	85-100	70-80
Середній	30-39	65-84	55-69
Початковий	20-29	40-64	30-54
Нульовий	0-19	0-39	0-29

За даними досліджень було з'ясовано також, що стан готовності майбутнього вчителя початкових класів до впровадження інтерактивної технології у всіх залучених до анкетування вищих навчальних закладах є подібним, що було важливим для проведення у подальшому формувального експерименту (таблиця 2.2.).

Таблиця 2.2.

Рівні готовності майбутніх вчителів початкових класів до застосування інтерактивної технології при проведенні констатувального експерименту за окремими критеріями

Критерії	Рівень готовності							
	Нульовий		Низький		Середній		Високий	
	Абс.	У %	Абс.	У %	Абс.	У %	Абс.	У %
Мотиваційно-ціннісний	31	7,8	203	51,3	142	35,3	20	5,4
Когнітивний	23	5,8	226	57,7	134	33,8	12	3,1
Операційний	30	7,5	190	47,8	162	40,9	14	3,5
Середнє	28	7,2	206	52,0	146	36,9	15	3,7

Таким чином було можливо розподілити студентів обраних нами ВНЗ для експериментальної роботи за рівнями готовності до застосування інтерактивної технології. Зібрані нами дані подано у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

**Розподіл студентів окремих ВНЗ за рівнями готовності до
застосування інтерактивної технології**

ВУЗ	Рівень	Нульовий		Початковий		Середній		Високий	
		Абс.	У %	Абс.	У %	Абс.	У %	Абс.	У %
БДПУ		4	4,8	26	40,3	28	43,5	8	11,3
ВДУ		4	4,9	29	35,8	36	44,4	12	14,8
НПУ		5	5,8	32	36,8	39	44,8	11	12,6
ПДПУ		4	4,6	31	36,0	40	46,5	11	12,8
УДПУ		3	3,95	30	39,5	34	47,7	9	11,8

В усіх п'яти вузах превалює початковий і середній рівень готовності. Відповідно початковий: Бердянський державний педагогічний університет – 40,3%, Волинський державний університет імені Лесі Українки – 35,8%, Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова – 36,7%, Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К.Д.Ушинського – 36,0%, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини – 39,5%. Різниця у відсоткових даних середнього рівня складає біля 6-9%.

На середньому рівні показники майже однакові, відсоткова різниця складає 2-3%. Отже: середній рівень – Бердянський державний педагогічний університет – 43,5%, Волинський державний університет імені Лесі Українки – 44,4%, Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова – 44,8%, Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К.Д.Ушинського – 46,5%, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини – 47,7%.

Те саме бачимо і на високому рівні: Бердянський державний педагогічний університет – 11,3%, Волинський державний університет імені Лесі Українки – 14,8%, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова – 12,6%, Південноукраїнський державний

педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського – 12,8%, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини – 11,8%. Це досить скромний показник у порівнянні з середнім і початковим рівнями, але при докладнішому дослідженні (вивчення документації щодо успішності опитуваних, їхні особистісні якості тощо) ми дійшли висновку, що на цьому рівні знаходяться респонденти – відмінники, формальні або неформальні лідери і ті особи, які до вступу у ВНЗ мали досвід роботи з молодшими школярами. Додаткові дослідження також показали, що на нульовому рівні знаходяться студенти, які усвідомлюють і демонструють свою байдужість до навчання і отримання знань для професійної «освіти» та до навчання взагалі. Це, на нашу думку, люди, які випадково потрапляють до педагогічного ВНЗ і, як правило, надовго в ньому не затримуються. Як бачимо, їхня кількість невелика.

В цілому, аналіз отриманих даних свідчить про те, що абсолютна більшість опитаних нами студентів готова сприймати і засвоювати всі педагогічні інновації для свого професійного зростання і має досить високий рівень зацікавленості у набутті професійних знань. У відсотковому визначенні це становить (середній і високий рівні) у Бердянському державному педагогічному університеті – 54,8%, у Волинському державному університеті імені Лесі Українки – 59,2%, у Національному педагогічному університеті імені М.П.Драгоманова – 57,4%, у Південноукраїнському державному педагогічному університеті ім. К.Д.Ушинського – 59,3%, в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини – 59,6%. Враховуючи показники початкового рівня, ми одержимо приблизно 92-95% готовності майбутніх вчителів початкових класів до впровадження інтерактивної технології. Отже, майбутні вчителі початкових класів готові сприймати, вивчати і застосовувати інтерактивну технологію навчання молодших школярів у своїй майбутній професійній діяльності. Разом з тим, ці дані показують, що в усіх ВНЗ існуються подібні проблеми у підготовці майбутніх

вчителів початкових класів до впровадження інтерактивної технології, що засвідчує актуальність нашого дослідження.

У процесі констатувальних досліджень нам вдалося також з'ясувати основні характеристики різних рівнів готовності студентів до впровадження інтерактивної технології.

Основними рисами **високого рівня** готовності майбутніх вчителів до застосування інтерактивної технології є такі:

- глибоке усвідомлення значимості навчання молодших школярів за інтерактивною технологією, необхідності застосування різних груп інтерактивних вправ;
- виражена спрямованість на застосування на власних уроках індивідуальних, групових і колективних інтерактивних вправ, дискусії, обговорень тощо;
- наявність постійної внутрішньої потреби в опануванні знань, навичок та умінь застосовувати елементи технології;
- свідоме ставлення до виконання обов'язків, що пов'язані з вирішенням психолого-педагогічних завдань організації інтерактивного навчання;
- стійкий вияв активності, творчості, ініціативи під час підготовки, проведення та відвідування інтерактивних занять, уроків;
- уміння організовувати інтерактивні вправи, оперативно корегувати і перебудовувати їх у залежності від конкретних умов уроку;
- стійке прагнення до цілеспрямованого спілкування за відповідними темами з викладачами і вчителями;
- глибокі, міцні психолого-педагогічні знання щодо інтеракції, уміння застосовувати їх у практичній навчально-виховній діяльності.

Середній рівень готовності майбутніх вчителів до застосування інтерактивної технології характеризується таким:

- усвідомлення значимості організації навчання молодших школярів за інтерактивною технологією, необхідності впровадження на уроках інтерактивних вправ;
- чітко виражена потреба в опануванні знань, навичок та умінь застосовувати елементи технології;
- застосування набутих теоретичних знань про інтеракцію при виконанні практичних завдань і на практиці, але без видимих проявів творчого підходу;
- наявність суто особистісних мотивів у зацікавленості інтерактивним навчанням;
- ситуаційне прагнення до цілеспрямованого спілкування на відповідні теми з викладачами і вчителями;
- середня успішність з психології, педагогіки, методик предметів, відсутність чітко вираженого бажання опанувати знань та умінь застосовувати інтерактивну технологію.

Основними рисами *початкового рівня* готовності майбутніх вчителів до застосування інтерактивної технології є такі:

- необхідність застосування інтерактивних технологій при навчанні молодших школярів усвідомлена не повністю, немає прагнення їх застосовувати; низька, ситуативна потреба в опануванні знань, навичок та умінь застосовувати елементи технології;
- нечасті вияви схильності до активності, творчості, ініціативи у підготовці і проведенні інтерактивних уроків та занять;
- переважання суто особистісних мотивів у зацікавленості інтерактивним навчанням, пошук користі від проявів активності на інтерактивних заняттях;
- відсутність прагнення до спілкування з викладачами, вчителями щодо інтеракції;
- низька успішність з педагогіки, психології, предметних методик, відсутність активності в позитивній зміні такого становища;

- виконання практичних робіт стосовно інтерактивного навчання лише за зразком, репродукуючи наявні методичні розробки, використання в особистій практичній діяльності лише деяких найпростіших інтерактивних вправ.

Основними рисами *нульового рівня* готовності майбутніх вчителів до застосування інтерактивної технології є такі:

- відсутність потреби в опануванні знань, навичок та умінь застосовувати елементи технології;
- пасивність, небажання проявляти ініціативу у підготовці і проведенні інтерактивних уроків та занять;
- відсутність зацікавленості інтерактивним навчанням, пошук користі від проявів активності на інтерактивних заняттях;
- небажання спілкуватись з викладачами, вчителями щодо інтеракції;
- низька успішність з педагогіки, психології, предметних методик, часті пропуски занять без поважної причини;
- планування роботи на практичних заняттях лише за допомогою колег або копіювання їхньої роботи, не вникаючи глибоко у зміст навчального матеріалу, використання тільки найлегших або найбільш уживаних інтерактивних вправ.

Таким чином, констатувальні дослідження процесу підготовки майбутніх вчителів до застосування інтерактивної технології у масовій практиці педагогічних ВНЗ дали, разом із теоретичним аналізом, можливість виділити й обґрунтувати основні критерії, показники та рівні готовності студентів до інтерактивного викладання. В якості критеріїв оцінки готовності майбутніх вчителів до застосування інтерактивної технології були визначені: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційний. Кожному з них відповідають визначені показники. У сукупності критерії готовності та їх показники характеризують підготовку майбутніх вчителів до застосування інтерактивної технології як

педагогічний процес, який можна і необхідно цілеспрямовано організовувати та керувати, досягаючи при цьому необхідних результатів.

2.4. Аналіз організаційно-педагогічного і навчально-методичного забезпечення підготовки майбутніх вчителів початкової школи до застосування інтерактивної технології

Підготовка педагогічних кадрів для початкової школи в Україні здійснюється в педагогічних університетах. Тут кожний студент готується навчати та виховувати учнів, передавати їм свої знання і досвід. Майбутні вчителі отримують уміння і навички керівництва навчально-виховним процесом, організації навчання, спрямованого на всебічний розвиток кожної дитини. Вивчення практики підготовки майбутніх вчителів до педагогічної діяльності, зокрема до запровадження інтерактивного навчання, дало можливість констатувати, що у ВНЗ ведеться певна робота у цьому напрямі.

Аналіз змісту навчальних планів та програм щодо підготовки фахівців підтверджує, що в цілому організацію навчально-виховного процесу спрямовано на ефективну підготовку майбутніх вчителів до запровадження інноваційного навчання. Проведений нами аналіз навчальних планів педагогічного ВНЗ зі спеціальності «Початкове навчання» – «Початкова освіта» з 1965 по 2007 роки (див. додаток Н) дав змогу прослідкувати динаміку викладання на названій спеціальності навчальних дисциплін психолого-педагогічного і методичного циклів (кількісні і погодинні показники).

У зведеній таблиці (див. додаток Н) видно тенденцію до зростання кількості навчальних дисциплін психолого-педагогічного і методичного циклу і годин на їх вивчення студентами, що є важливою передумовою

вдосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи, зокрема до застосування інноваційних технологій у навчальному процесі.

Так, з 1977 року у навчальні плани введено новий предмет «Вступ до спеціальності», у 2004-2005-х роках на його вивчення відведено один спеціальний кредит. З 1998 року викладається новий предмет «Соціальна психологія», який дає можливість майбутньому вчителю краще познайомитись з психологічними особливостями процесу соціалізації молодшого школяра. У 2005 році вперше введено предмет «Соціальна педагогіка» (один кредит), що розширює знання майбутніх педагогів про формування особистості молодшого школяра у сім'ї та суспільстві. З 2004 року збільшено кількість годин на вивчення фахових методик початкової школи. Одночасно введений інтегрований курс «Людина і світ з методикою викладання», що за умов кредитно-модульного навчання має назву «Методика викладання освітньої галузі «Людина і світ».

Предмети «Методика виховної роботи» і «Методика виховної роботи та роботи з батьками» в різні роки називалися по-різному і мали різну кількість годин. З 2005 року цей предмет викладається як «Методика виховних технологій», а з 2004 року студенти вивчають ще й предмет «Педагогічні технології у початковій школі». З 1983 року і по цей час вивчається предмет «Основи педагогічної майстерності». Його доповнює «Теорія та практика диференційованого навчання» (за вибором).

Так, аналіз документів показує, що сьогодні близько 60 % навчального часу спрямовано на формування у студентів внутрішньої потреби до вдосконалення своїх педагогічних знань, навичок та вмінь, спонукання до професійної діяльності, розвиток інтересу, нахилів до педагогічної праці, формування певного педагогічного гуманістичного світогляду, розвиток самостійності у вирішенні психолого-педагогічних завдань, які постають перед вчителем на початку його самостійної діяльності.

При цьому, однак, зазначимо відсутність у змісті навчання розділів, які було б присвячено особливостям навчальної роботи вчителів під час опанування ними інноваційних педагогічних технологій, зокрема інтерактивної.

У 1979 році у ВНЗ з'явилась можливість широко вводити спеціальні курси і семінари за вибором, але поширюються такі курси реально з 1989 року. Саме на останні роки XX століття та перше десятиліття XXI століття припадає урізноманітнення предметів дидактико-методичного циклу, що вводяться у навчальні плани як курси «за вибором». Це – «Актуальні проблеми зарубіжної школи» (1998), «Формування загальноосвітніх умінь і навичок» (1989), «Основи культури і техніки мовлення» (2004) «Психолого-педагогічні засади міжособистісного спілкування» (2005) тощо. Це дало можливість у процесі дослідження ввести у навчальний план ВНЗ, де проводився формувальний експеримент, спецкурс «Уроки в початковій школі із застосуванням інтерактивних технологій», що оптимізувало роботу з опанування інтерактивної технології студентами при вивченні фахових методик початкової школи.

Очевидно, з цим пов'язані результати, які відзначені у відзивах на випускників Уманського педагогічного університету 2003-2004 рр., де говориться, що після першого року праці для декого залишаються нерозв'язаними такі проблеми: низький рівень методичної підготовки з навчальних дисциплін, що знижує ефективність проведення занять з учнями; низький рівень теоретичних знань з педагогіки і психології, практичних навичок викладання; слабкі знання соціальної і вікової психології, труднощі у підтриманні контактів з дітьми та батьками тощо.

Спостереження навчально-виховного процесу свідчать про певний внесок у розвиток процесу підготовки майбутніх вчителів-початківців до інтерактивного навчання науково-педагогічного складу, зокрема викладачів кафедр педагогічних і психологічних дисциплін. Більшість викладачів цих кафедр розуміють, що від якості викладання всіх

навчальних дисциплін, а в першу чергу тих, що безпосередньо пов'язані з майбутньою професійною діяльністю студентів, залежить процес підготовки майбутніх вчителів до інноваційного навчання.

Для набуття майбутніми вчителями якостей, необхідних для використання інтерактивних методів, забезпечується практична спрямованість навчальних занять з психолого-педагогічних дисциплін. Для цього викладачі під час занять намагаються створювати умови для розвитку в студентів інтересу до педагогічного знання, схильності до педагогічної діяльності, формування педагогічного мислення. Під час навчання майбутні вчителі опановують уміння вибирати оптимальний варіант вирішення педагогічних завдань та аргументовано обґрунтовувати своє рішення. У навчально-виховній роботі викладачі намагаються впроваджувати такі ефективні форми і методи проведення навчальних занять, як: «мозковий штурм», «круглий стіл», дискусія тощо.

Під час дослідження шляхом анкетування, опитування, спостереження, аналізу плануючих і звітних документів було з'ясовано, що викладачі, які готують майбутніх вчителів початкової школи, у своїй роботі прагнуть до всебічного та гармонійного розвитку своїх студентів, якісної підготовки їх для роботи з урахуванням особливостей майбутньої професійної діяльності в сучасних умовах.

Процес підготовки майбутнього вчителя початкової школи до застосування інтерактивної технології можливий і доцільний, оскільки тісно пов'язаний з введенням курсів, на яких вивчаються педагогічні технології. В освітньо-професійній програмі Державного стандарту ступеневої підготовки фахівців початкового навчання визначено введення нових курсів «Сучасні навчальні технології в методиці викладання освітньої галузі «Математика»», «Сучасні навчальні технології в методиці викладання освітньої галузі «Мова»», «Сучасні навчальні технології в методиці викладання освітньої галузі «Природознавство»», які визначено в переліку нормативних навчальних дисциплін зі спеціальності

«Початкове навчання» освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст» та переорієнтація викладачами ВНЗ тематики курсових, дипломних і магістерських робіт, а також виконання навчально-методичних задач, творчих завдань, направлених на вивчення освітніх технологій.

Відповідно до вимог Державного стандарту, типова навчальна програма, наприклад, з курсу «Сучасні навчальні технології в методиці викладання освітньої галузі «Математика»» (Напрямок підготовки 0101 «Педагогічна освіта», спеціальність 6.010102 «Початкове навчання») має містити відповідні позиції: знання теоретичних основ технологій, уміння творчо використовувати їх основні елементи, що дає можливість учителю реалізувати сучасні завдання освіти, розвитку і виховання школярів. Така програма побудована на основі аналізу наукових концепцій перебудови навчально-виховного процесу в початковій школі і практики їх використання. У конкретних системах навчання школярів математики розглядаються класифікації педагогічних технологій, їх основні ознаки, якості, філософські засади тощо. Це сприяє формуванню у майбутніх вчителів варіативності мислення, здатності реалізовувати прогностичну, дослідницьку, управлінську, дидактико-методичну та інші професійно-педагогічні функції. Курс передбачає систему лекцій, практичних, лабораторних занять, самостійну роботу та педагогічну практику студентів [121].

Оволодіння різними технологіями вивчення математичного змісту в початковій школі реалізується через систему таких завдань:

- визначення завдань навчання, виховання і розвитку молодшого школяра за умов організації навчальної діяльності в різних технологічних системах;

- вибір найкращого з варіантів різних видів співпраці учителя і учнів; визначення найдоцільніших форм, методів, засобів співпраці (технологічних засобів);

- вибір методів та засобів контролю різних видів діяльності школярів;

- визначення критеріїв та показників навчальної роботи учнів; вибір засобів стимулювання та оцінювання результатів діяльності.

Студенти повинні знати технології вивчення предметів галузі «Математика» на основі:

- особистісної орієнтації педагогічного процесу;
- активізації та інтенсифікації діяльності учнів;
- ефективності управління та організації навчального процесу;
- практичного удосконалення: та реконструювання математичного змісту навчального матеріалу;

- моделювання і конструювання навчального процесу на основі використання інноваційних технологій навчання молодших школярів математики.

Студенти повинні вміти:

- визначати завдання навчання, виховання і розвитку молодших школярів у різних технологічних системах навчання їх математики;

- розробляти структурні компоненти власної навчальної діяльності і завдання, що розв'язуються в ході їх реалізації;

- вибирати найбільш раціональну послідовність різних видів співпраці вчителя і учнів;

- визначати оптимальні технологічні засоби (методи, форми та ін.) для реалізації завдань навчання, виховання і розвитку молодшого школяра;

- аналізувати вибір методів і засобів контролю, визначати критерії та показники: ефективності навчальної роботи учнів;

- вибирати засоби стимулювання та оцінювання результатів діяльності учнів початкової школи.

Такий підхід відповідає вимогам сьогодення і сприяє усвідомленому психолого-педагогічному та фаховому саморозвитку майбутнього вчителя

початкової школи, збагачує зміст його підготовки, створює умови для стимулювання й цілеспрямованого розвитку творчих здібностей студентів, готує фундамент для продуманого та ефективного впровадження спеціальних курсів по вивченню і застосуванню нових, малодосліджених, зокрема інтерактивної, технологій у практику фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів.

Викладачі ВНЗ, які брали участь в дослідженнях, розуміючи дієвість спеціальних занять і виховних заходів для розвитку професійно-педагогічних навичок і умінь, прагнуть залучати до них майбутніх вчителів. Водночас, як показали результати констатуючого експерименту, підвищенню ефективності цієї роботи заважає відсутність:

- науково обґрунтованої методики або системи цілеспрямованого розвитку потреб, інтересів, схильностей, ідеалів та переконань у процесі підготовки майбутніх вчителів до запровадження інноваційних технологій;
- засобів контролю й аналізу стану розвитку цієї професійно важливої якості, тобто методики оцінки рівнів готовності студентів до інтерактивного навчання учнів.

Як показав цілеспрямований аналіз 114 відзивів на випускників Уманського державного педагогічного університету 2003 і 2004 років, переважна більшість молодих вчителів (майже 75 %) з перших днів роботи в школах ефективно опановує педагогічні уміння на практиці.

Проте, цей аналіз показує й те, що робота з підготовки студентів до інноваційного навчання в багатьох випадках має ще епізодичний і несистематичний характер. У зв'язку з цим, значна кількість студентів не встигає повністю засвоїти матеріал, який потрібен їм у професійній діяльності, тим більше – набуті необхідних практичних психолого-педагогічних навичок. Серед висновків викладачів є й такі: «Відсутність достатньої теоретичної підготовки в галузі педагогіки, психології, фахових методик, практичних навичок в організації і проведенні навчально-

виховної роботи з учнями знижує якість та ефективність діяльності молодих учителів».

Отже, аналіз навчально-виховної діяльності педагогічних ВНЗ показав, що адміністрація, науково-педагогічний склад кафедр проводять певну роботу з підвищення якості педагогічної підготовки майбутніх вчителів. Накопичений досвід цієї роботи дає можливість готувати педагогічні кадри для шкіл України. Але, оскільки сучасна реальність вимагає постійно підвищувати вимоги до рівня професійної освіти й якості підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі, до поширення гуманістичного світогляду в усіх галузях професійно-педагогічної діяльності, виникає необхідність забезпечення підвищення ефективності процесу навчання та виховання майбутніх вчителів початкової школи.

Розглядаючи вплив на підготовку майбутніх вчителів до інтерактивного навчання учнів різних підрозділів ВНЗ, за результатами дослідження серед них можна виділити основні:

- педагогічне забезпечення підготовки майбутніх вчителів адміністрацією ВНЗ;
- діяльність науково-педагогічного складу психолого-педагогічних кафедр;
- діяльність науково-педагогічного складу інших кафедр.

У табл. 2.4 показано оцінку значущості впливу основних чинників педагогічного забезпечення на підготовку майбутніх вчителів до запровадження інтерактивної технології, проведену експертами. Слід розглянути кожний чинник детальніше.

Таблиця 2.4

**Вплив педагогічних чинників на підготовку
майбутніх вчителів до запровадження інтерактивної технології**

Чинники	Кількість експертів, які визначили чинник провідним, %					Загальний ранг чинника
	Викладачі педагогічних дисциплін	Викладачі загальноосв ітніх дисциплін	Адміністр атори ВНЗ	Студенти	У серед- ньому	
Діяльність адміністрації ВНЗ	83	79	82	73	79	I
Діяльність науково-педагогічного складу психолого-педагогічних кафедр	75	88	73	80	79	II
Діяльність науково-педагогічного складу інших кафедр ВНЗ	58	67	55	53	58	III

Результати експериментальної роботи свідчать, що поряд із незначним зростанням кількості занять, які спрямовані на розвиток у студентів інтересу до запровадження освітніх інновацій, ми спостерігаємо недостатність загальної кількості відповідних занять.

Дослідження дозволяють зазначити:

- недостатня увага з боку адміністрації ВНЗ приділяється заходам, що безпосередньо впливають на підготовку майбутніх вчителів, наприклад, проведення зустрічей з вчителями-інноваторами, створення центрів інноваційного навчання, конкурсів педагогічної майстерності студентів тощо;

- у планових документах не видно чіткої спрямованості на розвиток у студентів відповідних якостей;

- викладачі багатьох фундаментальних дисциплін взагалі не роблять навіть спроб застосування інтеракції на своїх заняттях, що негативно впливає на розвиток майбутніх вчителів як інноваційних педагогів.

Серед цілей, які висуваються викладачами різних дисциплін, на наш погляд, приділяється недостатня увага прищепленню студентам методичних і практичних умінь і навичок проведення занять, а комплекс програм містить незначну кількість можливостей щодо розвитку потреб,

інтересів, схильностей до інноваційної діяльності у майбутніх вчителів початкової школи.

Дослідження свідчать, що планування діяльності щодо розвитку якостей, необхідних для підготовки майбутніх вчителів до застосування інтерактивної технології:

- має нерівномірний характер (на випускному курсі необхідно інтенсифікувати зазначену підготовку майбутніх вчителів);
- не повністю використовуються можливості впливу різних напрямів роботи, особливо спільної, всіх викладачів факультету.

Це, у свою чергу, призводить до недостатнього рівня відповідної підготовки майбутніх вчителів. Водночас, кількість годин навчальних занять, на яких передбачається прищеплення таких умінь і навичок, дає можливість визначити навчальні дисципліни, у межах викладання яких можна підвищити ефективність означеного процесу. Такими є: загальна педагогіка, методика виховної роботи, загальна і вікова психологія та інші психологічні дисципліни, методика навчання предметів початкової школи, вступ до спеціальності, педагогічна майстерність тощо.

Проаналізуємо діяльність науково-педагогічного складу ВНЗ в цьому напрямі. Ознайомлення з результатами наукових конференцій, навчально-методичних зборів, аналіз статей у збірниках наукових праць ВНЗ, які брали участь в експерименті свідчать про те, що викладачі кафедр прагнуть підвищувати ефективність підготовки майбутніх вчителів. Зусилля науково-педагогічного складу зосереджуються на опануванні студентами педагогічної культури, зокрема педагогічної майстерності, методів управління навчальним процесом та комунікативних навичок.

Навчально-виховний процес починається з його планування. Навчальна програма підготовки майбутніх вчителів передбачає прищеплення педагогічних умінь і навичок студентам протягом усього

навчання у ВНЗ на навчальних заняттях, педагогічній практиці, під час участі у позанавчальних заходах, громадському житті.

Результати анкетування, опитування випускників Уманського педагогічного університету 2003-2004 років свідчать, що викладачі психолого-педагогічних дисциплін, які користуються високим авторитетом серед студентів і колег – це «справжні педагоги», вони особистим прикладом, психолого-педагогічною та загальною ерудованістю, глибоким знанням навчального матеріалу, умінням довести його до тих, кого навчають, справедливою вимогливістю сприяють розвитку у майбутніх вчителів потреби у педагогічних знаннях, навичках, уміннях. Провідні викладачі методичних дисциплін на своїх заняттях вчать студентів методиці проведення занять з різних предметів початкової школи, розкривають «таємниці» особливостей проведення навчальної роботи з різновіковими групами дітей (6–10 років), під час проведення занять діляться власним досвідом педагогічної діяльності.

Проте, як показало дослідження, деякі викладачі фундаментальних дисциплін мають інший погляд щодо необхідності підготовки майбутніх вчителів до педагогічної діяльності. Вони вважають, що така підготовка – справа лише спеціальних дисциплін, а саме – педагогіки та психології. До того ж, як показало дослідження, не всі викладачі цієї категорії мають достатню методичну і педагогічну підготовленість, деяким із них бракує психолого-педагогічних знань, а є й такі, які, можливо, випадково стали викладачами вищого педагогічного навчального закладу, адже їм не вистачає багатьох професійно-педагогічних якостей. Унаслідок цих недоліків, на жаль, при викладанні загальноосвітніх дисциплін використовуються лише обмежені можливості підготовки майбутніх вчителів до застосування інтерактивної технології. Дехто навіть заперечує необхідність такої підготовки у вищому навчальному закладі, вважаючи за достатнє підготовку випускників суто за спеціальністю.

Очевидно, що з цим пов'язані результати, які відзначені у відзивах на випускників Уманського педагогічного університету 2003-2004 рр., де говориться, що після першого року праці для декого залишаються нерозв'язаними такі проблеми: низький рівень методичної підготовки з навчальних дисциплін, що знижує ефективність проведення занять з учнями; низький рівень теоретичних знань із педагогіки і психології, практичних навичок викладання тощо.

Викладачі психолого-педагогічних дисциплін ВНЗ, маючи, у переважній більшості, вчені ступені з відповідних сфер науки, достатній досвід психолого-педагогічної, викладацької діяльності, приділяють велику увагу ролі цих наук у розвитку навичок і вмінь інтерактивного викладання у майбутніх вчителів початкових класів. Про це свідчать результати анкетування й опитування викладачів психолого-педагогічних дисциплін кафедр педагогіки та психології експериментальних ВНЗ (рис. 2.1).

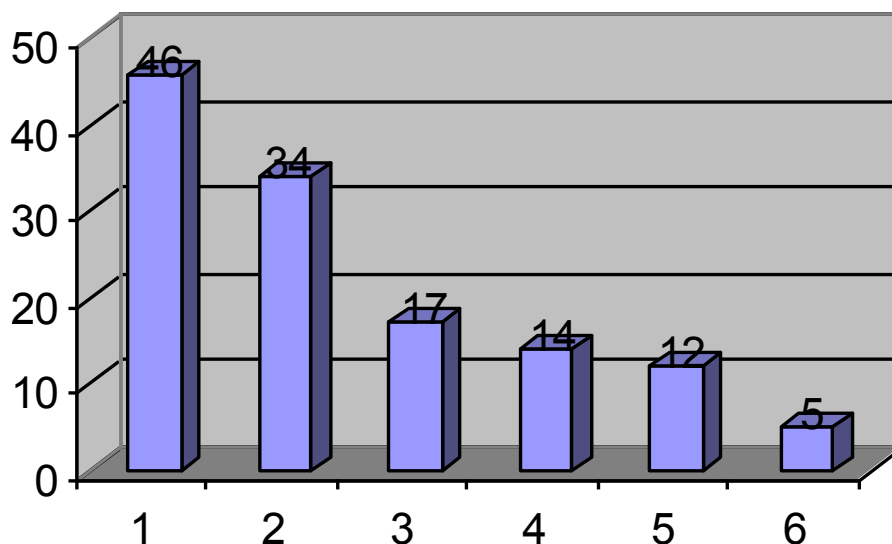


Рис. 2.1. Думка викладачів психолого-педагогічних дисциплін кафедр педагогіки та психології

Позначення:

1 – міцні знання і практичні навички в галузі педагогічних та психологічних дисциплін надають можливості студентам засвоїти особливості інтерактивної технології;

2 – без відмінного знання педагогічних дисциплін неможливо ефективно опанувати педагогічними інноваціями;

3 – вивчення педагогічних і психологічних дисциплін має першорядне значення для підготовки майбутніх вчителів до запровадження педагогічних технологій у своїй практиці;

4 – вивчення педагогічних і психологічних дисциплін дає можливість ознайомитися зі педагогічним досвідом вчителів і викладачів і розвивати у студентів педагогічні якості;

5 – уміння і навички інтерактивного навчання розвивають викладачі кафедр педагогіки та психології;

6 – у вищому педагогічному навчальному закладі студенти повинні засвоїти навчальну програму згідно зі спеціальністю, навички застосування інтерактивної технології засвоюються у професійній діяльності.

По вертикалі позначена кількість опитаних викладачів.

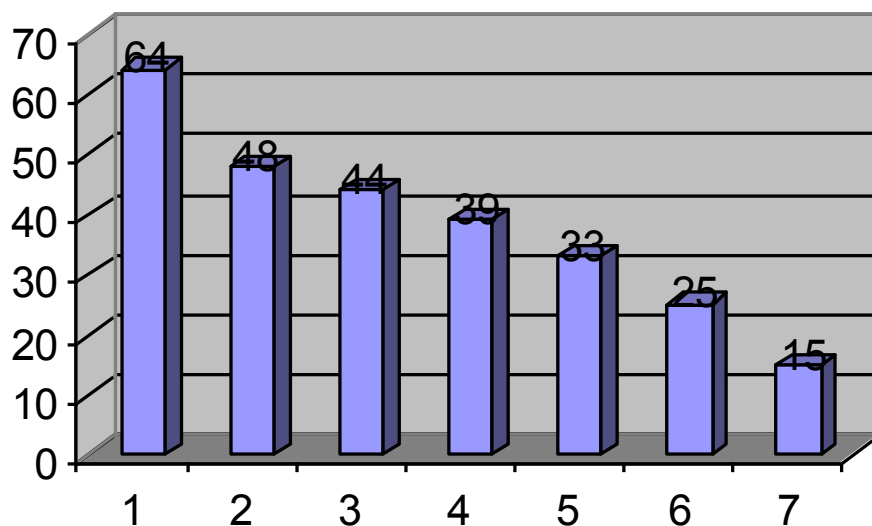


Рис. 2.2. Думка викладачів *інших дисциплін* щодо підготовки до запровадження інтерактивної технології

Примітка: загальна сума відсотків є більшою, ніж 100, оскільки декілька викладачів погодилися з 2-3 думками рівнозначно.

Позначення:

1 – педагогічні і психологічні дисципліни серед навчальних дисциплін ВНЗ найбільше впливають на підготовку майбутніх вчителів до інтерактивного навчання;

2 – вивчення педагогічних і психологічних дисциплін дає теоретичну базу, практичні та методичні навички інтеракції реально можна отримати лише в школі;

3 – уміння і навички інтерактивного навчання цілеспрямовано розвивають лише педагогіка, психологія і методики навчання.

4 – глибоке вивчення гуманітарних дисциплін є найважливішою умовою гуманізації навчально-виховного процесу вищого навчального закладу, а тому – однією з невід'ємних складових підготовки майбутніх вчителів до педагогічної діяльності;

5 – гуманітарні дисципліни складають методологічну основу підготовки майбутніх вчителів до педагогічної діяльності і опанування інновацій;

6 – гуманітарні дисципліни надають можливість студентам переконатися у важливості інноваційного мислення на прикладі діяльності видатних особистостей минулого та сучасності;

7 – розвинути у майбутніх вчителів навички інтерактивного навчання можна лише у поєднанні зусиль кафедр педагогічних і психологічних дисциплін та загальноосвітніх дисциплін.

По вертикалі позначена кількість опитаних викладачів.

Примітка: загальна сума відсотків є більшою, ніж 100, оскільки більшість викладачів погодила з декількома думками.

Такі результати досліджень дозволяють стверджувати, що для підвищення якості підготовки науково-педагогічного складу виникає необхідність визначення здібностей майбутнього викладача до педагогічної діяльності, об'єктивної оцінки результатів його праці. Сьогодні, у педагогічних ВНЗ головним критерієм при оцінці готовності викладача до педагогічної діяльності є рівень професійної підготовленості,

його методичні навички, а також посада, яку він обіймав до цього. При цьому, як правило, не враховується психолого-педагогічна ерудованість, не проводиться перевірка його здібностей як педагога.

Проведені спостереження показують, що значна частина викладачів, особливо колишні студенти, потребує спеціальної педагогічної підготовки, оскільки існує пряма залежність між ефективністю впливу навчання на студентів та наявністю у викладачів педагогічної освіти. На теперішній час лише 20 % викладачів кафедр проходили якесь навчання на тренінгах чи курсах підвищення кваліфікації. Таке становище може бути виправлено шляхом функціонування постійно діючого семінару з підготовки викладачів-початківців з терміном навчання принаймні один рік.

Крім того, треба використовувати можливості стажування викладачів у других ВНЗ – як однієї із найкращих форм не лише вдосконалення їх знань та навичок, але й зближення всього навчального процесу у навчальному закладі із завданнями, що вирішуються на практиці. Ми вважаємо, що стажування повинно проводитись не формально, а у відповідності до чітко розробленого плану і бути насиченим такими заходами, які дадуть можливість у стислі терміни повніше опанувати нові форми та методи навчальної роботи. Слід підкреслити, що ці завдання найбільш успішно можуть бути вирішені лише в тому випадку, якщо стажери будуть не формально, а реально переконані, що така форма зближення навчального процесу з реальним життям, як стажування науково-педагогічного складу, є одним із найкращих засобів підвищення їх викладацької майстерності. У свою чергу, адміністрація ВНЗ зобов'язана всіляко сприяти підвищенню ефективності цієї форми вдосконалення знань та навичок педагогів.

Виходячи з вищевикладеного, зазначимо, що для якісного навчання студентів необхідно, аби викладацький склад добре знав школу. Проведений у дослідженні аналіз свідчить, що 58 % науково-

педагогічного складу мали педагогічний стаж менше трьох років. Ця група науково-педагогічного складу і складає ту частину, яку прийнято називати викладачами-початківцями. А в найближчі 10-15 років ці викладачі-початківці повинні стати провідними педагогами. Тому спеціальна підготовка викладацького складу повинна бути провідним предметом та основою професійної майстерності.

Незважаючи на те, що переважна більшість науково-педагогічного складу докладає багато зусиль для розвитку педагогічних якостей у майбутніх вчителів, не всі викладачі чітко уявляють собі, яким чином можна підвищити ефективність підготовки студентів до запровадження інтерактивної технології. Дослідження показало, що основними причинами цього є:

а) відсутність у деяких викладачів гуманітарних дисциплін педагогічної освіти, досвіду роботи в школі;

б) недостатньо чіткою є система цілей і завдань щодо підготовки майбутніх вчителів до запровадження інновацій під час викладання гуманітарних дисциплін;

в) недостатня науково-педагогічна та методична підготовленість частини викладацького складу.

Результати опитування та анкетування дали можливість з'ясувати, що у багатьох викладачів загальноосвітніх дисциплін (у 36 із 50, які брали участь у дослідженні, тобто 72 %) досить слабкими є знання про процес підготовки майбутніх вчителів до застосування інтерактивної технології, його сутність і значення. Недостатній рівень психолого-педагогічних знань, педагогічної культури (майже 94 % опитуваних викладачів стверджують, що підготовки у вищому навчальному закладі не вистачає для повноцінного опанування інтерактивною технологією), відсутність бажання, часу для самостійної роботи над собою, недостатній досвід роботи – ось неповний перелік перешкод, які заважають викладачам

ефективно впливати на розвиток підготовки майбутніх вчителів до використання інтеракції в навчанні.

Зауважимо, що цілеспрямоване вивчення навчально-виховного процесу у педагогічних ВНЗ, теоретичний аналіз процесу підготовки майбутніх вчителів до застосування інтеракції, дозволили виявити і сформулювати протиріччя зазначеного процесу, що має важливе значення для розв'язання проблеми нашого дослідження. Теоретичний аналіз основних протиріч допомагає глибше зрозуміти специфіку підготовки майбутніх вчителів до використання інтеракції, об'єктивні чинники її розвитку та саморозвитку, багатогранний характер і особливості прояву педагогічних феноменів, а також сприяє пошуку педагогічних умов вдосконалення зазначеного процесу.

Дослідження стану підготовки майбутніх вчителів свідчить, що весь масив протиріч, що виникають у процесі функціонування даного виду підготовки, умовно можна розділити на три групи:

а) соціально-педагогічні, які характеризуються неузгодженістю між сучасними соціально-політичними, економічними, правовими та іншими процесами в суспільстві і станом підготовки студентів до інноваційної діяльності;

б) власне педагогічні, що виникають у процесі функціонування даного виду підготовки як відносно самостійного процесу вищої школи;

в) психологічні або особистісні, які відображають проблеми становлення і розвитку студентів під впливом процесу підготовки, а також діяльності викладацького складу вищих навчальних закладів.

У межах даного дослідження найбільший інтерес становлять друга та третя група протиріч – власне педагогічні і психологічні (особистісні).

Власне педагогічними є протиріччя між:

– навчанням студентів окремим предметам і дисциплінам та необхідністю комплексного застосування знань у реальних умовах педагогічної практики;

- перевагою пояснювально-інформаційної моделі у навчанні предметів психолого-педагогічного циклу й інших соціально-гуманітарних дисциплін і необхідністю опанування студентами інтерактивних педагогічних навичок та вмінь у процесі навчання;

- набуттям студентами власного досвіду застосування навичок і вмінь педагогічної діяльності в специфічній атмосфері навчального закладу та особливостями їх застосування в реальних умовах школи;

- домінуючими у педагогічних ВНЗ колективними формами, методами навчання і виховання студентів та необхідністю індивідуалізації підготовки учнів.

До групи психологічних належать протиріччя між:

- офіційним статусом студента як того, хто навчається (виховується), та його підготовкою до діяльності в новій ролі – вчителя, вихователя, керівника учнівського колективу;

- цілеспрямованою і спеціально організованою педагогічною взаємодією викладачів і студентів та факторами суспільного буття, що стихійно впливають на розвиток студентів;

- формуванням у свідомості студентів переважно функціонально-раціонального підходу до навчання і виховання учнів та необхідністю морально-емоційного начала в практичній педагогічній діяльності тощо.

Протиріччя є джерелом руху в процесі підготовки студентів до педагогічної діяльності, зокрема до застосування педагогічних технологій. Вони існують і вирішуються, знімаються та знову створюються всередині процесу підготовки майбутніх вчителів, сприяючи тим самим якісним змінам і розвитку. Очевидно, що рух від одного стану до іншого має бути не хаотичним, а цілком усвідомленим й обґрунтовано-прогнозованим адміністрацією та викладацьким складом ВНЗ.

Поряд із протиріччями у досліджуваному процесі мають місце й труднощі, визначення і розгляд яких має певне значення для розвитку

теорії та вдосконалення практики підготовки майбутніх вчителів до використання інтерактивної технології.

Проведені бесіди з 83 викладачами, опитування близько 320 студентів ВНЗ з даного питання дали можливість систематизувати та виділити такі групи труднощів:

1) соціальні, серед яких:

- низька престижність вчительської професії;
- нерозробленість соціальних, моральних і матеріальних стимулів педагогічної діяльності у державі ;
- недостатньо оптимальні умови для підготовки майбутніх вчителів до застосування інтерактивної технології;

2) психологічні:

- низька мотивація студентів щодо підготовки до запровадження інтеракції;
- наявність таких індивідуальних особливостей особистості, які не сприяють такій педагогічній діяльності (замкнутість, дефекти мови тощо);
- невпевненість студентів у власних силах або перебільшення власних можливостей;
- пасивність чи надмірна активність студентів;
- байдужість до власних успіхів або хворобливе переживання невизнання колективом особистих заслуг;
- страх невдач у навчанні, у взаємостосунках з товаришами;
- надмірна самокритичність чи відсутність такої тощо;

3) навчально-побутові:

- відсутність достатнього комфорту в навчальних класах;
- непродумане планування навчального навантаження студентів;
- незабезпеченість студентів усім необхідним для підготовки до застосування інтерактивної технології (підручники та навчальні посібники, тексти відомих учених в галузі педагогіки і психології з проблеми, довідкова й енциклопедична література);

- невідповідність аудиторій для реалізації інтерактивного навчання тощо.

Визначення проаналізованих вище протиріч і труднощів у функціонуванні педагогічного феномена – підготовки майбутніх вчителів до застосування інтерактивної технології – дозволило підійти до питання про умови, які могли б забезпечити підвищення ефективності такої підготовки.

З метою виявлення основних педагогічних умов підвищення ефективності підготовки майбутніх вчителів до застосування інтерактивної технології було проведено експертне опитування серед 102 викладачів. За результатами першого етапу опитування і теоретичних досліджень було визначено перелік педагогічних умов, що можуть забезпечити підвищення ефективності підготовки майбутніх вчителів до застосування інтерактивної технології. На другому етапі опитування експертам було запропоновано визначити найбільш важливі, на їхню думку, умови через ранжування відповідей. У табл. 2.5 наведено результати відповідей експертів на запитання «Якими є, на Ваш погляд, найбільш важливі (основні) педагогічні умови підготовки майбутніх вчителів до застосування інтерактивної технології?», причому в переліку містяться лише ті умови, що набрали максимальну кількість думок.

На наш погляд, такий відбір забезпечив достатню вірогідність отриманих результатів і дозволив визначити основні педагогічні умови, що мають бути реалізовані при розбудові науково обґрунтованої системи підготовки майбутніх вчителів до застосування інтерактивної технології.

Таблиця 2.5

Узагальнені результати відповідей на запитання «Якими є, на Ваш погляд, основні педагогічні умови підготовки майбутніх вчителів до застосування інтерактивної технології?»

Варіант відповіді	Кількість відповідей	
	усього	у відсотках
Ціннісно-цільова спрямованість навчального процесу на підготовку інноваційного вчителя	57	50,9
Інформаційно-технологічне забезпечення підготовки майбутніх вчителів до застосування інтерактивної технології	49	43,6
Поетапне вирішення основних завдань підготовки майбутніх вчителів до застосування інтерактивної технології	43	38,2

Отримані нами відповіді також свідчать, що 90,9 % опитаних викладачів називають та пропонують різноманітні умови, які сприяли б ефективній підготовці майбутніх вчителів до застосування інтерактивної технології. Лише 6 осіб (9,1 %) не змогли відповісти на запропоноване питання позитивно. **Примітка:** у відсотках відповіді більші за 100, оскільки одна людина давала кілька відповідей.

Всі опитані нами респонденти відзначили, що набагато важливіше навчити, ніж просто розповісти навчальний матеріал. Хоча останній метод простіший, доступніший і, безумовно, швидший. Можна швидко повідомити учням те, що вони повинні знати, і вони швидко це забудуть.

Було відмічено й те, що процес навчання не автоматичне вкладання навчального матеріалу в голову учня. Він потребує напруженої розумової роботи дитини і її власної активної участі в цьому процесі. Пояснення треба закріплювати демонстрацією, бесідами для того, щоб досягти стійких знань. Цього можна досягти за допомогою активного навчання.

Таким чином, як основні педагогічні умови підвищення ефективності підготовки майбутніх вчителів до застосування інтерактивної технології нами розглядаються такі:

- ціннісно-цільова спрямованість навчального процесу на підготовку інноваційного вчителя.
- інформаційно-технологічне забезпечення підготовки майбутніх вчителів до застосування інтерактивної технології.

- поетапне вирішення основних завдань підготовки майбутніх вчителів до застосування інтерактивної технології.
- забезпечення продуктивного навчального середовища у ВНЗ.

Реалізація цих умов у навчально-виховному процесі педагогічних ВНЗ у процесі педагогічної підготовки студентів складає основи відповідної системи.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

Проведені дослідження дозволили сформулювати деякі висновки та узагальнення.

Питання вимог до вчителя як провідної, керуючої ланки навчально-виховним процесом не є новим і тісно пов'язане в літературі з визначенням ролі вчителя в суспільстві, його соціальною функцією.

Вчені намагаються з'ясувати теоретичні, методологічні та методичні основи підготовки вчителя, що відповідають сьогоденню, суспільним потребам суспільства, держави у цілому, і потребам особистості зокрема, ґрунтуються на новій філософії освіти, на принципах демократизму і міжособистісного полілогу, оновленні аксіологічних і технологічних підходів до організації навчально-виховного процесу.

Окремим важливим напрямом підготовки сучасного вчителя стає його інноваційна підготовка, оскільки жодний, навіть найталановитіший, учитель не встигає за розвитком науково-технічного прогресу. Для досягнення цієї мети майбутньому вчителю необхідно знати сутність інноваційних педагогічних технологій перед усе, можливість і доцільність застосування кожної з них у навчальному процесі початкової школи, специфіку їх застосування в залежності від вікових і особистісних особливостей учнів.

Інноваційність вчителя початкової ланки ґрунтується на розвитку в нього базових найбільш важливих професійних умінь, таких, як уміння здійснювати розвиток пізнавальних здібностей у дітей, організовувати процес навчання таким чином, щоб його учні навчались осмислювати отриману інформацію, трактувати її, застосовувати в конкретних умовах, а отже думати, розуміти суть речей, вміти висловити свою особисту думку. Сучасного вчителя-початківця неможливо уявити без глибокого знання вікових, індивідуальних особливостей учнів та умінь їх діагностувати та організовувати на цій основі диференційоване навчання.

Інноваційність вчителя складає невід'ємну частину його професійної компетентності як основного результату діяльності освітнього закладу. Адже за компетентнісним підходом випускник педагогічного ВНЗ має не тільки володіти системою знань, умінь і навичок, а й набором компетенцій у пізнавальній, психологічній, інтелектуальній, інформаційній, економічній, правовій та інших сферах. Необхідним для випускника також вважається формування у нього у певному обсязі особистісних якостей, які відповідають сфері професійних інтересів.

Одним з аспектів підготовки інноваційного вчителя початкової школи є й підготовка його до запровадження окремих педагогічних технологій, зокрема інтерактивної, що зумовлено особливостями педагогічної діяльності вчителя, який працює в інтерактивній парадигмі. При здійсненні інтерактивного навчання основні компоненти педагогічної діяльності вчителя мають бути зумовлені організацією ефективної взаємодії учнів, спрямованої на досягнення високих результатів його вихованцями.

До вчителя, який застосовуватиме у своїй практиці інтерактивну технологію, висувуються особливі вимоги, яким він повинен відповідати у процесі своєї професійної діяльності. Серед них можна виокремити *інформативні, проєктивно-конструктивні, комунікативні та дидактично-організаційні вимоги.*

Сукупність названих вимог має реалізовуватись у готовності вчителя до професійної діяльності. Категорія «готовність до професійної діяльності» була введена у науковий обіг наприкінці XIX ст. і вже більше століття використовується науковцями, хоча трактується досить по-різному. Психологи розглядають її у вузькому сенсі як особливий психічний стан, певну спрямованість особистості, якісний показник процесу саморегуляції людини, і в широкому – як інтегративну якість особистості, певну стійку її

характеристику, що є передумовою успішної професійної діяльності. Близьким до широкого трактування є і позиція педагогів.

Дослідники переважно диференціюють поняття «готовність» і «підготовка», розглядаючи підготовку як процес, а готовність – як результат цього процесу (на певному, визначеному ними етапі). У дослідженнях готовності до педагогічної діяльності висвітлюється характер зв'язків і залежностей між станом готовності та ефективністю майбутньої діяльності; фактори і умови, дидактичні і виховні засоби, що забезпечують становлення вчителя.

Готовність студентів до застосування інтерактивної технології у початковій школі може розглядатись як результат підготовки до даного виду діяльності і як складова частина їхньої професійної підготовки до педагогічної діяльності у цілому. Даний вид готовності не тільки проявляється в професійно-педагогічній діяльності, а також формується і розвивається в ній. Готовність майбутнього вчителя до організації інтерактивного навчання у початковій школі складається з взаємопов'язаних та взаємозалежних елементів, кожен з яких тією чи іншою мірою самостійний, має специфічне призначення та інтегративно входить в загальну систему професійно-педагогічної готовності вчителя молодших класів, тому її можна розглядати як окремий цілісний феномен.

Готовність студентів до застосування інтерактивної технології у початковій школі як складова загальної готовності до професійно-педагогічної діяльності містить три основні компоненти: мотиваційно-ціннісний (ставлення і особистісні цілі), когнітивний (знання), операційний (уміння й навички). Кожен з перерахованих компонентів готовності містить загальні для професійно-педагогічної готовності елементи, проте нас цікавлять і досліджуються нами специфічні елементи, характерні для майбутньої організації студентом навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів на засадах інтерактивності.

Важливою складовою дослідження проблеми підготовки майбутніх вчителів до запровадження інтерактивної технології навчання є визначення критеріїв і показників ефективності зазначеного процесу, які відображуються у формуванні в студентів готовності до здійснення відповідної діяльності. Виділені вище компоненти готовності майбутніх вчителів до застосування інтерактивної технології можуть вважатись критеріями оцінки ефективності цього процесу, а критеріальні ознаки кожного – їхніми показниками. Отже, узагальненим вираженням підсумків процесу підготовки є готовність випускника педагогічного ВНЗ до систематичного застосування інтерактивної технології у початковій школі, яка повинна відповідати зазначеним критеріям. Вона повинна виявлятися у вигляді загальної і тривалої готовності вчителя до здійснення навчання, виховання, розвитку учнів за допомогою інтерактивної технології, а також постійного педагогічного самовдосконалення. Загальна готовність передбачає наявність як професійно важливих особистісних якостей, так і розвиток таких умінь та навичок, як організаторські, гностичні, комунікативні, конструктивні тощо.

Проведені констатувальні дослідження дозволили виділити чотири рівня готовності студентів до впровадження інтерактивної технології (високий, середній, початковий, нульовий) та з'ясувати основні характеристики різних рівнів. У дослідженні масової практики навчання в експериментальних ВНЗ виявлено, що найбільша кількість студентів за всіма критеріями знаходиться на початковому рівні готовності до застосування інтерактивної технології, що свідчить про недостатню увагу до її розвитку у масовій практиці ВНЗ. Робота з підготовки студентів до інноваційного навчання в багатьох випадках має ще епізодичний і несистематичний характер. У зв'язку з цим, значна кількість студентів не встигають повністю засвоїти матеріал, який потрібен їм у професійній діяльності, тим більше – набути необхідних практичних психолого-педагогічних навичок.

Ці дані підтверджуються і спостереженнями навчально-виховного процесу в закладах, які брали участь у дослідженні, і бесідами з викладачами психолого-педагогічних дисциплін цих ВНЗ.

Цілеспрямоване вивчення навчально-виховного процесу у педагогічних ВНЗ, теоретичний аналіз процесу підготовки майбутніх вчителів до застосування інтеракції дозволили виявити і сформулювати три групи протиріч зазначеного процесу: а) соціально-педагогічні, які характеризуються неузгодженістю між сучасними соціально-політичними, економічними, правовими та іншими процесами в суспільстві і станом підготовки студентів до інноваційної діяльності; б) власне педагогічні, що виникають у процесі функціонування даного виду підготовки як відносно самостійного процесу вищої школи; в) психологічні або особистісні, які відображають проблеми становлення і розвитку студентів під впливом процесу підготовки, а також діяльності викладацького складу вищих навчальних закладів.

Теоретичний аналіз основних протиріч дозволив глибше зрозуміти специфіку підготовки майбутніх вчителів до застосування інтерактивної технології, виявити багатогранний характер і особливості прояву основних педагогічних феноменів, об'єктивні чинники розгортання та вдосконалення зазначеного процесу, що складає основи розбудови відповідної системи підготовки.

Основними педагогічними чинниками підвищення ефективності підготовки майбутніх вчителів до застосування інноваційних технологій вчені вважають:

- відповідну цільову та мотиваційну спрямованість усього навчального процесу на підготовку інноваційного вчителя;
- застосування спеціального інформаційно-технологічного забезпечення підготовки майбутніх вчителів;

- системне від курсу до курсу розв'язання основних завдань підготовки майбутніх вчителів до застосування інновацій як на заняттях, так і у позанавчальній діяльності та під час педагогічної практики;
- створення сприятливого навчального середовища у ВНЗ.

Готовність майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивної технології у початковій школі формуватиметься через організацію системного навчання в аудиторній, позааудиторній діяльності, виконанні творчої наукової роботи та при проходженні педагогічної практики. Особливу увагу слід приділити засвоєнню студентами особливостей інтерактивного навчання (структура інтерактивного уроку, структура інтерактивної вправи, застосування інтерактивних вправ відповідно вікових особливостей молодших школярів тощо).

РОЗДІЛ 3.

СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ

3.1. Обґрунтування теоретичної моделі підготовки майбутніх учителів до викладання за інтерактивною технологією

Для теоретичного обґрунтування необхідних змін у підготовці майбутніх вчителів до запровадження інтеракції застосовано один із важливих загальнонаукових методів дослідження – моделювання [224]. Суть даного методу стосовно педагогічного дослідження полягає «... у теоретичній побудові моделей педагогічних явищ у «чистому вигляді», звільнених від емпіричної основи» [217]. Моделювання підвищує ефективність теоретичних рішень, можливість висунення гіпотез, підвищує культуру мислення, дозволяє чітко бачити проблеми у функціонуванні навчального процесу та уявити його у цілісному вигляді.

При цьому може бути змодельовано об'єкт навчання, суб'єкт чи суб'єкти навчально-виховного процесу, їхні особливості, рух інформації прямими та зворотними зв'язками систем і підсистем, розроблено повну модель навчального чи виховного циклу тощо. Моделі допомагають вивчити властивості, особливості об'єкта, виявити певні характерні риси його функціонування.

У педагогіці моделювання як особливий метод наукового пізнання в основному застосовується у двох аспектах. По-перше, в інтересах самої науки педагогіки як метод наукового пізнання власне педагогічних об'єктів, по-друге, у навчальному процесі як метод навчання з метою вирішення певних дидактичних завдань. Перший аспект проблеми, який є цікавим для нас з погляду на завдання нашого дослідження, достатньо повно розроблено в літературі [85]. Як справедливо зазначає Є. Барбіна,

зростання інтересу педагогів до методів моделювання пояснюється тенденціями щодо перетворення педагогіки на точну науку [27].

За В. Дьяченком, «під моделлю розуміється така уявна або матеріально реалізована система, яка, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замінювати його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про об'єкт» [133]. Наприклад, дидактична модель об'єкта вивчення, маючи в основі загальнометодологічне поняття моделі, передбачає науково обгрунтований відбір змісту, обсягу і рівня інформації, дозволяє співвіднести це з цілями та завданнями навчання у відповідності до профілю підготовки, рівня знань і пізнавальним можливостям тих, хто навчається. Така інтуїтивно або свідомо розроблена модель об'єкта вивчення дозволяє у дослідженні врахувати ряд обставин як наукового, так і психолого-педагогічного характеру.

В. Дьяченко розділяє моделі за способом репрезентації оригіналу на два класи: матеріальні й уявні. До перших він відносить усі ті моделі, що сконструйовані людиною штучно чи взяті з природи як зразок (моделі різних виробничих процесів тощо). Уявні, або ідеальні, моделі конструюються у вигляді уявних образів, фіксуються за допомогою різних знаків чи інших матеріальних засобів вираження і бувають фізичні, математичні, логічні тощо [там само].

Найбільш повною, на нашу думку, є класифікація моделей, запропонована А. Кочергіним, який поділяє моделі за такими ознаками:

- за видом – матеріальні, ідеальні, предметні, символічні;
- за формою відображення – механічні, логічні та математичні;
- за предметом дослідження – фізичні, хімічні, технічні тощо;
- за природою явищ – соціальні, економічні, біологічні, психологічні тощо;
- за завданням дослідження – евристичні, прогностичні;
- за ступенем точності – приближені, точні, достовірні, можливі тощо;

- за обсягом – повні і неповні;
- за властивостями відображення – функціональні, інформаційні, системні;
- за способом вираження – знакові, речові (матеріальні), графічні [43].

До змісту педагогічної моделі змісту освіти в дослідженні А. Кочергіна висунуто такі вимоги:

1. Дидактичні (доцільність; значущість змісту; динамічність розвитку змісту; раціональність побудови інформаційної моделі).
2. Методичні (наявність логіки і структури у відображенні змісту; відповідність обсягу інформації умовам оптимального функціонування пам'яті (перевантаження або недовантаження); естетичність та художність відображення змісту; зв'язок змісту з алгоритмом заходів, що проводяться).
3. Технічні (варіативність темпу подачі інформації; сучасність засобів відображення змісту; зручність управління заходами, які проводяться) [там само, 5-7].

Раціонально побудована модель змісту освіти повинна включати орієнтовний, виконавчий і контрольний компоненти. В *орієнтовному компоненті* в узагальненому вигляді повинна бути подана основна ідея змісту та вказані її основні позиції. Він включає також програму виконання дій, що забезпечує більш продуктивний підхід до усвідомлення змісту і сприяє формуванню у тих, хто навчається, зокрема у майбутніх вчителів, певного типу мислення. Орієнтовний компонент визначає мету, завдання, послідовність відповідних дій, швидкість їх включення в роботу.

Виконавчий компонент – основний. Його зміст, як правило, представлено суттєво новою інформацією, яку повинні засвоїти студенти. Вона розкриває й ілюструє шляхи вирішення проблеми, демонструє процес заданих перетворень. При цьому передбачається не тільки засвоєння, а й узагальнення студентами цієї інформації. Узагальнене

знання виконує організуючу й орієнтуючу функцію, підвищує якість знань, умінь, навичок.

Контрольний компонент моделі призначений для визначення ступеня відповідності всіх попередніх перетворень інформації попередньому зразку (ідеальному або матеріальному). За його допомогою здійснюється необхідна корекція як орієнтовного, так і виконавчого компонентів.

Зміст освіти повинен відображатись у моделі системно з чітко виділеною логікою, спеціальними прийомами і частинами, що привертають увагу та викликають позитивні емоції тих, хто навчається. Він має бути спрямований на довільне запам'ятовування, що є основним у навчанні і вимагає не лише особливих зусиль, а й спеціальної організації мнемонічної діяльності.

Зрозуміло, що при побудові моделі підготовки майбутніх вчителів до застосування інтерактивної технології були застосовані різні прийоми, спрямовані на досягнення максимальної відповідності між теоретичною побудовою моделі та можливістю її конкретної реалізації. Прийнята нами методологія конструювання моделі передбачала певну, інколи жорстко задану послідовність її формування. Відповідно, порушення цієї логіки під час реалізації моделі на практиці може призвести до викривлення самої моделі.

Зміст і тривалість етапів створення моделі характеризуються величиною часового інтервалу кожного етапу дослідження на підставі наявного досвіду роботи. За результатами дослідження було зроблено висновок про доцільність врахування не лише змісту етапів та їх послідовності, але ще й низки моментів організаційного характеру. Зміст та послідовність складання моделі характеризуються певними етапами дослідження. Розглянемо ці етапи.

На *першому етапі* було визначено тематику і вибір об'єкта дослідження, тобто тих цілей, модель досягнення яких буде будуватися.

При цьому вибір об'єкта не було зведено до простого затвердження рішення, оскільки на даному етапі оцінювались характеристики підготовки майбутніх вчителів до застосування інтерактивного навчання та багато інших чинників. На цьому етапі продумувались підходи до створення відповідної моделі.

Незважаючи на те, що процедура створення моделі описана, критерії добору матеріалу і роботи з ним були чітко задані, способи контролю повноти переліку визначені, робота з ними вимагала знання досліджуваної сфери діяльності та інтуїції дослідника, оскільки цілий ряд моментів важко задати у формалізованому виді.

На *другому етапі* було розроблено організаційну документацію дослідження, що включала робочі форми для фіксації даних та погодження дій щодо їх отримання і зворотнього зв'язку. Цей етап було серйозно продумано та ретельно виконано, оскільки в процесі роботи інколи доводиться чекати потрібних документів і тоді робочий час витрачається неефективно.

На цьому етапі сформувалась генеральна та вибіркова сукупності серед студентів ВНЗ, які брали участь у дослідженні. Це було дуже важливо, оскільки недостатня вибірка веде до збору неадекватної інформації і, відповідно, до складання моделі, що викривляє реальний стан справ, а занадто численна вибірка призводить до невиправданого збільшення обсягу робіт.

Третій етап включав такі групи операцій: складання стандартних анкет, добір методів та методик, а також конструювання специфічних методик, пілотаж.

Спочатку складалися окремі складові моделі, які проходили обов'язковий пілотаж. Пілотування модулів відбувалося на окремих темах і заняттях для того, щоб до моменту завершення роботи окремі модулі вже пройшли пробні іспити і були готові до роботи. Коли модулі перевірені на повноту, коли є впевненість у тому, що отриманий рівень є задовільним,

вони можуть бути використані для збору інформації на вибірковій сукупності.

Вибір методів та методик для кожного курсу навчання відбувався обов'язково з урахуванням їх особливостей. Вибір методів значною мірою визначався специфікою діяльності учасників дослідження і тому не міг бути завершеним без попереднього детального його аналізу з цих позицій.

У дослідженні перевірялась ефективність тих методик, що були розроблені автором, але мають потребу в апробації на даній вибірці (адаптація їх до мови та понятійної системи респондентів), і відпрацьовувалися як створені спеціально для даної роботи. Ця процедура включала, насамперед, випробування методик на обґрунтованість, стійкість та точність. У цих перевірках спеціально з'ясовувалась адекватність розуміння респондентами інструкцій, що задаються.

На цьому етапі було складено рекомендації щодо розроблених інструкцій. Це необхідно з таких причин:

1) збір матеріалу за будь-якою методикою вимагає однозначного її розуміння і стандартного використання; в іншому випадку отримані результати будуть значно відрізнятися, тому в інструкції повинні бути спеціально обговорені всі особливості роботи з даною методикою;

2) у роботі часто виникають нестандартні ситуації, тому дослідник повинен бути готовим до таких ситуацій;

3) інструкція повинна містити чіткі дані про те, куди, як і коли заноситься матеріал, що збирається, як варто триматися в тому чи іншому випадку і багато інших даних;

4) інструкція є важливим документом, якщо в силу певних зовнішніх обставин ведучий методу вибуває з роботи (навчання за ним іншого дослідника не викликає труднощів).

Усі ці моменти складають суттєву частину підготовчої роботи.

Четвертий етап містив збір даних. До цього моменту були завершені всі організаційні заходи щодо підготовки студентів, отримана

згода на співпрацю з ВНЗ, установлені необхідні контакти, були готові всі матеріали, пов'язані зі збором даних: форми, в які будуть заноситися дані, бланки протоколів, інструкції тощо. Якою б не була вибіркова сукупність студентів, кількість методик є досить великою, а тому при заданій розкладці сил у зазначений термін можна вкластися лише в тому випадку, якщо дослідники є кваліфікованими працівниками. Використання непідготовлених фахівців при зборі матеріалу автоматично призведе до одержання недостовірної інформації.

П'ятий етап – аналіз отриманих даних, що включав узагальнення результатів усіх дослідників, їх зведення в матриці за тими таблицями, що закладені у відповідні методи. На цьому ж етапі відбувалося узагальнення результатів студентів, які досліджуються, аналізувалися умови їх діяльності, соціальне оточення та інші характеристики.

Шостий етап полягав в оформленні всіх отриманих даних у модель, оскільки робота, проведена на цьому етапі, є завершенням створення моделі.

Модель відображає взаємозв'язки, характеризується графічною побудовою. Процес, відображений у моделі, виключає дублювання, економить час, дає можливість коригувати та регулювати заходи. Процес управління проходить точно за розробленою схемою. Модель дає можливість зосереджувати увагу на вирішенні основних питань, логічно прогнозувати хід роботи.

Етапи педагогічного забезпечення співпадають з часовими межами навчання студентів педагогічних ВНЗ (роками (курсами), семестрами) та не викликають необхідності організаційної перебудови педагогічного процесу. Послідовність етапів навчання у вищому педагогічному навчальному закладі є одночасно і логічними ступенями педагогічного забезпечення. Модель педагогічного забезпечення процесу підготовки майбутніх вчителів до інтерактивного викладання є варіантом

педагогічної підготовки, заснованим на досвіді підготовки педагогічних кадрів у нашій країні та за кордоном (рис. 3.1).

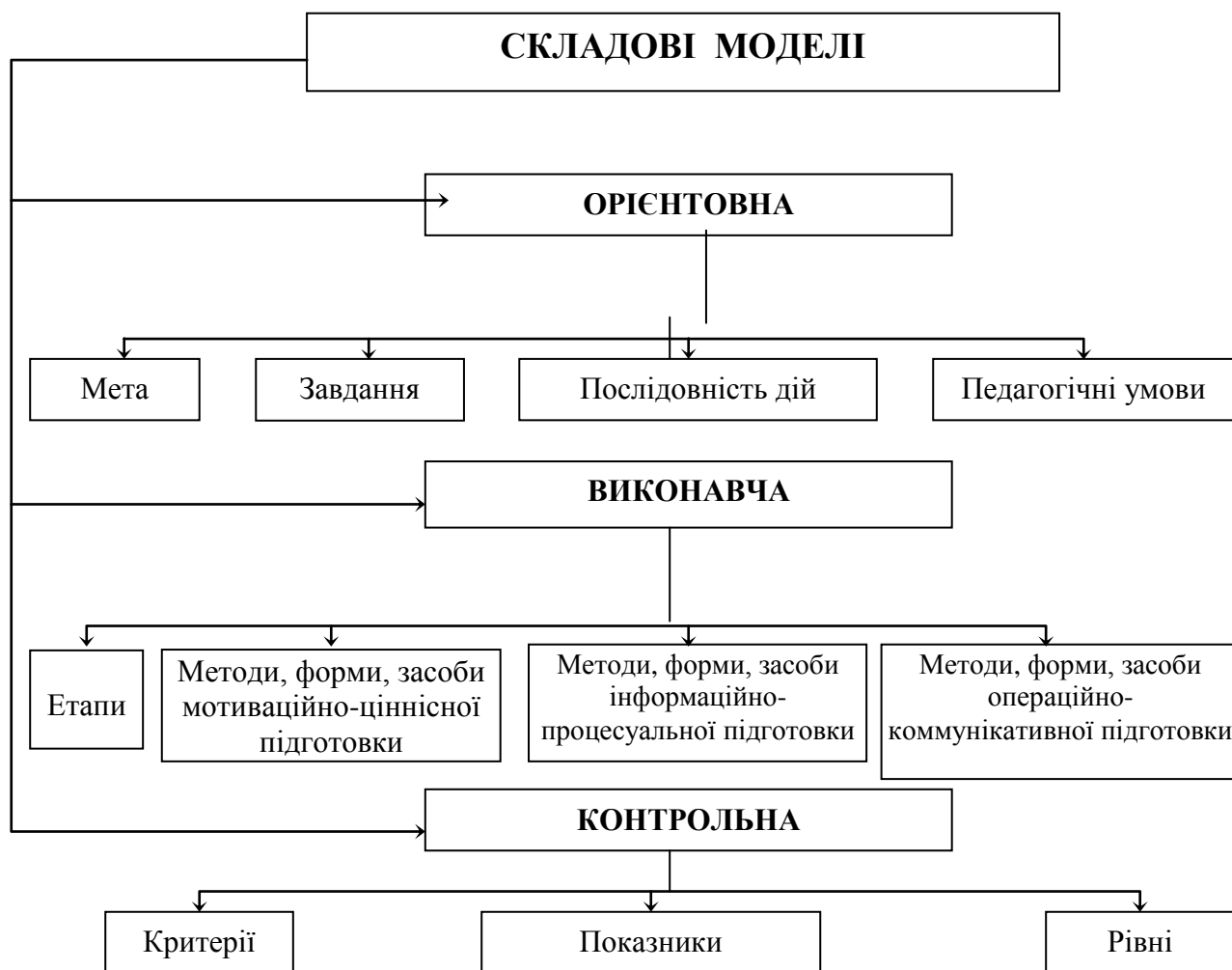


Рис. 3.1. Модель педагогічного забезпечення процесу підготовки майбутніх вчителів до застосування інтерактивної технології навчання

Таким чином, у проведеному дослідженні метод моделювання дав можливість відтворити компоненти, характеристики, виділити та відобразити певні сторони системи підготовки майбутніх вчителів до інтерактивного викладання, педагогічні умови реалізації якої розглядаються у попередньому розділі.

Зміни, які відбуваються в даний час у практиці навчальних закладів, педагогічній діяльності окремих вчителів, об'єктивно обумовлюють

необхідність розробки основних положень теорії підготовки майбутніх вчителів до застосування інноваційних технологій, зокрема інтерактивної, як систематизованої, логічно пов'язаної сукупності педагогічних наукових знань, що містять цілісне описання, пояснення функціонування даного виду підготовки студентів педагогічних ВНЗ в інтересах більш ефективного вирішення завдань, що має сьогодні розв'язувати освіта України.

Сучасна педагогічна наука зіткнулася з проблемами, вирішення яких потребує комплексних зусиль педагогів, філософів, психологів, інженерів, кібернетиків, фізіологів, математиків, істориків, організаторів, управлінців тощо, що стало причиною проникнення в педагогічні проблеми «системного руху» [503]. Стало зрозумілим, що однопредметний підхід до вирішення сучасних проблем педагогіки є малоефективним, що є відображенням інтегративних процесів у науці взагалі. Лише на основі надпредметних, тобто методологічних знань, є можливим успішне розуміння і вирішення складних педагогічних проблем. Таким чином, системний підхід, системний аналіз постав у педагогіці так само необхідним, як і в інших сферах людської діяльності.

Системні дослідження в педагогіці ґрунтуються на різних аспектах теорії систем та її застосуванні, у тому числі й на загальній теорії систем, вагомий внесок у розвиток якої зробили такі відомі вчені, як В. Афанасьєв [16; 17], І. Блаумберг [43; 44], Л. Берталанфі [29], Дж. Клір [186], Б. Юдін [509] та ін. Системний підхід у педагогічних дослідженнях потребує, насамперед, визначення поняття «система». Досить глибоко дослідив цю проблему В. Садовський [406; 407], який у загальній теорії систем показав причини появи різних визначень поняття «система».

Розуміння педагогічного процесу як системи потребує розкриття суті та змісту цього поняття. Відомим у науковій літературі є функціональний підхід до розуміння педагогічного процесу як системи, що ґрунтується на функціональній теорії систем живих організмів,

розробленій М. Сетровим [418], та ідеях кібернетики. Саме поява кібернетики, в основі якої є ідеї її фундаторів – Н. Вінера [71; 72], Дж. Неймана [304], К. Паттерсона [532], спонукала до бурхливого розвитку і застосування системних ідей у педагогіці та інших науках. Проблеми педагогіки почали розглядатися поряд з іншими складними проблемами реального світу, а ідеї кібернетиків Р. Акоффа [4], В. Пушкіна [380; 381], В. Дюка [136; 137], Т. Сааті [400; 401], Б. Українцева [464] та ін. почали знаходити своє застосування в різних моделях навчання.

Кібернетика створила певне «міжнаукове середовище», в якому складні проблеми педагогіки розглядалися як проблеми єдиного світу. Педагогічний процес є досить складною системою з активним особистісним чинником. Одне з найсуттєвіших положень кібернетики стверджує, що, починаючи з певного порога складності, система набуває здатності саморозвитку. Отже, педагогічний процес не може бути повністю детермінований лише зовнішніми чинниками. У ньому, як у складній системі, виникає явище самодетермінації, а, отже, є можливими спонтанні виявлення поведінки учасників педагогічного процесу, що необхідно передбачати педагогу. Педагогічний процес як система належить до різних більш загальних систем. Отже, його проблеми є міжсистемними. Зокрема, педагогічний процес належить і до культури. Звідси – системні ідеї гуманітарних наук, якими займалися М. Каган [166-168], П. Гуревич [109] та ін., знаходять своє застосування при дослідженні педагогічного процесу.

Проводячи системні дослідження в психології, М. Каган [166; 167], В. Крилов [235], Б. Ломов [264], В. Міхєєв [289], В. Татенко [449], Л. Подоляк [378] надавали системному підходу і системному аналізу нового змісту, створювали понятійно-категоріальний апарат, що потім було використано в педагогіці, зокрема в нашому дослідженні.

Системний підхід як методологія пізнання спонукає в педагогічних дослідженнях до розуміння необхідності розширення простору

дослідження. Один з найяскравіших представників методології прикладних досліджень Г. Щедровицький [504;505] переконливо показав необхідність методологічних знань у педагогіці та інших галузях. За допомогою системного аналізу можна здобути методологічні знання, які розкриватимуть сутність системної складності педагогічного процесу, його структури як єдиного неоднорідного цілого.

Системно-діяльнісний підхід як теоретико-методологічна основа дослідження психолого-освітніх проблем вищої школи та психолого-генетичний підхід до розробки та впровадження сучасних технологій навчання в освіті знайшов місце в роботах А. Алексюка, В. Андрущенка, С. Вітвіцької, О. Глузмана, О. Дубасенюк, М. Євтуха, Г. Костюка, В. Кременя, А. Кузьминського, В. Кузя, З. Курлянд, А. Леонтьєва, С. Максименка, А. Мороза, М. Поташника, М. Ярмаченка та ін. Ними обґрунтоване принципове положення про те, що системний підхід виступає методологічною основою дослідження підготовки, у нашому випадку майбутніх учителів початкової школи у вищих педагогічних навчальних закладах до застосування інтерактивної технології, оскільки сама підготовка майбутнього фахівця завжди має бути системою. Такий підхід до організації будь-якої діяльності, в тому числі й діяльності ВНЗ з професійно-педагогічної підготовки студентів, дозволяє розглядати цю діяльність як складну динамічну систему.

«Система [грец. systema – ціле, що складається із частин]. 1. Порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням та взаємним зв'язком частин чого-небудь... 8. Сукупність методів, прийомів, правил, здійснення чогось» [453, 652].

Цілісна система – це сукупність компонентів, які при взаємодії створюють нові (інтегративні, системні) якості. Елементи системи, які реалізують свої функції (специфічні, притаманні тільки їм), є самостійними частинами, але можуть реалізувати свої функції тільки за наявності інших елементів системи. В системі елемент існує лише до тих

пiр, допоки виконує в нiй доцiльну функцiю i допоки iснують iншi елементи системи, якi здатнi сприйняти цю функцiю.

Структура системи є її формою, а функції, якi складають процеси системи, – змістом [15]. Ми вважаємо, що все вищеперераховане також вiдноситься до системи пiдготовки вчителя початкових класiв до застосування iнтерактивної технологiї у навчаннi молодших школярiв.

Системний пiдхiд до аналізу сутностi професiйної пiдготовки майбутнiх учителiв початкової школи зумовлює єднiсть всiх компонентiв цього процесу, в основi якого знаходиться забезпечення безперервного iнтелектуального, творчого й професiйного розвитку особистостi студента пiд час навчання у вищому навчальному закладi та його самовдосконалення протягом усього життя.

Саме системний пiдхiд є важливою теоретичною передумовою дослiдження питань наукової органiзацiї навчального процесу у вищiй школi. Він передбачає забезпечення формування особистостi в її цiлiсностi, iнтегрування всiх механiзмiв i зв'язкiв, що необхiднi для ефективного формування майбутнього вчителя, зокрема i початкової школи.

Системний пiдхiд до розгляду освiтнiх явищ i процесiв, запроваджений до такого феномена як пiдготовка майбутнiх вчителiв, дозволяє видiлити її властивостi, притаманнi будь-якiй подiбнiй системi: вiдкритiсть, динамiчнiсть, цiлеспрямованiсть, багатофункцiональнiсть, розвивальнiсть, самокерованiсть, самовдосконалення. Саме таке розумiння пiдготовки майбутнiх вчителiв початкової школи до впровадження iнтерактивної технологiї у процес навчання виступає основою для обґрунтування методологiчних засад її теоретичного аналізу i моделювання (А. Алексюк, В. Беспалько, Ю. Васьков, В. Галузинський, М. Євтух).

Як i будь-яка система, пiдготовка майбутнiх вчителiв розвивається i функцiонує пiд впливом певної системи чинникiв, якi забезпечують,

зокрема, різні аспекти та вектори її цілісності. Так, одним з таких векторів є сама цілісна діяльність майбутнього вчителя з організації інтерактивної технології у початковій школі, що складається з взаємопов'язаних та взаємозалежних елементів, кожний з яких в тій чи іншій мірі самостійний, має специфічне призначення та інтегративно входить в загальну систему професійної діяльності вчителя молодших класів.

Серед них важливими є психологічні, педагогічні, організаційні та інші чинники. Дослідження їх має здійснюватись як на підставі діяльнісного підходу, тобто з урахуванням специфіки і характеру сучасної педагогічної діяльності, так і з позиції інтеграційних процесів в освіті, що вимагають безперервності і ступеневого характеру навчання, на що орієнтують в своїх працях В. Бондар, І. Зязюн, В. Кремень, В. Паламарчук та інші.

Серед таких чинників вчені називають, наприклад:

- рівень готовності студентів – майбутніх учителів початкової школи до сприйняття нової технології;
- готовність викладачів ВНЗ до опанування нової технології та передачі знань студентам;
- готовність викладачів і студентів до творчої діяльності у навчальному процесі;
- врахування дидактико-методичних аспектів управління навчальним процесом та особливостей його організації при підготовці майбутніх учителів початкової школи до застосування інноваційних педагогічних технологій у їхній професійній діяльності. «Наступними кроками вчених і практиків має стати створення комплексного навчально-методичного забезпечення оволодіння педагогами якісними технологіями навчально-виховного процесу. На жаль, між теоретичними працями і педагогічними реаліями – значна дистанція. На практиці поширені старі підходи до організації виховного процесу як набору заходів масового

впливу; натомість треба утверджувати особистісно орієнтовані методики, стрижень яких – гуманні відносини між усіма учасниками навчально-виховного процесу, що сприяють природному становленню розвитку людини. Такі методики мають ґрунтуватися на новій філософії освіти, на принципах демократизму, дитиноцентризму, особистісного діалогу» [229, 32].

Оскільки досліджуваний феномен – підготовка майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивної технології – з позицій системно діяльнісного підходу є підсистемою, складовою загальної системи підготовки майбутніх учителів початкових класів до професійно-педагогічної діяльності, почнемо з розгляду деяких аспектів цієї «великої» системи, що можуть бути спроектовані на предмет нашого дослідження.

Виходячи зі змісту вже розглянутих елементів теорії підготовки майбутніх вчителів до застосування інноваційних технологій, далі розглянемо її місце серед інших педагогічних теорій. Визначення місцезнаходження є важливим аспектом розвитку як самої теорії підготовки майбутніх вчителів до застосування інтеракції, так і напрямів її вдосконалення.

Теорія підготовки майбутніх вчителів до застосування інтеракції, з одного боку, базується на положеннях існуючих наукових теорій, концепцій, підходів, є інтегруючим результатом аналізу численних педагогічних досліджень відповідної тематики. З другого боку, дана теорія виступає як вихідний пункт сукупності нових наукових досліджень і теоретичних розробок у галузі педагогіки вищої педагогічної школи та підготовки фахівців початкової школи України.

Загальнотеоретичні підходи до розробки проблем підготовки майбутніх учителів початкових класів до професійно-педагогічної діяльності закладено у працях Л. Александрової, Т. Байбари, О. Біди, С. Балашової, О. Баранової, Н. Бібік, В. Бондаря, Н. Воскресенської,

П. Гусака, О. Кіліченко, Л. Коржової, О. Кучерявого, Л. Коваль, Н. Коломієць, Н. Максименко, О. Мороза, Л. Онищук, О. Островерхової, Н. Павленко, М. Севастюк, О. Савченко, І. Пальшкової, Л. Сподіна, Г. Тарасенко, Л. Хомич, І. Шапошнікової та ін. Опрацювання теоретико-методологічних надбань підготовки вчителя початкових класів свідчить про значні зміни у поглядах як на структуру його діяльності, так і на вимоги щодо особистості майбутнього вчителя, його ролі та місця у соціальних перетвореннях, які відбуваються останнім часом. Аналіз світових тенденцій розвитку педагогічної освіти (В. Кремень, О. Савченко, О. Шушляпін та ін.) засвідчив зростання вимог до професіоналізму і особистості вчителя-початківця.

Отже, місцезнаходження теорії підготовки майбутніх учителів до застосування інтерактивної технології у класифікації педагогічних теорій визначається тим, стосовно яких інших систем наукового знання відбувається її розгляд. Якщо розглядати загальні теорії, що стосуються навчально-виховного процесу, професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів, навчання та виховання студентів і студентських колективів, проблемно-діяльнісного навчання тощо, то теорія підготовки майбутніх вчителів до застосування інтеракції є їхньою складовою. Однак з неї можна виділити та розробити інші часткові вихідні теорії. У цьому випадку теорія підготовки майбутніх вчителів до застосування інтерактивної технології стає загальною стосовно вихідних і може використовуватися як базова для їхньої розробки та дослідження.

Таким чином, теорія підготовки майбутніх вчителів до застосування інтерактивної технології може розглядатися як часткова теорія низки загальних педагогічних теорій і тоді в ній проявляються спільні основні ідеї. Але вона й сама може виступати в ролі загальної теорії для теоретичних систем педагогічних знань, які виводяться з неї, розповсюджуючи на них свої концептуальні положення.

У багатьох працях останнього часу обґрунтовано необхідність ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи (С. Власенко, С. Мамрич, М. Кларін, В. Кремень, А. Кузьмінський, О. Мороз, В. Руссол та ін.). Ними доведено, що вчитель у професійному становленні проходить низку рівнів:

- педагогічної вмілості, що досягається після закінчення навчального закладу та вдосконалюється у школі, базується на достатній теоретичній і практичній підготовці та утворює основу професіоналізму вчителя;

- педагогічної майстерності, тобто доведеної до високого ступеня досконалості вмілості, що відображає високий рівень методів і прийомів використання психолого-педагогічної теорії на практиці, завдяки чому забезпечується висока ефективність навчально-виховного процесу;

- педагогічної творчості, яка характеризується включенням у навчально-виховну діяльність тих або інших методичних модифікацій, раціоналізації прийомів і методів навчання;

- педагогічного новаторства – найвищого рівня професійної діяльності вчителя, який органічно включає висунення та реалізацію нових, прогресивних ідей, принципів і прийомів у процесі навчання та виховання й суттєве підвищення його якості.

Забезпечити у подальшому проходження педагогом цих рівнів і є, на думку вчених, завданням ступеневої освіти.

Системний підхід до розбудови ефективної підготовки майбутніх учителів до застосування інтерактивної технології дозволяє визначити як головні елементи цієї системи – зміст та основні напрями (рис. 3.2).

При підготовці майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології особливу увагу студентів треба звертати на особистісний розвиток молодших школярів.

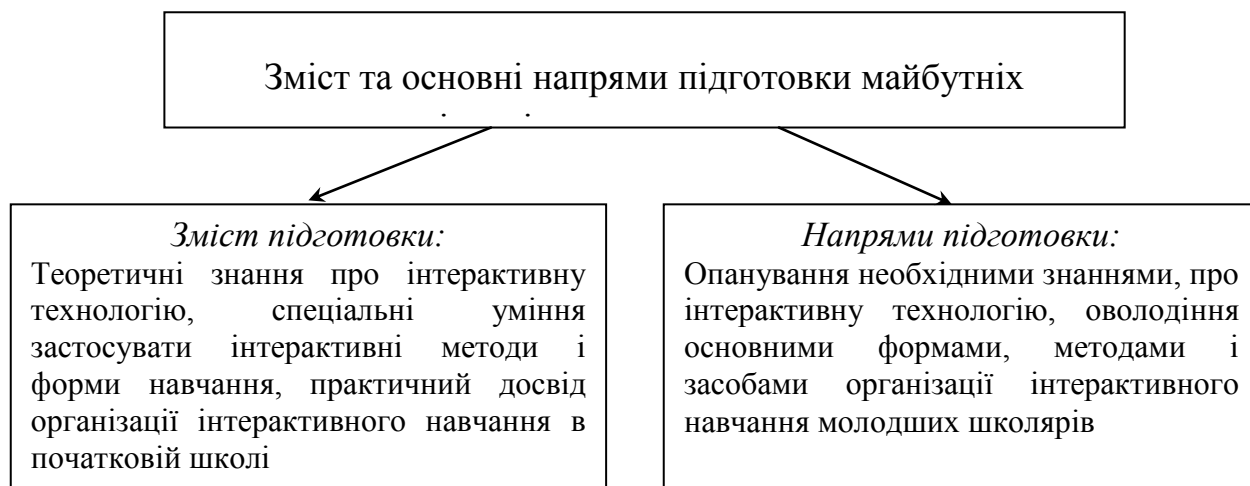


Рис. 3.2. Зміст та основні напрями підготовки майбутніх вчителів до застосування інтерактивної технології

«Аналіз літератури та практики роботи найбільш кваліфікованих шкільних психологів дозволив виділити п'ять основних параметрів, які характеризують особистісний розвиток дитини за умов шкільного навчання. Кожний з цих параметрів є відносно незалежним та набуває різної міри значимості та інтенсивності на різних вікових етапах. Тому з деякою мірою умовності можна говорити, що виокремлені параметри є сферами особистісного розвитку дитини у шкільному віці:

- 1) сфера розвитку мотиваційно-цілових структур;
- 2) сфера розвитку рефлексії;
- 3) сфера розвитку уявлень про себе;
- 4) сфера особистісних цінностей;
- 5) сфера соціокультурного самовизначення особистості» [506].

Ми врахували у своїй роботі кожний з визначених параметрів розвитку особистості молодшого школяра і організували когнітивний і операційний етапи підготовки студентів до застосування інтерактивної технології таким чином, щоб у подальшій своїй професійній діяльності педагог враховував суб'єкт-суб'єктні стосунки та дидактико-методичну процедуру організації роботи за інтерактивними технологіями. Саме

таким чином можна задовольнити трикомпонентну готовність дитини до навчання [101], де «...морфогенетична готовність означає достатній рівень розвитку психофізіологічних, фізіологічних і анатомо-морфологічних функцій і структур дитячого організму. Цей рівень повинен забезпечити витримання дитиною відповідних навантажень і нести імпульси до подальшого розвитку. Інтелектуальна готовність пов'язана з відповідним рівнем розвитку пізнавальної сфери дитини. Але не лише з рівнем, який досягнуто: важливим є фактор здатності цієї сфери до подальшого розвитку, утворення вищих психічних функцій, нових міжфункціональних психологічних систем. Соціальна готовність означає адекватність дитини, її здатність жити і розвиватися в соціальному оточенні, мати відповідні навички комунікації, вербальну активність, виконання вимог, відстоювання власної позиції, толерантність тощо.» [101, 3-4].

Саме інтерактивне навчання може задовольнити сучасного школяра, тому педагогічні ВНЗ несуть велику відповідальність за підготовку висококваліфікованих спеціалістів у сфері застосування інноваційних (інтерактивної) технологій для школи, і початкової зокрема.

Проте, аналіз джерел свідчить, що у вітчизняній психолого-педагогічній науці та у педагогічних працях, створених на пострадянському просторі, питання застосування інтерактивного навчання та інтерактивної технології в цілому, інтерактивних методів навчання, розглянуті недостатньо, як у дисертаційних та монографічних працях, так і в наукових статтях. Дана проблема знаходить відображення лише в окремих дослідженнях Л. Гейхман, Т. Добриніної, Н. Коломієць, О. Єльнікової, Н. Павленко, А. Панфілової, О. Пометун, Г. Харханової та ін. Тому вважаємо за потрібне визначити основні елементи змісту теоретичної підготовки майбутніх вчителів до застосування інтеракції. Аналіз літератури свідчить, що такими елементами є:

- поняття інтерактивного навчання та його ознаки;

- відмінності інтерактивного навчання від інших моделей навчання;
- педагогічні умови реалізації інтерактивного навчання;
- форми і методи інтерактивного навчання та їх обґрунтований вибір вчителем;
- роль засобів навчання в інтеракції;
- основні елементи технології інтерактивного навчання;
- запровадження інтерактивної технології як цілісного підходу;
- особливості інтерактивного навчання різних предметів у початковій школі;
- вітчизняна і зарубіжна практика інтерактивного навчання молодших школярів.

Серед головних умінь і навичок, які потрібні інтерактивному вчителю, виокремимо головні уміння, а саме:

- відібрати з усього різноманіття інтерактивних методів і форм потрібні для цього уроку в залежності від змісту навчання, особливостей колективу та окремих учнів, цілей і завдань навчання на уроці, структури і методики уроку, наявних засобів навчання тощо;
- створити класне середовище, що відповідає змісту, активній навчальній діяльності і груповим методам, що потрібні на уроці;
- проводити орієнтовані на учнів заняття, під час яких проявляти повагу до учнів як особистостей;
- організовувати інтенсивну взаємодію та комунікацію всіх учнів класу;
- організовувати і забезпечувати ефективне опанування учнями змісту навчання за державною програмою;
- інтегрувати у свої заняття важливі для майбутніх громадян питання прав і обов'язків людини і громадянина, любові до вітчизни, захисту навколишнього середовища тощо.

- розробляти інструкції і плани-конспекти для проведення інтерактивного навчання на уроці;
- використовувати різноманітні, зокрема проблемні, питання для осмислення, щоб залучити учнів до високого рівня мислення.

У наступному параграфі ми розкриємо питання дидактичних принципів підготовки майбутніх учителів до запровадження інтерактивної технології з метою планування та організації експериментального навчання.

3.2. Дидактичні принципи підготовки майбутніх вчителів до запровадження інтерактивної технології

Дослідження основних складових, вимог, протиріч і труднощів підготовки майбутніх вчителів до застосування інтерактивної технології, зроблене в першому та другому розділах дисертаційного дослідження, дало можливість виявити найбільш суттєві зв'язки та відносини цього процесу. Проте, не менш важливим є визначення того, як використовувати виявлені зв'язки в педагогічній практиці. Для цього необхідно сформулювати принципи підготовки майбутніх вчителів до застосування інтерактивної технології як вихідні керівні педагогічні положення.

Підкреслимо, що «закони в природі існують об'єктивно. Принципів же в природі немає. Принципи є суто гносеологічним феноменом і в силу цього вони не можуть мати самостійного значення. Частіше всього принцип – це закон у функції принципу. Будь-який закон може бути функцією принципу» [95, 179]. Виходячи з цього, педагогічні принципи вказують, як необхідно діяти найкращим чином у відповідних умовах. Педагогічний закон (закономірність) і педагогічний принцип співвідносяться як «існуюче» та «належне», при цьому друге є

відображенням і базується на об'єктивно існуючій та пізнаній педагогічній закономірності.

Поняття «принцип» має латинське походження. Латинське слово «*prīncipium*» означає початок, основу, підвалину. Відповідно, принципи навчання, є теоретичними узагальненнями педагогічної практики, виникають з досвіду педагогічної діяльності, мають об'єктивний характер, безпосередньо впливають із закономірностей навчання.

Принципи навчання – це, як уже зазначалося, провідні теоретичні положення педагогіки, основою яких є педагогічні закономірності, а їх реалізація передбачає використання сучасних методів, форм і змісту дидактичного процесу. Вони мають характер загальних вказівок, правил, норм, що регулюють дидактичний процес. Дидактичні принципи обґрунтовуються під час наукового аналізу навчання і впливають із закономірностей навчального процесу [402].

З історії педагогіки знаємо, що ще Я. Коменським було визначено шість принципів навчання: наочність, свідомість, систематичність, послідовність, доступність, міцність засвоєних знань [212].

Автори підручника «Педагогіка» на основі аналізу дидактичних робіт Ю. Бабанського, В. Загвязінського та Т. Скаткіна виділяють такі принципи навчання в сучасній школі: розвиваючого і виховного характеру навчання; науковості змісту та методів навчального процесу; систематичності і послідовності в опануванні досягнень науки, культури, досвіду діяльності; свідомості, творчої активності та самостійності учнів; наочності; єдності конкретного й абстрактного, раціонального та емоційного, репродуктивного і продуктивного; доступності навчання; міцності результатів навчання та розвитку пізнавальних сил учнів; зв'язку навчання з життям; раціонального поєднання колективних та індивідуальних форм і способів навчальної роботи [330, 180-185].

С. Гончаренко наводить такі принципи навчання: зв'язок змісту та методів навчання з національною культурою і традиціями; виховуючий

характер навчання; науковість; систематичність; наступність; свідомість й активність учнів; наочність, доступність, індивідуалізація процесу навчання, уважне вивчення інтересів, здібностей, нахилів кожного учні [97, 270].

У підручнику з педагогіки В. Галузинського та М. Євтуха наводяться вісім принципів навчання: науковість; принцип практичної спрямованості підготовки; свідомість, активність і самостійність тих, хто навчається; наочність у навчанні; навчання на високому рівні труднощів; систематичність, послідовність та комплексність навчання; міцність опанування знань, навичок і вмінь; колективізм та індивідуальний підхід у навчанні [83].

В узагальненому вигляді принципи організації навчально-виховного процесу у вищій школі представлені у праці Д.Радула (рис. 3.3) [382].

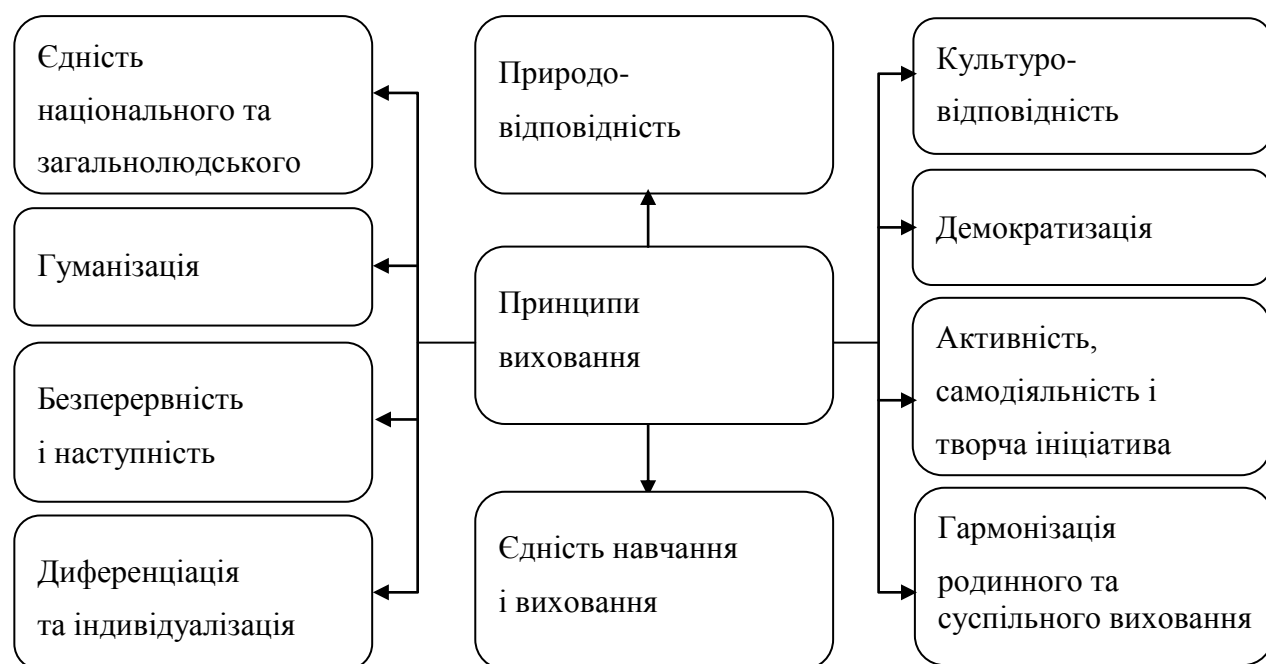


Рис. 3.3. Головні принципи організації навчально-виховного процесу вищого педагогічного навчального закладу

Проте, в сучасних умовах загальне визначення принципів навчання і виховання не набуло свого остаточного вигляду. Це виявляється у тому, що до цього часу не визначено вихідні засади для обґрунтування принципів навчання та виховання, не опрацьовано наукові основи системи принципів навчання і виховання, їх підпорядкованості, ієрархії. Власне, це є причиною того, що в різних підручниках з педагогіки та відповідних фундаментальних працях з дидактики, у тому числі й з дидактики вищої школи, кількість принципів навчання, їх ієрархія та формулювання значно відрізняються. Це пояснюється тим, що автори дотримуються різних концепцій і джерел під час їх виведення та по-різному розуміють дидактичне поняття «принципи навчання».

На думку В. Ягупова, в основі принципів навчання лежать закони та закономірності дидактичного процесу. Хоча між ними не існує безпосередньої жорсткої залежності, вони слугують методологічною і теоретичною підвалиною для опрацювання й обґрунтування принципів навчання та виховання студентів. Безумовно, ці залежності є настільки різноманітними, що, наприклад, з однієї закономірності виводиться не один, а кілька принципів навчання, а іноді навпаки – з кількох закономірностей процесу навчання формулюється один принцип навчання. Це свідчить про те, що на обґрунтування принципів навчання значно впливають не лише власне педагогічні закономірності, але й соціальні, філософські, психологічні, гносеологічні та низка інших груп закономірностей. Тому при обґрунтуванні принципів навчання фахівців тієї чи іншої спеціальності необхідно брати до уваги також досвід їх навчання за різних дидактичних систем, логічні основи теорії пізнання, закономірності функціонування психіки людини, рівень розвитку психолого-педагогічної науки, досвід професійної діяльності у цій сфері тощо [510].

Таким чином, незнання принципів робить процес навчання і виховання ненауковим, суперечливим, непослідовним, несистемним та,

відповідно, малоефективним. Власне цим і пояснюється наявність багатьох недоліків в організації та проведенні цього процесу в деяких ВНЗ. Отже, знання методологічних, методичних і психолого-педагогічних вимог системи сучасних принципів навчання та виховання студентів вищого навчального закладу є ознакою високої педагогічної культури суб'єкта навчання.

Проте, підготовка майбутніх вчителів до організації інтерактивного навчання школярів повинна мати власні принципи, в яких відображаються специфічні педагогічні закономірності зазначеного процесу підготовки.

Під принципами підготовки майбутніх вчителів до застосування інтеракції розуміємо конкретні рекомендації щодо досягнення цілей підготовки майбутніх педагогів на основі пізнаних закономірностей. Ці рекомендації стосуються регулювання різноманітних і змістовних стосунків учасників зазначеного процесу, оскільки за характером власного існування вони мають суб'єктивний характер (визначають діяльність педагога та навчально-пізнавальну діяльність учнів як об'єктів і суб'єктів навчання; відображають внутрішню сутність і сенс діяльності суб'єктів та об'єктів підготовки; визначають прикладну спрямованість діяльності педагога; зумовлюють характер й особливості навчально-пізнавальної діяльності учнів; визначають взаємозалежність і взаємозумовленість усіх компонентів дидактичного процесу взагалі, та між суб'єктами цього процесу зокрема тощо); з'ясування провідних тенденцій навчання майбутніх вчителів; розв'язання суперечностей процесу навчання, умов досягнення успіхів у навчально-виховному процесі; визначення основних положень, на які опираються при викладанні навчальних дисциплін у ВНЗ; визначення змісту, методів і форм навчальної діяльності тощо.

Таким чином, ми визначили, що принципи підготовки майбутніх вчителів до застосування інтеракції – це найбільш загальні провідні положення, що визначають зміст, методику та проведення процесу відповідної підготовки студентів.

Узагальнення підходів до обґрунтування сучасної системи принципів навчання та виховання, які існують на сьогоднішній день у педагогіці, врахування особливостей виховного процесу у вищому педагогічному навчальному закладі України, вивчення практики підготовки майбутніх вчителів до застосування інтеракції, а також узагальнення передового досвіду підготовки майбутніх вчителів у різних ВНЗ дали можливість визначити такі принципи підготовки майбутніх вчителів до застосування інтерактивної технології:

- принцип педагогізації підготовки студентів;
- формування творчої особистості майбутнього педагога;
- розвитку умінь і навичок організації навчання;
- організації самоосвіти.

Розглянемо визначені принципи детальніше.

Принцип педагогізації підготовки майбутніх вчителів.

Безпосередньо цей принцип впливає з єдності навчання, виховання, підготовки студентів та є відображенням однієї з основних внутрішніх закономірностей навчально-виховного процесу у педагогічному ВНЗ. Цей принцип спрямовано на всебічний розвиток особистості студента, який ґрунтується на визначенні його індивідуальності і неповторності. При цьому особлива увага приділяється не лише опануванню певного обсягу теоретичних знань, формуванню професійних навичок та вмінь, але й вихованню студентів на засадах загальнолюдських цінностей та, відповідно, формуванню в них високих моральних рис, що слугують основою життєвих орієнтирів і соціальної поведінки вчителя.

Багаторічні педагогічні спостереження у вищих педагогічних навчальних закладах показали, що кожний з визначених принципів трансформується і реалізується через сукупність вимог. Так, принцип педагогізації підготовки студентів – майбутніх вчителів реалізується за допомогою таких вимог:

- єдине розуміння всіма учасниками навчально-виховного процесу у ВНЗ цілей, завдань, принципів, змісту, організації та технології підготовки майбутніх вчителів;
- постановка і досягнення викладачами в процесі навчання не лише навчальних, а й виховних цілей та завдань;
- включення студентів у практичне здійснення педагогічних дій, вирішення різних педагогічних ситуацій;
- широке застосування логіки навчального процесу та структурування змісту навчання під час викладання;
- моделювання педагогічних ситуацій практики в процесі навчання і виховання студентів на заняттях з усіх дисциплін;
- комплексний підхід до визначення завдань навчання студентів;
- конкретизація завдань навчання з урахуванням індивідуально-психічних особливостей об'єктів навчання;
- чітке визначення варіації змісту навчання шляхом виділення головного, міждисциплінарної координації і побудови раціональної структури навчального матеріалу;
- добір таких методів, дидактичних засобів, організаційних форм навчання, які дозволяють найбільш успішно вирішувати поставлені завдання за визначений час;
- раціональне поєднання управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів;
- аналіз отриманих результатів навчання і витрат часу за критеріями оптимальності.

Принцип формування творчого потенціалу. В сучасних умовах несприятливого впливу економічних і соціальних факторів саме педагогічна наука та освітньо-управлінська практика постають базовою основою перспективних соціальних змін. У зв'язку з цим формується новітня світоглядна концепція, згідно з якою особистість там, з її унікальними інтересами, цінностями, здатністю до самовдосконалення,

саморозвитку, самоактуалізації, самоосвіти, творчої діяльності постає пріоритетом. У постіндустріальну епоху з її стрімким науково-технологічним піднесенням, бурхливим приростом знань і технологічними проривами, з прискороною глобалізацією всіх процесів освіченість, інтелект, творчий потенціал особистості стають провідною продуктивною силою, визначальною передумовою і наріжним каменем процесу цивілізації. Вища школа «стає не просто засобом підготовки фахівців для різних сфер діяльності, а й обов'язковим етапом розвитку особистості» [226, № 57-58].

«Освіта має бути спрямована на новий розвиток людської особистості та на збільшення поваги до прав людини і основних свобод» [536, 9]. Соціально-економічна ситуація в суспільстві, демократичні процеси, гуманізація і духовне відродження України потребують реалізації саме творчих здібностей кожного члена суспільства.

Зазначимо, що творчість розуміється багатьма вченими як діяльність, що складається зі створення істотно нового; процес з постановки і рішення проблем, нестандартних задач; форма пізнання дійсності. Творчість – це вища форма активності і самостійної діяльності людини; розглядається як «історична активність людей, що безперестанно розширює кордони можливостей їх особистісного розвитку – процес створення суспільних умов, які сприяють усе більш багатому й глибокому розвитку людської індивідуальності» [116, 22], «сукупна діяльність, яка протікає в історично визначених формах, здійснюється у відповідності з об'єктивною необхідністю і протікає як процес утвердження суб'єкта, зростання його свободи» [218, 29].

Характерною ознакою творчості є її вплив безпосередньо на суб'єкти діяльності. Творчість – це не ізольований акт. Людина створює щось нове, соціально значуще і паралельно відбувається її саморозвиток. Новий стан особистості відрізняється від попереднього підвищеним ступенем свободи. Виходячи з діалектико-матеріалістичної концепції

побудови світу, творчість – це соціально-історичний процес самовиробництва, саморозвитку людини в процесі матеріального і духовного освоєння світу; її слід розглядати як діяльність по перетворенню зовнішнього світу і одночасно як форму саморозвитку людини [171].

Аналізуючи зміст категорії творчості з точки зору загальних ознак, ми виокремили такі найбільш значущі з них, як: створення нового; оригінальність; комбінування елементів різних систем; зв'язок з пізнанням; постановка і розв'язання проблем, нестандартних задач щодо задоволення нових потреб суспільства; форма якісного розвитку суспільства, середовища, культури; вища і специфічна форма розвитку людини; вищий вид діяльності людини; єдність духовного і матеріального, де ідеальне передує матеріальному; родова ознака і родова сутність людини, спосіб її буття, форма її самодіяльності, саморозвитку і самоствердження.

Визначенні ознаки творчості дозволяють знайти співвідношення між традиційним процесом пізнання і творчим. В основі цього співвідношення лежить твердження про творчу активність суб'єкта у процесі пізнання об'єктивної дійсності. Активний характер людського відображення дійсності полягає передусім у тому, що відображення здійснюється в ході практичного освоєння світу, має на меті розвиток й удосконалення перетворюючої світ діяльності людини і проявляється у формах, засобах, методах пізнання.

Найголовнішою проблемою при вивченні теорії творчості є творча особистість. Творча особистість, як зазначається у психологічному словнику, характеризується наявністю «... здібностей, мотивів, знань і вмінь, завдяки яким створюється продукт, який відрізняється новизною, оригінальністю» [225, 351].

На думку автора теорії творчості – еврилогії – П. Енгельмєсра, «творча особистість являє собою прогресивний елемент, який дає все новее» [139, 3].

П. Кравчук визначає творчу особистість через її творчий потенціал [223], Н. Кічук – через її інтелектуальну активність, творче мислення та творчий потенціал [178].

Я. Пономарьов виділив перцептивні та інтелектуальні особливості особистості з великим творчим потенціалом, які є надзвичайно важливими для інноваційного педагога: надзвичайна напруженість уваги, висока вразливість, цілісність сприйняття, інтуїція, фантазія, вигадка, дар передбачення, великі за обсягом знання. Серед характерологічних особливостей творчої особистості виділяються відхилення від шаблону, оригінальність, ініціативність, наполегливість, висока самоорганізованість, працездатність. Особливості її мотивації полягають у тому, що творча особистість знаходить задоволення не стільки у досягненні мети творчості, скільки у самому процесі творчості.

Для формування творчої особистості суттєве значення має спрямованість навчання на творчу діяльність і характерологічні особливості особистості. Реалізація принципу формування творчої особистості у навчально-виховному процесі ВНЗ дозволить розвинути здатність виконувати творчі завдання у кожного студента.

Сутність визначеного принципу виражається в його правилах. Основні положення цього принципу вимагають від студента:

- засвоєння багатьох методик навчання і самонавчання;
- засвоєння сучасних інформаційних технологій з метою надбання досвіду вирішення задач на якісно новому рівні.

Від викладача ж вони вимагають засвоєння і використання:

- необхідного і достатнього набору освітніх методик і технологій, спрямованих на розвиток творчого потенціалу студентів, а також методик

структурування, систематизації і алгоритмізації навчального матеріалу з метою забезпечення якісного засвоєння студентами освітніх програм;

- методів психолого-педагогічної діагностики і корекції з метою максимально ефективного визначення індивідуальних психофізіологічних особливостей кожного студента, рівня його підготовки, направлення розвитку сильних якостей особистості при одночасній корекції негативних рис характеру, слаборозвинутих здатностей і негативних тенденцій розвитку особистості;

- методів формування і розвитку у студентів комплексу якостей знань і умінь, які властиві творчій особистості.

Від керівника вищого навчального закладу означені положення вимагають:

- визначення мети навчального процесу як розвитку творчого потенціалу студентів;

- формування у викладачів мотивів і потреб у творчій діяльності;

- створення необхідних умов професійної діяльності викладачів, спрямованих на розвиток творчого потенціалу студентів;

- оцінювання роботи викладачів з позиції позитивної динаміки зміни творчого потенціалу студентів.

Ще одним принципом підготовки майбутніх вчителів до застосування інтеракції є ***принцип розвитку умінь і навичок студентів з організації навчання***. Зазначений принцип можна розглядати з урахуванням того, що кожна наука передбачає певну послідовність подання навчального матеріалу в процесі вивчення. Цей принцип стосується як змістовного, так і процесуально – операційного компонента процесу підготовки майбутніх вчителів до застосування інтерактивної технології.

На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури можна зробити висновок, що в теорії цієї підготовки розвиток умінь і навичок студентів – це процес вироблення у них різноманітних педагогічних дій як

складової частини їх майбутньої вчительської діяльності, заснованих на психолого-педагогічних знаннях. Формування педагогічних умінь і навичок у науковій психолого-педагогічній літературі узгоджується, як правило, ще з одним поняттям, яке безпосередньо стосується теорії підготовки майбутніх вчителів до застосування інтерактивної технології – «формування педагогічних якостей».

Дослідники відзначають, що формування та розвиток педагогічних якостей у студентів є тривалим, складним, внутрішньо суперечливим процесом, зумовленим впливом численних чинників (у тому числі біологічних і соціальних). Особливе значення в цьому процесі має період навчання у вищому навчальному закладі – початкова професійна педагогічна підготовка майбутніх вчителів. Водночас, саме поняття «формування педагогічних якостей» найчастіше не визначається. Враховуючи складність та неоднозначність даного терміна, в теорії підготовки майбутніх вчителів до застосування інтерактивної технології як робоче визначення пропонується вважати, що формування педагогічних якостей – це процес розвитку в студентів біологічно і соціально зумовлених особистісних утворень, які сприяють їх підготовці до застосування інтерактивної технології.

Зміст навчання студентів педагогічних ВНЗ України піддається певній систематизації за роками, періодами навчання і за кожним окремим заняттям, виходячи з напрямів підготовки та професіограми конкретного спеціаліста. Тому для авторів навчальних програм, підручників цей принцип став нормою – їх завданням є подати матеріал так, щоб у ньому відчувалася певна обґрунтована система професійних знань, умінь та навичок. Головне тут полягає в тому, щоб хід навчання забезпечував студентам опанування певного необхідного обсягу знань, формування практичних та професійних умінь і навичок в оптимальних для цього умовах. Порушення правил системності та послідовності в навчанні

спричиняє набуття студентами уривчастих знань, які важко використовувати у практичній діяльності в екстремальних умовах.

Таким чином, послідовність, систематичність і безперервність вивчення студентами психолого-педагогічних і методичних знань, опанування педагогічних вмінь та навичок, формування педагогічних якостей особистості вимагає дотримання таких правил:

- планування вивчення навчальних предметів з урахуванням можливостей студентів, послідовно переходячи від викладання основ знань до більш високого рівня опанування;
- створення умов для формування і розвитку в студентів педагогічних навичок та вмінь, якостей особистості педагога тощо;
- послідовний і внутрішньо узгоджений розподіл навчального матеріалу з різних предметів за семестрами та роками навчання, з урахуванням усіх знань, навичок і вмінь змістового компонента, кінцевого результату й особливостей попередньої підготовки;
- перехід до вивчення наступного навчального матеріалу лише після міцного опанування попереднього;
- чітке виділення головного, суттєвого в матеріалі, що вивчається, намагання його систематизації, узагальнення для викладання студентам;
- уміле врахування особливостей майбутньої педагогічної діяльності вчителів для вдосконалення їх професійних знань, навичок і вмінь;
- широке впровадження в навчально-виховний процес педагогічних ВНЗ України сучасних технологій навчання;
- суворе дотримання як наукової, так і методичної основи виховних заходів, дисципліни навчального процесу, недопущення спрощень та послаблень під час проведення занять з особовим складом;
- постійна систематизація матеріалу, що вивчається, виокремлення основних ідей, смислових логічних структур;
- постійне поповнення знань, удосконалення практичних навичок і вмінь.

Принцип організації самоосвіти та самовиховання студентів.

Самовиховання сприяє підвищенню ефективності діяльності та раціональному використанню вільного часу. З ним пов'язана оптимізація процесів формування високих професійних і морально-психологічних якостей, вироблення позитивного ставлення до педагогічного процесу. Воно викликає потребу до перманентного всебічного розвитку особистості вчителя, надає цілеспрямованості, активності, усталеності всій його діяльності, дає можливість найбільш раціонально долати труднощі праці та побуту. Результати дослідно-експериментальної роботи показали, що професійні якості студента вдосконалюються в процесі самовиховання в два-три рази швидше, ніж у процесі звичайної (неакцентованої на самоосвіті і самовихованні) системи навчання і виховання.

Недооцінка ролі самоосвіти і самовиховання послаблює дієвість навчально-виховної роботи, призводить до розриву між впливом викладачів і результатами цього впливу. При відсутності самоосвіти і самовиховання може скластися лише пасивна особистість без стійких переконань і чітких поглядів, яка не здатна до інноваційної педагогічної діяльності в умовах загальноосвітнього навчального закладу.

Сутність цього принципу виражається в його правилах. Основні положення цього принципу:

- спонукання студентів до педагогічного самовдосконалення;
- систематичне управління самостійною роботою об'єктів навчання;
- створення умов для ефективного вирішення поставлених дидактичних та інших задач за встановлений час самостійної роботи;
- використання науково обґрунтованих і методично конкретних критеріїв оцінки ефективності самоосвіти і самовиховання;
- пропаганда кращих результатів наукової педагогічної думки, досягнень педагогів у процесі самовиховання.

Визначені принципи створюють цілісну єдність, яка виявляється в їх тісному взаємозв'язку, взаємозалежності та різноманітності їх взаємин. Їх творче використання, виходячи з конкретних завдань підготовки майбутніх студентів-педагогів до використання інтерактивної технології, забезпечує ефективність усього навчально-виховного процесу.

Сукупність названих принципів визначає спрямованість, зміст, організацію та методику навчально-виховного процесу у вищому педагогічному навчальному закладі. Розуміння сутності принципів дозволяє свідомо і творчо вирішувати завдання навчання, упорядковувати педагогічну діяльність, обґрунтовано здійснювати її та впевнено досягати мети навчання. Дотримання принципів дозволяє проводити навчально-виховну діяльність комплексно, злагоджено та вміло. Як початкові педагогічні положення, вони регулюють процес використання засобів, методів, прийомів і форм роботи та сприяють виконанню завдань навчання.

Підкреслимо, що перелік і формулювання принципів підготовки майбутніх підготовки студентів – майбутніх педагогів до використання інтерактивної технології не є вичерпними та завершеними, оскільки емпіричний базис підготовки є мінливим і рухомим, безперервно збагачується новими науковими фактами, закономірними зв'язками та залежностями, а теоретичне їх описання на даний момент часу являє собою суб'єктивний погляд дослідника на об'єктивні явища.

Таким чином, здійснення підготовки майбутніх студентів-педагогів до використання інтерактивної технології згідно певних принципів на практиці передбачає певне вдосконалення навчально-виховного процесу у ВНЗ, надання йому цілеспрямованості, чіткості і наукової обґрунтованості. Реалізація визначених принципів надає можливість тим, хто навчається, та тим, хто навчає, свідомо і творчо вирішувати завдання підготовки майбутніх вчителів до застосування інтерактивної технології.

3.3. Педагогічні умови формування готовності студентів до інтерактивного викладання

Умови формування готовності майбутніх вчителів до запровадження інтерактивного навчання мають бути закладені у фундамент навчального процесу. Довідкова література так трактує значення цього слова: умова – це: 1) необхідна обставина, від якої залежить здійснення чого-небудь; 2) особливості реальної дійсності, за яких відбувається чи здійснюється що-небудь [451, 1256]. У загальному визначенні поняття «педагогічні умови» – це умови, в яких ефективно відбувається процес навчання [99, 9].

Трансформуючи значення слова «умова» на педагогічну діяльність викладачів і студентів, ми матимемо справу з педагогічними умовами підготовки майбутніх вчителів до запровадження інтерактивного навчання. Під педагогічними умовами розуміємо як обстановку, в якій організовується та проводиться робота у напрямі формування у майбутніх вчителів готовності до запровадження інтерактивного навчання, так і чинники, які на неї впливають. А тому до цієї категорії можна зарахувати все, що здійснюється під керівництвом викладачів та педагогів і впливає на оволодіння студентами інтерактивною технологією. Педагогічні умови завжди підпорядковані зовнішнім і внутрішнім чинникам: до *зовнішніх* можна віднести, наприклад, особливості організації навчально-виховного процесу; зміст навчального матеріалу; побудову міжособистісної взаємодії учасників навчання тощо, до *внутрішніх* – рівень професійної мотивації студентів; їхня потреба у самовдосконаленні; їхні нахили, уподобання, зацікавленість у професійному становленні тощо [438].

Спробуємо визначити педагогічні умови, реалізація яких може позитивно вплинути на досліджуваний нами феномен – підготовку студентів до запровадження інтерактивної технології.

У попередніх розділах дослідження визначено, що результатом цієї підготовки є особистісне надбання кожним студентом відповідної готовності і визначено конкретний зміст компонентів готовності студентів до застосування інтерактивної технології у початковій школі: мотиваційно-ціннісного (орієнтації, ставлення і особистісні цілі), когнітивного (знання, уявлення), операційного (уміння й навички).

Мотиваційно-ціннісний компонент містить всю різноманітність цілей та завдань педагогічної діяльності: від основної мети, а саме формування всебічно й гармонійно розвиненої особистості, до конкретних завдань формування окремих якостей чи їх елементів, і реалізується за умови відповідної взаємодії викладача і студента, якщо емоційно-оцінювальна діяльність пронизує всі елементи навчання й безпосередньо передбачена у результатах навчання. Таким чином, для забезпечення формування у студентів мотиваційно-ціннісного компонента готовності необхідно наповнити емоційно-ціннісну сферу навчального процесу відповідною інформацією, способами навчальної діяльності, формами спілкування тощо, які б надавали можливість формувати у студентів мотивацію до фахової інтерактивної діяльності, інтерес до неї, позитивне особисте ставлення до інтерактивного навчання та прагнення до накопичення відповідного педагогічного досвіду, тобто досягнути мети навчання, яка визначається актуальними завданнями, висунутими суспільством перед ВНЗ, і відображена в державних документах про освіту.

Дослідження витоків проблеми ефективності засвоєння знань стосовно інтерактивних технологій дозволяє представити отримання результатів навчання у процесі передачі і осмислення навчальної інформації. У навчальному процесі джерелом передачі інформації прийнято вважати викладача, а приймачем виступає студент. Система навчання за інтерактивними технологіями являє собою багатопараметричний алгоритм, який реалізує і контролює передачу

відповідної навчальної інформації, повідомлень, дій тощо між суб'єктами навчання. При цьому сам процес передачі і отримання знань підлягає активному впливу характеристик мотивації навчання і залежить від особистісних якостей тих, хто навчається.

База знань студента створюється як подібність до знань соціуму послідовно і свідомо. Вона процедурно і функціонально пов'язана з вихідними накопичуваними в певному напрямку цінностями суспільства. Формується така база даних за допомогою педагогічної системи і спільної роботи викладача і студентів, які інтерпретують знання і додатково надають знанням морально-етичного значення, тобто формують емоційно-ціннісну складову готовності.

Отже, як першу умову формування готовності майбутніх учителів до застосування інтерактивної технології можна розглядати створення під час навчання спеціального емоційно-позитивного середовища навколо питань зростання інноваційного потенціалу майбутніх вчителів, зокрема їх оволодіння інтерактивною технологією.

Наступним компонентом готовності майбутніх учителів до застосування інтерактивної технології є когнітивний компонент, який відображає сутність того, що реалізується в процесі досягнення як загальної мети навчання, так і кожного завдання зокрема та сприяє поглибленому розвитку професійних інтересів і нахилів студентів.

Отже, для забезпечення формування у студентів когнітивного компонента готовності до застосування інтерактивної технології у початковій школі необхідно відібрати та відструктурувати навчальний матеріал таким чином, щоб він містив необхідну інформацію, яка б дала змогу студентам на основі якісно засвоєних знань та сформованих уявлень розвинути у себе здатності майбутнього інтерактивного вчителя.

Формування когнітивного компонента потребує переорієнтації навчального змісту психолого-педагогічних дисциплін ВНЗ на підготовку майбутніх вчителів до застосування технології інтерактивного навчання, а

це, відповідно, потребує нових елементів навчальної інформації. Інформація, що подається у процесі навчання названих вище дисциплін, має бути достатньою, щоб забезпечити формування у студентів не лише когнітивного компонента готовності, а й усього особистісного утворення в цілому (тобто його діяльнісно-операційного та мотиваційно-ціннісного компонентів) відповідно до визначених нами критеріїв.

Теоретичні знання завжди носять «модельний» характер, вони вимагають від того, хто навчається (і не в меншій мірі від викладача), постійного осмислення основних вимог:

- співвідношення між знаннями та істиною, між апріорною недостатністю навчальних знань і ступенем вдосконалення їх практичних доказів і тверджень;
- оцінки ступеню достовірності різних категорій наукового знання;
- визначення достовірності і дієвості критеріїв оцінки різних сторін і характеристик знань, умінь і навичок;
- виявлення і розуміння співвідношень і зв'язків між поняттями і явищами, які пропонуються викладачами у процесі викладання навчального матеріалу, та на конкретних прикладах порівняння, які виробляються і апробуються тим, хто навчається тощо.

Такі положення можуть бути представлені як деякі висхідні теоретичні основи перспективної моделі системи «викладач – навчання інтерактивним технологіям – студент» + «студент – знання методики роботи за інтерактивними технологіями – викладач», яка створена для дослідження і прогнозування професійних якостей випускника – майбутнього вчителя початкових класів.

Таким чином, другою педагогічною умовою формування готовності майбутніх вчителів до застосування інтерактивної технології є переорієнтація навчального змісту психолого-педагогічних дисциплін ВНЗ на підготовку майбутніх вчителів до застосування технології інтерактивного навчання.

Наступний компонент готовності – діяльнісно-операційний. Його структурними елементами є відповідні вміння та навички. Це уміння застосовувати у своїй професійній діяльності інтерактивні форми і методи навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів, послідовно і ефективно запроваджувати всі елементи технології, зокрема проєктивно-конструктивні, комунікативні та дидактично-організаційні. Наявність цього компонента в структурі готовності студентів до застосування інтерактивної технології у початковій школі дозволяє підвищити загальний інноваційний та професійний потенціал майбутнього вчителя початкових класів, оскільки необхідні уміння і навички застосування інтерактивних форм і методів роботи дозволяють ефективніше розв'язувати задачі використання й інших складових інноваційного навчання, виховання і розвитку молодших школярів.

Діяльнісно-операційний компонент готовності майбутніх вчителів до застосування технології інтерактивного навчання передбачає відповідну організацію навчального процесу, в якому студент повинен посідати центральне місце з точки зору його активної діяльності, оскільки організація навчання відображає взаємодію тих, хто навчається, і педагогів, їх співробітництво, організацію й управління процесом навчання, орієнтовані на запланований результат (досягнення мети і завдань навчання). Тому орієнтованість навчального-виховного процесу на формування у майбутніх педагогів готовності до інтерактивного викладання потребує, як вже зазначалося, відповідних змін в організації навчання. Розглянемо ці зміни ґрунтовніше. Для початку зауважимо, що в поняття «організація навчання» ми включаємо методи, методичні прийоми, форми та засоби навчання.

Провідна роль в організації навчання у контексті нашого дослідження, безумовно, належить активним методам. Така позиція пояснюється не тільки предметом дослідження, а й усвідомленням і визнанням того факту, що характер провідного типу навчальної взаємодії

не лише відіграє важливу роль для особистості, яка навчається, але й має серйозні соціальні наслідки. Переважання традиційного типу навчальної взаємодії, де розведені й поляризовані позиції вчителя й учня, викладача й студента, де активність останнього регламентується в межах імітації дії вчителя, викладача, підручника чи наслідування заданим зразкам, породжує репродуктивну форму засвоєння досвіду, звужує спектр мотивів навчання і формує пасивну, неініціативну і некритичну особистість. У зв'язку з цим, у сучасній теорії навчання було поставлене питання про розвиток продуктивної навчальної взаємодії вчителя й учня, викладача і студента, заснованого на їх співпраці та партнерстві.

Безумовно найбільш ефективним способом організації такої взаємодії є інтерактивне навчання, що одним з перших реалізувало на практиці новий тип як навчальної взаємодії, так і педагогічного спілкування.

Застосування інтерактивної технології у навчанні студентів дозволяє майбутньому вчителю початкової школи виступити в ролі активного суб'єкта педагогічної взаємодії, здатного самостійно організовувати свою діяльність специфічно направленою на розв'язання конкретних професійно-орієнтованих завдань. Це значно підвищує його пізнавальну і комунікативну активність, яка, в свою чергу, обов'язково повинна спроектуватись на організаційно-дидактичні аспекти діяльності молодших школярів.

У процесі підготовки студентів до застосування інтерактивної технології, у процесі контакту викладача зі студентами процес навчання являє собою чітко організовану процедуру, в якій викладач одночасно діє як режисер і фасилітатор в рамках розробленого і керованого ним же сценарію. Студенти є партнерами між собою, а викладач теж виступає партнером для своїх студентів, причому в будь-якій позиції або ролі, яку він займає, це досить активний і об'єктивний споглядач, оцінювач і одночасно безпосередній учасник навчального процесу.

Очевидно, що освітній стандарт чітко визначає типологію форм навчального процесу у ВНЗ – лекція, практичне, лабораторне заняття, семінар. Для формування готовності студентів – майбутніх вчителів до застосування технології інтерактивного навчання ці традиційні форми мають бути урізноманітнені за допомогою елементів інтерактивної технології.

За умови організації такого навчання ми фактично прискорюємо засвоєння тих знань, які одержують студенти під час проведення теоретичних і практичних занять. Адже у процесі спілкування «студент-студент-викладач» розвивається база знань певного соціуму (групи, потоку) у вигляді дидактичного особистісного новоутворення (кожний доповнює і збагачує кожного).

Нами було розроблено і впроваджено в експериментальному порядку у навчальний процес ВНЗ структуру і методику інтерактивних форм організації навчання у ВНЗ – лекції, семінару, практичного заняття, і запропоновано викладачам для подальшого впровадження при навчанні студентів інтерактивній технології. Подамо структуру інтерактивних форм організації навчального процесу у ВНЗ.

Студенти, навчаючись за інтерактивною технологією, усвідомлюють, що у процесі її застосування викладач виступає як організатор процесу навчання, консультант, співрозмовник, одиодумець. Через застосування ним інтерактивної технології у них формуються риси демократичного громадянина і демократичного вчителя. Це почуття поваги і любові до Батьківщини і народу, відчуття особистої гідності, емпатія і співчуття до близьких і незнайомих, до людей і тварин, до оточуючого світу, прагнення до співробітництва, намагання отримати якомога більше педагогічних знань і досвіду, власна думка і уміння довести її оточуючим, уміння аргументувати, уміння слухати іншу людину, поважати альтернативну думку.

Таблиця 3.1.

Інтерактивна лекція

<i>Структура (основні компоненти) лекції як форми організації навчання у ВНЗ</i>	<i>Що повинен робити викладач, щоб активізувати діяльність студентів (можливі прийоми)</i>
1.Мотивація діяльності слухачів (привернення уваги до теми)	Пояснення значущості теми; бесіда щодо важливості теми; проблемне завдання; питання щодо теми тощо; мультиголосування; уявний мікрофон.
2.Представлення теми, плану, очікуваних результатів, списку рекомендованої літератури	Обов'язковий запис теми і плану студентами . Пояснення де і яку інформацію щодо питань плану студенти можуть знайти. Формулювання результатів, що очікує викладач від студентів по завершенні вивчення теми. Опис можливих форм контролю цих результатів.
3.Постановка питань, проблемних завдань, на яких буде зосереджено увагу	Формулювання і запис на дошці питань чи завдань, на яких студенти мають зосередити увагу під час лекції. Пояснення процедури лекції (паузи для виконання завдань, участь студентів, презентації результатів проектної діяльності студентів тощо).
4.Виклад основних питань лекції з висновками до кожного	Формулювання студентами висновків до кожного з питань лекції. Формулювання студентами питань до викладача. Завдання для груп чи пар до кожного питання лекції.
5.Загальні висновки до теми лекції	Формулювання студентами висновків усно; в процесі обговорення у загальному колі студентами; складання ними узагальнюючих таблиць, схем тощо.
6.Перевірка результатів засвоєння	Повернення до теми і очікуваних результатів в обговоренні, короткій дискусії, короткому тесті, 5-хвилинному есе, вільному письмі тощо.

Таблиця 3.2.

Інтерактивне семінарське заняття

<i>структура (основні компоненти) семінарського заняття</i>	<i>Що повинен робити викладач, аби активізувати діяльність студентів (можливі прийоми)</i>
1.Попередня підготовка студентів за планом і літературою, що надані викладачем	Перевірити наявність літератури в кабінеті або читальному залі. Підготувати дискусійні питання.
2.Мотивація навчальної діяльності	Поставити і обговорити зі студентами проблемні питання, питання з опорою на попередній досвід чи зв'язок з попереднім заняттям. Пояснити практичне значення теми. Провести мозковий штурм, мультиголосування, мікрофон тощо.
3.Представлення теми, плану, завдань заняття	Записати і пояснити теми і плану заняття.
4.Обговорення зі студентами матеріалу згідно плану заняття	Організувати обговорення теми семінару у вигляді представлення студентами різних точок зору для розв'язування дискусії. Ставити уточнюючі запитання, спонукати студентів до підведення підсумків, узагальнень, висловлення власної думки. Використати такі інтерактивні методи, як робота в малих групах, в парах, займи позицію, дискусія, дебати тощо.
5.Підведення підсумків заняття	Провести обговорення результатів, оцінювання і самооцінювання діяльності групи і окремих студентів. Застосувати такі методи як незакінчене речення, дерево рішень, мікрофон тощо.

Таблиця 3.3.

Інтерактивне практичне заняття

<i>Структура (основні компоненти)</i>	<i>Що повинен робити викладач, аби активізувати діяльність студентів</i>
1.Представлення теми, плану, завдань заняття	Написати тему, пояснити план, завдання заняття. Відповісти на запитання студентів
2.Розв'язання пізнавальних завдань	Підготувати систему завдань, що виконується на основі текстів або дослідів. Використати такі інтерактивні методи як робота в малих групах, в парах, проекти, імітація, симуляція, кейс-метод тощо.
3.Обговорення отриманих результатів	Підвести за допомогою студентів підсумки виконання окремих завдань і обговорити результати у загальному колі.
4.Підведення підсумків заняття	Організувати самооцінювання діяльності групи і окремих студентів за допомогою таких методів як незакінчене речення, дерево рішень, мікрофон тощо.
5.Оцінювання ефективності заняття та діяльності окремих студентів	Аналіз викладачем досягнень і діяльності окремих студентів та групи в цілому.

Застосування інтерактивної технології у навчанні студентів дозволяє майбутньому вчителю початкової школи виступити в ролі активного суб'єкта педагогічної взаємодії, здатного самостійно організовувати свою діяльність специфічно направленою на розв'язання конкретних професійно-орієнтованих завдань.

Аби забезпечити ефективне оволодіння студентами інтерактивною технологією, бажане застосування групового навчального тренінгу, що відіграє особливу роль серед інтерактивних форм навчання і виховання.

Тренінг усе частіше використовують у своїй роботі не тільки професійні психологи, а й педагоги (звичайні викладачі, вихователі), соціальні працівники тощо. З тренінгом як формою занять має бути знайомий будь-який випускник педагогічного закладу, що має певні знання з загальної, вікової психології та психології особистості, оскільки вивчає предмет «Психологія», тому заняття зі студентами із засвоєння інтерактивної технології бажано також проводити у формі тренінгу.

Тренінг походить від англійського *to train*, що означає «навчати, тренувати, дресирувати». І. Авдєєва та І. Мельникова пояснюють, що «Термін «тренінг» (від англ. *train, training*) має ряд значень: навчання, виховання, тренування, дресирування» [2, 128]. Багатозначність визначень притаманна і науковим визначенням тренінгу. У вітчизняній психології поширені визначення тренінгу як одного з активних методів навчання, соціально-психологічного впливу. Соціально-психологічний тренінг за Ю. Ємельяновим – це активне соціально-психологічне навчання, модель для вивчення соціально-психологічних явищ плюс практична лабораторія для формування комунікативних умінь, найбільш важливих в тому чи тому виді професійної діяльності [138]. Так Г. Ковальов [192] відносить тренінг до методів активного соціально-психологічного навчання як комплексного соціально-дидактичного напрямку. Л. Петровська розглядає тренінг як «засіб впливу, спрямований на розвиток знань, соціальних настанов, умінь і досвіду в галузі міжособистісного спілкування, засіб розвитку компетентності в спілкуванні» [341]. Б. Паригін пояснює «як активне групове навчання навичкам спілкування в житті і суспільстві взагалі: від навчання професійно корисним навичкам до адаптації до нової соціальної ролі з відповідною корекцією Я – концепції і самооцінки» [324]. С. Макшанов серед безлічі пояснень, які відносяться до динаміки феноменів людини і групи, відображає процесуальні і продуктивні

характеристики тренінгу, підкреслює «суб'єкт - суб'єктний характер тренінгу, ефективність якого пов'язана з прийняттям відповідальності за все, що відбувається під час тренінгу, як фахівцем, що проводить тренінг, так і учасником»[275]. Наведемо висновки, які роблять І. Авдєєва та І. Мельникова: «...Тренінг – це багатофункціональний метод навмисних змін психологічних феноменів людини, групи й організації з метою гармонізації професійного й особистісного буття людини» [2, 129]. У своїй роботі ми спирались на твердження і висновки наведених вище фахівців-психологів.

На думку вчених, тренінг – це одночасно:

- цікавий процес пізнання себе та інших;
- спілкування;
- ефективна форма опанування знань;
- інструмент для формування умінь та навичок;
- форма розширення досвіду [455, 5].

Велику теоретичну цінність і практичну значимість у дослідженні проблеми тренінгу мають праці психологів і педагогів І. Авдєєвої, Д. Джонсона, Т. Зайцевої, Ю. Ємельянова, Г. Ковальова, Д. Лі, С. Макшанова, Г. Марасанова, І. Мельникової, К. Мілютіної, Г. Моніної, Л. Панченко, Б. Паригіна, Л. Петровської, Н. Хмель та ін.

Якщо основна мета тренінгу – навчити конкретних навичок і вмінь, він стає частиною процесу навчання або професійної адаптації. Тренінг дає учасникам змогу не лише почути думку викладача чи подивитися на таблиці та схеми, а й практично застосувати отримані знання, перетворивши їх на вміння. Саме тому тренінгові форма роботи все ширше застосовується в сучасних системах навчання, а особливо навчання та перепідготовки дорослих.

Під час тренінгу створюється неформальне, невимушене спілкування, яке відкриває перед групою безліч варіантів розвитку і

вирішення проблеми, заради якої вона зібралася. Як правило, учасники у захваті від тренінгових методів, оскільки вони роблять процес навчання цікавим, не обтяжливим і інформація, яка подається у формі тренінгу, як правило, запам'ятовується на досить високому рівні.

Традиційна форма навчання і тренінг мають суттєві відмінності. Традиційне навчання більше орієнтоване на правильну відповідь і за своєю сутністю є формою передачі інформації на запитання і пошук. На відміну від традиційних, тренінгові форми навчання повністю охоплюють весь потенціал людини: рівень та розвиток її компетентності (соціальної, емоційної та інтелектуальної), самостійність, здатність до прийняття рішень, взаємодії тощо. Звичайно, традиційна форма передачі знань не є сама по собі чимось негативним, проте в світі швидких змін і безперервного старіння знань, традиційна форма навчання має звужені рамки застосування. Крім того, саме тренінг дає можливість «занурення» учасників в тему на певний час, коли вони повністю зосереджені на тому, що вивчається.

Тренінгові форма навчання має такі переваги:

- забезпечує високу активність групи за рахунок комфортної атмосфери навчання;
- дає можливість поєднання засвоєння інформації з формуванням емоційного ставлення до неї;
- значно підвищує рівень мотивації студентів до професійної діяльності;
- створює можливості до колективного мислення та прийняття рішень;
- дозволяє практично перевірити та закріпити отримані знання, уміння, навички.

Слабкими сторонами тренінгу є те, що:

- ця форма непридатна для подання великого обсягу суто теоретичного матеріалу (формул, історичних відомостей тощо);
- має бути відносно невелика група;
- теоретична підготовка членів групи має бути близькою за рівнем;
- потрібна більша майстерність викладача, оскільки учасники можуть по-різному усвідомлювати тренінгові вправи.

«Саме в сучасних навчальних закладах складається практика поєднання традиційних форм навчання (лекцій, семінарів) і тренінгової роботи», – зауважує К. Мілютіна [291, 5-6].

Так само, як і будь-яке навчальне заняття, тренінг також має певну мету:

- інформування та набуття учасниками тренінгу нових навичок та умінь;
- опанування нових технологій;
- зменшення чогось небажаного (прояв поведінки, стилю, неефективного спілкування, особливостей реагування тощо);
- зміна погляду на процес навчання як такий, що може приносити наснагу та задоволення;
- підвищення здатності учасників до позитивного ставлення до себе та життя;
- пошук ефективних шляхів розв'язання поставлених проблем завдяки об'єднанню в тренінговій групі різних за характером, темпераментом, емпіричним досвідом, знаннями, уміннями та іншими якостями студентів, які у процесі обговорення впливають на розв'язання зазначеної проблеми.

Таким чином, побудова навчального процесу у ВНЗ з різних, насамперед психолого-педагогічних дисциплін, з обов'язковим включенням інтерактивної технології навчання та навчального тренінгу як

окремої форми проведення занять є третьою педагогічною умовою для формування відповідної готовності студентів.

Сучасні дослідження з філософії та соціології вищої освіти свідчать, що суб'єкти освітнього процесу ВНЗ, співіснуючи в одному просторі і часі, часто не мають спільних цілей, потреб, мотивацій, соціальних практик. Інформаційна, комунікативна, дисциплінарна взаємодія між студентами та викладачами, зокрема з адміністрацією, в більшості випадків носить формально-вимушений, а не співучасний характер. Формалізовані взаємини між носіями освітніх практик домінування традиційних об'єктно-інформаційних технологій навчання значно ускладнюють (унеможлиблюють) реалізацію особистісно-орієнтованих підходів у вищій освіті, що закономірно призводить до однобічного розвитку особистості майбутніх спеціалістів, а іноді – до соціально-адапційних відхилень [13].

Зрозуміло, що в такій атмосфері серйозно говорити про опанування майбутнім вчителем вищеназваної готовності, необхідної для інтерактивного викладання, не можна. Лише психологічно комфортне освітнє середовище у ВНЗ сприяє становленню спільної корпоративної свідомості суб'єктів освітньої діяльності, створює атмосферу соціальної підтримки позитивних особистісних новоутворень майбутніх спеціалістів, зумовлює самостійну особистісну активність студентів в ментальній та операційній сферах, пов'язаних з подальшою професійною самореалізацією. В основі створення такого освітнього середовища у ВНЗ лежить система позитивних міжособистісних комунікацій між його суб'єктами: адміністрацією, викладачами та студентами. Трансляція ідеальних моделей, теоретичних концепцій та адміністративних рішень в практику освітньої реальності має відбуватися в результаті спільної діяльності основних суб'єктів освітнього процесу. Від того, наскільки

дружньою, взаємозалученою є ця діяльність, напряду залежить ефективність освіти. Комфортне гуманітарне середовище забезпечує той особливий комунікативний контекст освітнього процесу, в якому актуалізуються і формулюються індивідуальні цілі професійної педагогічної освіти, сприймаються, критично обмірковуються і приймаються як особисто актуальні соціально значущі цінності освіти, формується особистість, якій притаманні розвинені комунікативні якості.

Це сприяє збагаченню соціального досвіду студентів, створенню конструктивних відносин у студентській групі, знаходженню ними свого реального «Я», уникненню конфліктів, розвитку прагнення до діалогу, спільного розв'язання проблем, творчого підходу до засвоєння навчального матеріалу, навичок проектувальної діяльності, самостійної роботи, виконання творчої роботи тощо. Це значно підвищує пізнавальну і комунікативну активність студентів, яка, в свою чергу, обов'язково повинна спроектуватись на організаційно-дидактичні аспекти діяльності молодших школярів.

Організація навчально-виховного процесу з підготовки майбутнього вчителя початкової школи до застосування інтерактивної технології потребує опори на систему знань про індивідуальні особливості студентів, урахування індивідуальних стилів діяльності усіх суб'єктів освітнього процесу, прогнозування впливу викладання за інтерактивною технологією на ефективність підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності.

У процесі підготовки майбутнього вчителя початкових класів до застосування інтерактивної технології потрібно спиратись на суб'єктність навчання як «здатність людини усвідомлювати себе носієм знань, волі, відносин, робити усвідомлений вибір у системі соціальних відносин, усвідомлювати свої дії і життя» [2, 7].

Виходячи з психологічних закономірностей розвитку суб'єктності, можна сказати, що сутнісно критеріальною характеристикою інтерактивної освіти є суб'єкт - суб'єктна взаємодія учасників навчально-виховного процесу. «Зміцнення суб'єктної парадигми в уявленнях про характер освітнього процесу закономірно призвело до зміни уявлень про професійно-особистісну позицію, яку займає в тому процесі педагог» [там само, 9].

Забезпечення готовності студентів до інтерактивного навчання реалізовується, зокрема, і через визначення змісту і методів формування корпоративної єдності всіх підрозділів (кафедр, деканату), що причетні до підготовки студентів за даною спеціальністю. Воно передбачає не лише розробку і впровадження в освітній процес інтерактивних форм (лекцій, семінарів, практичних та лабораторних робіт, організації і проведення педагогічної практики), що розвивають суспільну активність учасників освітньої діяльності, що, в свою чергу, сприяє формуванню професійних якостей майбутнього педагога а й створення комунікативного простору (простору спілкування) – системи ділових, професійних та міжособистісних комунікацій типу: «викладач-викладач», «викладач-студент», «студент-студент», «викладач-студент-викладач» [2, 21].

Перехід до кредитно-модульної системи навчання з усією очевидністю заперечує авторитарний стиль і передбачає навчальну співпрацю викладача зі студентами та співпрацю у студентському середовищі. Така співпраця реалізується у спільній розвивальній діяльності як педагога, так і того, хто навчається. У процесі спільної діяльності встановлюється взаєморозуміння, проникнення у духовний світ один одного, збагачення особистісного життєвого досвіду і розумового розвитку кожного індивіда, який бере участь у колективних формах роботи і аналізує результати такої спільної діяльності.

В основі стратегії співробітництва лежать ідеї стимулювання і спрямування навчання на розвиток пізнавальних інтересів того, хто навчається. Великого значення набуває саме така форма організації навчальної діяльності, оскільки педагогічний процес, організований таким чином, має тенденцію називатись «педагогіка співробітництва».

Сьогодні у вітчизняній педагогічній психології все частіше використовується термін «навчальне співробітництво», «співробітництво у навчальному процесі» як найбільш повний, діяльнісно-орієнтований і загальний по відношенню до інших термінів, які означають багатосторонню взаємодію у навчальній групі і взаємодію педагога з групою.

Співробітництво як спільна діяльність, як організаційна система активності суб'єктів, які взаємодіють між собою, характеризується:

- просторовою і часовою співприсутністю;
- єдністю мети;
- організацією і управлінням спільною діяльністю;
- розподілом функцій, дій, операцій;
- наявністю міжособистісних стосунків.

У процесі організації навчання через навчальне співробітництво у ВНЗ формується і соціально-психологічна компетентність майбутнього вчителя початкової школи. Це здібність педагога ефективно взаємодіяти з оточуючими його людьми в системі міжособистісних стосунків. Такий педагог вміє орієнтуватись у соціальних ситуаціях, правильно визначає індивідуальні особливості особистості, емоційний стан людей, що його оточують, він здатний обирати адекватні способи взаємодії з ними і реалізовувати ці способи в процесі своєї педагогічної діяльності.

Зрозуміло, що успішність інноваційних змін у вищій освіті зумовлена наявністю ефективного індивідуально-орієнтованого стилю

спілкування між педагогом і студентом. Лише відмінне від авторитарного, співробітницьке спілкування може призвести до індивідуалізації процесу фахового розвитку студентів. Створення ж у сучасній вищій школі умов для особистісно-орієнтованого навчання молоді вимагає не лише перегляду ролі учасників навчального процесу в його реалізації.

У нашому випадку за допомогою спеціальних форм освіти (насамперед, тренінгових) відбувається забезпечення психологічного підґрунтя професійної підготовки та професійно-особистісної самореалізації майбутніх фахівців (знання інтерактивної технології, спілкування та самопізнання), яка сприяє найбільш комфортному і продуктивному існуванню особистості, проявам індивідуальної суб'єктної активності, формуванню знань та навичок ефективної пізнавальної діяльності (наприклад, критичного мислення), необхідних для дієвої самоосвіти тощо.

Проте, атмосфера співпраці на заняттях має бути доповнена і спеціальними організаційними заходами, зокрема створенням системи відповідних правил, що визначають позитивні службові і професійні відносини, відкритість та закритість підструктур освітнього простору, правила, норми і ритуали організації освітніх циклів та регламентацію відносин між основними суб'єктами освітнього процесу. Відповідальність за виконання цих правил і процедур несуть усі суб'єкти освітнього процесу: викладачі, студенти та адміністрація ВНЗ [2, 20].

Таким чином, четвертою умовою формування у студентів готовності до запровадження інтерактивної технології буде створення у ВНЗ атмосфери співробітництва як під час занять, так і у спільній позанавчальній діяльності студентів і викладачів.

Очевидно, що інтерактивна технологія навчання означає таку організацію процесу навчання, що передбачає певну систему дій і взаємодій

усіх, але насамперед активних елементів навчального процесу (його учасників). Структура цієї технології навчання, або технологічна структура процесу навчання, є сукупністю способів педагогічної взаємодії, послідовна реалізація яких гарантує розв'язання педагогічних завдань, системою певних операцій, технічних дій і функцій викладачів і студентів, згрупованих за основними етапами процесу навчання. При цьому важливими є два моменти. По-перше, технологія навчання детально описує систему дій не тільки викладача, але й насамперед того, хто навчається, – студента. По-друге, вона забезпечує, гарантує досягнення визначених результатів лише при коректному застосуванні.

Тому на шляху швидкого та ефективного застосування інтерактивних методів всіма студентами постають труднощі, пов'язані з відсутністю у викладачів необхідних умінь і навичок. Так, наприклад, інтерактивна взаємодія студентів у парах та групах змінного складу, дає разючі результати. Однак важко налагодити взаємонавчання як постійно діючий механізм, складно контролювати процес взаємонавчання тощо. Інтерактивна взаємодія потребує певної зміни всього життя академічної групи під час заняття, а також значної кількості часу для підготовки як студентам, так і педагогу. Деяким викладачам буває складно розкривати себе перед школярами, висловлювати своє особисте ставлення до матеріалу, показувати певну некомпетентність у деяких питаннях.

Більшість викладачів ВНЗ сьогодні недостатньо обізнана в тому, які є методи інтерактивного навчання. До того ж, кожен з методів потребує від педагога чіткої покрокової, поетапної реалізації з обов'язковим прогнозуванням результатів навчання. Крім того, в інтерактивному процесі часто йде не навчальне заняття із заданої теми, а розгортається «саме життя», де учасники «проживають» конкретну подію, що спланована, структурована, сконцентрована. Все відбувається «тут і

тепер», а не розтягнуто в часі, потім все рефлексується. При цьому кожний із застосованих методів виконує свою функцію, отже і комплексний вплив на учнів може бути не повністю передбачуваним. Саме тому одна з основних вимог до застосування інтерактивних методів – власний досвід участі викладача в групових інтерактивних вправах. Для того, аби підготувати його до інтерактивного викладання, треба дати йому можливість отримати такий досвід. Це можливо за рахунок спеціального навчання – проходження всіма викладачами хоча б одного-двох спеціальних семінарів - тренінгів.

Опанування нових методів викладання завжди подібне навчанню нового руху або прийому в спорті: потрібно побачити, як це виконується, спробувати виконати під наглядом когось, хто знає, як це треба робити, і потім вислухати пропозиції щодо власного виконання. Семінари з такого навчання саме так і мають бути організовані: викладач бере участь у демонстраційних заняттях, начебто він є студентом, потім обговорює ці методи й вчиться, як їх застосувати, а потім планує і проводить заняття, використовуючи методи самостійно. Наприкінці семінару він має спланувати реальне заняття зі свого предмету, що проведе після закінчення семінару.

Лише після проходження навчання інтерактивній технології у тренінгових групах викладачі можуть починати працювати зі студентами в інтерактивній технології: проводити інтерактивні лекції, інтерактивні практичні заняття, водити студентів на лабораторні заняття у школу, де останні спостерігали б і, за допомогою викладачів, аналізували б відвідані у підготовлених вчителів інтерактивні уроки.

Отже, вищезазначене дозволяє нам сформулювати п'яту основну педагогічну умову формування готовності студентів до здійснення інтерактивного навчання учнів – забезпечення спеціальної підготовки

викладачів до проведення інтерактивних занять з дисциплін психолого-педагогічного циклу та керівництва педагогічною практикою студентів.

3.4. Поетапне вирішення основних завдань підготовки майбутніх вчителів до застосування інтерактивної технології

Напрацювання складових моделі підготовки майбутніх вчителів до застосування інтеракції у подальшій педагогічній діяльності засвідчило значну складність цього завдання і необхідність комплексного підходу до його розв'язання, зокрема визначення певних етапів роботи.

Уже в першому семестрі навчання студентів було розпочато програму педагогічного забезпечення їхньої підготовки до застосування інтерактивної технології. За характером і змістом діяльності об'єктів та суб'єктів виховного процесу цей етап одержав назву – «орієнтовний».

Мета роботи викладачів університету з першокурсниками на даному етапі полягала в створенні в студентів початкового інтересу до інноваційної педагогічної діяльності, формуванні в першокурсників позитивної установки на необхідність спеціальної до неї підготовки. Досягнення даної мети є важливим, оскільки «інтерес породжує схильність або переходить у неї» [337, 63], а схильність, як виборча спрямованість індивіда на певну діяльність, спонукаючи нею займатися, розвивається в поєднанні з відповідними здібностями, у нашому випадку – педагогічними [181].

Для реалізації зазначеної мети викладачі кафедр педагогіки та психології на своїх заняттях знайомили студентів з елементами теорії і практики інноваційної діяльності вчителів. Вони докладно роз'ясняли

зміст загальних кваліфікаційних вимог (характеристик) до випускників, особливо тієї частини, яка стосується підготовки студентів до запровадження інновацій у подальшій професійній педагогічній діяльності, про необхідність творчого ставлення до неї. Студентів знайомили з основними видами діяльності вчителів при виконанні ними професійних функцій, з педагогічними навичками і вміннями, з типовими педагогічними завданнями, які вирішує вчитель початкової школи у своїй повсякденній роботі.

Одночасно з цим розглядалися ключові питання педагогічної підготовки студентів-педагогів у ВНЗ, її мета і завдання, зміст й особливості, методи, форми і засоби, критерії та показники оцінки, очікувані результати.

Крім проведення аудиторних навчальних занять студенти протягом шести годин знайомились з педагогічною діяльністю вчителів у школах, проводячи педагогічні спостереження та отримуючи досвід аналізу професійно-педагогічної діяльності. Першокурсники відвідують заняття з різних предметів у початковій школі, причому переважно у вчителів, які застосовують інтерактивну технологію навчання. Після занять вчителі ознайомлюють їх з власним досвідом інтеракції та розповідають про зміст своєї роботи з навчання молодших школярів.

Крім ознайомлення студентів з діяльністю вчителів з навчання та виховання молодших школярів, на перших же заняттях зі «Вступу до спеціальності» та з інших дисциплін для них визначаються конкретні навчальні завдання з підготовки до педагогічної діяльності: список психолого-педагогічної літератури для самостійного вивчення; створення та ведення особистого словника-довідника основних термінів і понять із загальної та педагогічної психології і педагогіки; створення та ведення щоденників (зошитів) психолого-педагогічних і методичних

спостережень, в які рекомендувалося записувати найбільш яскраві педагогічні ситуації, ефективні методичні прийоми навчання та виховання, що використовуються викладачами та вчителями відвідуваних шкіл.

Робота щодо орієнтації студентів у педагогічній діяльності вчителів початкової школи, стимулювання в них інтересу до її опанування продовжуються і на початку другого семестру навчання. Цикл знайомства студентів з навчально-виховною діяльністю вчителів та процесом підготовки до неї знову повторюється на лекційному (2 години) і практичному (4 години) заняттях. На практичні заняття в навчальні групи студентів запрошуються вчителі – випускники ВНЗ, зокрема ті, хто працюють з інноваційними методами та технологіями.

Повторне відвідування шкіл передбачає більш поглиблене роз'яснення та розуміння теоретичних основ вчительської діяльності на базі тих знань, що з'явилися в студентів за час навчання у вищому навчальному закладі. Домагаючись закріплення існуючих знань про педагогічну діяльність, викладачі орієнтуються на розвиток педагогічного мислення студентів, закріплення інтересу до навчання і виховання дітей, на активність студентів у підготовці до професійно-педагогічної діяльності. Крім цього, вони надають індивідуальну допомогу студентам, залучають їх до наукової роботи, контролюють виконання ними навчальних завдань, визначають нові.

Як показали спостереження, опитування викладачів і студентів, проведені після перших занять, заходи щодо ознайомлення першокурсників з майбутньою педагогічною діяльністю випускників уже на початковому етапі навчання мали важливе значення. Багато студентів відзначили, що мають ще недостатнє уявлення про обрану професію вчителя і його професійну діяльність. Тому для них було дуже цікаво та

повчально дізнатися від викладачів і вчителів про майбутню педагогічну діяльність.

Первинне ознайомлення студентів з теорією та практикою педагогічної діяльності вчителів у період їх адаптації до умов життєдіяльності у ВНЗ вважається важливим, оскільки воно дозволяє уникнути багатьох помилок у формуванні особистості студента в якості педагога. Одна з них пов'язана з тим, що, як доведено вченими-психологами, становлення світогляду особистості, яке відбувається на неповній орієнтованій основі, має в багатьох випадках емпіричний характер, веде до створення повсякденних переконань без їх відповідного теоретичного осмислення [180].

Отже, на орієнтовному етапі педагогічного забезпечення процесу підготовки майбутніх вчителів до застосування інтерактивної технології студенти знайомилися з педагогічною діяльністю вчителя і, зокрема, випускника ВНЗ, а також зі змістом та організацією підготовки до неї в стінах навчального закладу. Початкові відомості про майбутню педагогічну діяльність, як показали спостереження, почали формувати в студентів інтерес до вивчення психології та педагогіки, до навчання і виховання дітей, бажання цілеспрямовано готуватися до педагогічної роботи з ними.

Основною метою програми педагогічного забезпечення процесу підготовки майбутніх вчителів до застосування інтерактивної технології на другому і в першій половині третього курсів навчання є діагностування існуючих у студентів психолого-педагогічних знань, наявності навичок і вмінь, педагогічних здібностей, спрямованості до педагогічної діяльності.

Як відомо, процес та результат будь-якої праці, у тому числі і педагогічної, можна побачити й оцінити, запропонувавши тим, хто навчається, здійснення хоча б елементарних педагогічних дій. Тому

студентам під час планового навчального процесу, а також при організації різних заходів навчально-виховного характеру на факультеті пропонувалося виконувати багато чого з того, що вони повинні будуть робити в школі як вчителі та вихователі.

Студенти II-III курсів відвідували школу під час проходження «пасивної» практики і практики «пробних уроків». Вони отримували, хоч і невеликий, але досвід проведення уроків та спілкування з молодшими школярами. У студентів, які більш наочно познайомились зі своєю майбутньою професією, відчували себе в деякій мірі у ролі вчителів під час проведення пробних уроків, почали формуватись такі педагогічні якості як зрілість в розумовому і моральному відношенні, здатність до обмірковування і критичне ставлення до набутого досвіду. Разом з тим, у них розвинулось тяжіння до нового, інноваційного прагнення реалізувати і показати себе у новому досвіді, отримати нові відчуття, бажання бути близькими по духу своїм учням, сміливими і рішучими у питаннях свого професійного вдосконалення.

Студенти пробували свої сили в підготовці та проведенні різних видів інформування, бесід, інструктажів, складанні конспектів навчальних занять з деяких навчальних предметів, оформленні наочних приладів, аналізі й огляді літератури тощо.

Вони намагались контролювати та оцінювати усні і письмові відповіді учнів, виконання ними вправ, завдань тощо. Вони готували та проводили виховні години, збори класів, культпоходи, лінійки, спортивні заходи та заходи культури і дозвілля.

Очевидно, що за характером діяльності студентів і педагогічного колективу ВНЗ даний етап можна назвати пробно-діагностичним, оскільки перші пробують свої сили та здібності в педагогічній праці, а другі, допомагаючи і контролюючи, діагностують рівень розвитку студентів як

вчителів. Не зупиняючись докладно на змісті та методиці педагогічного діагностування, досить детально описаних у науковій літературі [41; 42; 129;130;179;180], підкреслимо важливе значення фіксації викладачами й самими студентами існуючого рівня їх педагогічних здібностей, навичок і вмінь, якостей особистості. У подальшому цей рівень був вихідним моментом у складному та тривалому процесі розвитку кожного студента як вчителя початкової школи.

На 3-4 курсах навчання студенти вивчають цикл важливих педагогічних дисциплін, зокрема методики викладання навчальних предметів початкової школи. Планові навчальні заняття за цими курсами складають наступний етап програми педагогічного забезпечення процесу підготовки майбутніх вчителів до використання інтерактивної технології. Враховуючи важливість опанування фундаментальних психолого-педагогічних та методичних знань як основи майбутньої педагогічної діяльності вчителя, даний етап одержав назву – «основний».

Його мета полягала в тому, щоб сформувати систему психолого-педагогічних знань, на базі яких здійснювати подальший розвиток педагогічних навичок і вмінь, педагогічної спрямованості особистості кожного студента.

Відповідно до навчального плану студенти опановували дисципліни психолого-педагогічного циклу. Викладачі знайомили студентів з теоретичними положеннями про педагогічну діяльність, підготовку до її здійснення вже на більш високому рівні науковості, складності і новизни. На лекційних заняттях теоретичні проблеми психології та педагогіки розглядалися в тісному зв'язку з педагогічною практикою, у методиці викладання використовувалися проблемні питання (ситуації), відео-матеріали, матеріали про діяльність вчителів у сучасних умовах. Основна частина навчального часу, відведеного на семінарські та практичні

заняття, була використана для формування і розвитку в студентів педагогічних навичок та вмінь вирішення різних (дидактичних і виховних, індивідуальних та колективних, діагностичних і прогностичних тощо) педагогічних задач.

Саме під час проведення занять зі студентами з фахових методик на старших курсах вирішувались основні спеціальні завдання підготовки студентів до застосування інтерактивної технології у початковій школі. Цих студентів вже відрізняє достатньо високий освітній рівень, найбільш активне споживання культури і високий рівень пізнавальної мотивації. Особливістю цієї вікової студентської групи є гармонійне поєднання інтелектуальної та соціальної зрілості, що дозволяє викладачу ставитись до кожного студента як до партнера у педагогічному спілкуванні, тобто здійснювати суб'єкт-суб'єктні стосунки. Тому заняття з педагогіки і фахових методик організовувались викладачами вузів із застосуванням інтерактивних технологій. Таким чином студенти самі на собі відчули ефективність навчання в колективі, в групах, парах, яке засноване на партнерських стосунках. В такому разі, відповідно до особливостей людської психіки, студент усвідомлено переносить вищевказані стосунки в особисту педагогічну діяльність. Це є дуже важливим фактором в оволодінні ними інтерактивними технологіями і умінні працювати за даними технологіями в майбутній професійній діяльності.

Підкреслимо, що, спираючись на існуючі психолого-педагогічні та інші людинознавчі знання, досвід навчальної і педагогічної діяльності, зі студентами розв'язувались як типові, так і нестандартні творчі педагогічні задачі. Особлива увага зверталася на навчання студентів таким евристичним прийомом розв'язання як узагальнення або конкретизація задачі, формулювання оберненої задачі, критика очевидних рішень, прямування від кінця до початку, зближення даних і мети, розгляд умов

задачі з різних сторін, висування будь-яких ідей, переструктурування умов тощо. При цьому викладачі спиралися на висновки спеціальних досліджень, які доказують, що опанування евристичних прийомів розв'язання задач більше сприяє успішному навчанню їх вирішення, ніж просто тренування у вирішенні задач при проблемному навчанні [182].

Форми підсумкової атестації студентів за психолого-педагогічними та методичними дисциплінами обов'язково пов'язувались з практикою, зокрема й інтерактивного навчання. Це досягалось за допомогою використання під час заліків та іспитів спеціальних педагогічних завдань. Такі завдання мали якісну своєрідність, оскільки були логічним продовженням безперервного розв'язання різних педагогічних задач у навчальному процесі та повсякденній життєдіяльності студентів. По-перше, вони відрізнялися достатньою для студентів складністю; по-друге, їх зміст передбачав декілька варіантів рішень; по-третє, вони мали комплексний характер, що дозволяє перевірити й оцінити сформованість у студентів відразу декількох педагогічних навичок і вмінь. У науковій літературі такі задачі одержали назву «критеріальні». «Підставою для застосування терміна «критеріальна задача» є те, що успішне вирішення таких задач виступає як критерій досягнення цілей навчання» [41].

Оцінюючи прийоми та засоби, результати розв'язання таких задач студентами, викладачі робили висновки про сформованість і розвиненість у студентів тих чи інших педагогічних навичок та вмінь на базі психолого-педагогічних знань, про ступінь опанування ними педагогічних дій, основ педагогічної діяльності. Але це – зовнішня, очевидна сторона результату навчання і педагогічної підготовки в цілому. Викладачі помічали та фіксували те, що прийнято називати змінами внутрішнього плану людини: інтерес студентів до психолого-педагогічних знань, їх мотивація і спрямованість на професійну педагогічну діяльність, наявність

та ступінь розвитку педагогічних якостей особистості тощо. Усе це в сукупності давало можливість оцінювати рівень підготовки студентів до здійснення навчально-виховної діяльності в початковій школі на конкретному етапі навчання у ВНЗ. Проте, викладачі враховували і те, що дані оцінки виступають у вигляді прогнозованого результату. Їх обґрунтованість та правильність перевірялася під час педагогічної практики студентів.

Цей етап програми процесу підготовки майбутнього вчителя до застосування інтерактивної технології займав ключове місце в підготовці студентів і може вважатись основним у силу декількох обставин.

По-перше, на цьому студенти серйозно і системно опановували систему психолого-педагогічного знання – основу їх майбутньої професійної діяльності.

По-друге, розв'язання ними педагогічних завдань на основі знань ставало більш осмисленим, обґрунтованим і всебічним.

По-третє, під керівництвом викладачів у студентів під час навчально-виховного процесу ВНЗ формувалися та розвивалися різні навички і вміння виховної діяльності.

По-четверте, на заліках і іспитах у результаті розв'язання критеріальних задач студенти вперше одержували оцінку своєї підготовленості до роботи з навчання та виховання молодших школярів, що певним чином впливало на їх ставлення до подальшого навчання, професійно-педагогічної підготовки і педагогічного самовдосконалення.

У програмі поетапного вирішення основних завдань підготовки майбутнього вчителя до застосування інтерактивної технології педагогічна практика студентів є важливим етапом їх професійної педагогічної діяльності.

Головна мета її полягала в тому, щоб закріпити знання та вдосконалити педагогічні вміння, які засвоєні в період навчання у ВНЗ. Для її якісного проведення на факультеті проводилася велика підготовча робота: розробка загального завдання на практику й індивідуальні завдання кожному студенту; методичні заняття та інструктажі студентів щодо проведення навчальних інтерактивних уроків та виховних годин з молодшими школярами; наради з керівниками практики тощо.

Після прибуття в школи на місця проведення практики, з урахуванням їхньої індивідуальної підготовленості, а також завдань практики, студентів направляли до вчителів, які є найбільш досвідченими, зокрема такими, що володіють інтерактивними методами. Найбільш підготовленим студентам доручалося не тільки проведення власних занять, а й підготовка методичних розробок інтерактивних уроків для інших студентів. При цьому зверталася увага на те, щоб студентам у здійсненні програми практики надавали всебічну допомогу досвідчені вчителі.

Як показав досвід організації педагогічної практики, таке додаткове навантаження кращих студентів, проведення ними певної системи інтерактивних уроків (не менше 10), виконання ними всього комплексу обов'язків учителя, а не окремих доручень і виховних заходів, закріплює в свідомості та поведінці студентів теоретичні положення психології і педагогіки про зміст професійної діяльності вчителя. Педагогічна практика підтвердила, що в світлі діяльнісної теорії засвоєння, або теорії поетапного формування розумових дій і понять [117; 471], педагогічна праця студентів на даному етапі стає їх основною метою, набуває особистісного змісту, свідомо освоюється і має виховний ефект.

Одним із засобів закріплення та корекції сформованих у студентів під час практики внутрішньо-особистісних психологічних і педагогічних

новоутворень є незвичне проведення звіту про здійснену роботу. Студенти двічі звітували про практику. Перший раз – у вигляді розбору та підведення результатів педагогічної діяльності на зборах академічної групи тими вчителями, у класах яких вони знаходились. При цьому аналізувалися сильні і слабкі сторони педагогічної майстерності кожного студента, його навички та вміння навчати і виховувати школярів, проводити інтерактивні заняття, спілкуватися з учнями і колегами, а також психологічна готовність до педагогічної діяльності. Думки вчителів з цих та інших питань оформлялися у вигляді відзиву про роботу студента з виставлянням оцінки. Цінність «вчительської» оцінки полягає в тому, що вони ніби «зі сторони», як практики, з більшою часткою об'єктивності, ніж вузівські педагоги, визначають існуючий у студентів рівень підготовки до педагогічної діяльності в школах.

Вдруге звіт про результати практики студентів проводився безпосередньо у ВНЗ на зборах всього курсу. Основною особливістю цієї частини звіту стало те, що він ґрунтувався на педагогічній рефлексії студентів про здійснену ними у школах педагогічну діяльність, про себе як педагогів, про власну готовність до інтерактивного навчання і складності в цій роботі, про педагогічну роботу інших студентів та вчителів у сучасних умовах. Таке тренування в рефлексійному мисленні розвиває у студентів педагогічний інтелект, психолого-педагогічну ерудицію, а аналіз сильних і слабких сторін своєї особистості та діяльності впливає на хід подальшого самовдосконалення і підготовку до професійно-педагогічної діяльності.

Крім цього, педагогічна практика входить у комплексний державний екзамен. Процедура оцінювання педагогічної практики багатоступенева. По закінченню практики студенти у п'ятиденний строк здають матеріали практики груповому керівнику. Груповим керівником складається

«Таблиця успішності студентів», у яку свої оцінки за уроки виставляють методисти зі шкільних навчальних предметів. Студент, документація якого перевірена і оцінена методистами, допускається до публічного захисту педагогічної практики (дотримується процедура державного екзамену). Остаточну оцінку за результати практики студентам виставляє державна екзаменаційна комісія.

В інтересах накопичення на кафедрі педагогіки і психології педагогічних завдань (проблемних ситуацій), що реально мали місце у вчительській практиці, кожному студенту після закінчення практики пропонувалося описати декілька найбільш цікавих педагогічних ситуацій, а також педагогічні прийоми та засоби їх розв'язання. Такі ситуації зосереджувалися в банку інформації про педагогічні завдання, який створено на кафедрі, і в подальшому використовувалися в процесі підготовки студентів.

Практика у навчальному закладі надає студентам певні можливості в повному обсязі або частково вирішувати педагогічні завдання з навчання, виховання, розвитку дітей, власної психологічної підготовки, самовдосконалення. Студенти відзначають, що у школах вони не відчували умовності й імітації, яка властива педагогічній підготовці у стінах ВНЗ. Керівники практики відзначили, що в студентів за цей час помітно підвищилася самостійність, ініціатива, зросли навички інтерактивного навчання, поступово почав формуватися індивідуальний стиль педагогічної діяльності.

Особливість діяльності студентів на четвертому курсі навчання полягала в тому, що вони вже на основі певної системи психолого-педагогічного знання, теоретико-практичного уявлення про педагогічну діяльність у школах, апробуючи на практиці свої педагогічні навички та вміння, самостійно виконували роботу з навчання і виховання учнів. Але

досягнуте на цей момент не є остаточно сформованим, воно рухоме та мінливе, тому метою чергового етапу підготовки було нарощування і закріплення психолого-педагогічних знань, навичок та вмінь, подальший розвиток педагогічних якостей і здібностей студентів.

Крім поглиблення та закріплення знань, необхідних для педагогічної діяльності, а також знань про саму діяльність, на етапі закріплення студенти продовжували здійснювати педагогічну практику.

У виконаному дослідженні важливою складовою і формою функціонування розробленої системи стала академічна група студентів-старшокурсників, яка забезпечувала досягнення загальної мети. В академічних групах безпосередньо здійснюється процес виховання кожного члена цієї групи, але на більш високому рівні у порівнянні з індивідуальним, оскільки формується позитивне ставлення до однокурсників, їх планів діяльності, вимог. Сама організація виховної роботи в групі вимагає загальногрупових виховних заходів, але з урахуванням індивідуальних здібностей, можливостей, особливостей кожного. Тому відбір змісту, форм, методів діяльності здійснюється з урахуванням особливостей групи. Вплив на особистість студента передбачає створення умов для самореалізації кожного індивіда, а також допомоги однокурсників, викладачів у досягненні успіху, бо саме успіх у будь-якій діяльності викликає емоційне задоволення, створює основу для формування позитивних мотивів, що є однією з умов самоствердження особистості, її морального, естетичного, інтелектуального розвитку. Позитивне ставлення до педагогічної діяльності формується, передусім, у цій діяльності і визначається її змістом, організацією, технологією.

Зазначимо, що особливий вплив на формування особистості майбутнього педагога та виробленню у нього умінь застосовувати інтерактивну технологію, в нашому випадку, зіграла організація

проведення навчального процесу таким чином, що лабораторні заняття на молодших курсах (III і IV курси – бакалаври) ми проводили у школі під час проходження п'ятикурсниками (спеціалісти) державної педагогічної практики. Студенти-практиканти проводили уроки, які відвідували і аналізували (вже під час проведення аудиторних занять) студенти молодших курсів. Така організація навчання сприяла відповідальності старших студентів, заохочувала їх до найкращих результатів. У свою чергу, молодші студенти бачили переваги і слабкі сторони у роботі вчителя-практиканта, що змушувало їх співпереживати під час режисури уроку і більш відповідально ставитись до навчання і майбутнього проходження випускної педагогічної практики.

На п'ятому курсі проводиться заключний етап процесу підготовки майбутніх вчителів до запровадження інноваційного навчання, зокрема інтерактивного. Однією з важливих цілей тут є підвищення рівня готовності студентів до виконання реальної педагогічної діяльності, причому вже не тільки у школі, але й в інших типах навчальних закладів. Особливістю підготовки студентів на даному етапі є те, що він має переважно самостійний та практичний характер.

На заключному етапі педагогічного забезпечення процесу підготовки майбутніх учителів до запровадження інтерактивної технології варто проводити підсумкову атестацію, метою якої є визначення результатів педагогічної підготовки студентів, на предмет їх готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Комісія з викладачів, які брали безпосередню участь у педагогічній підготовці студентів на різних курсах навчання (психологи, педагоги, методисти), аналізує проміжні результати підготовки майбутніх вчителів до запровадження інноваційного навчання й оцінювала кожного випускника. Насамперед до уваги беруться такі показники, як практична діяльність студентів на практиці, успішність за

основними предметами навчання, думки провідних викладачів, тощо. У результаті здійснення заключного етапу у комісії складається чітке уявлення про сильні та слабкі сторони педагогічної підготовки, а також про реальну готовність випускників. Під час атестування використовувались різні засоби морального і матеріального стимулювання випускників, які досягали кращих результатів.

Спираючись на інтереси, можливості студентів, необхідно розвивати у них нові, більш значущі інтереси. Вирішується це шляхом послідовного висунення нових цілей з урахуванням їх нових інтересів, планів. У процесі реалізації поставлених групою завдань діяльність здійснюється в основному у трьох формах:

- індивідуальні дії, коли поряд є однокурсник;
- дії групи, що створюють найбільш сприятливі умови для включення всіх студентів у вирішення визначених завдань;
- фронтальна форма, у процесі якої вирішується завдання всією групою, створюється за певних умов атмосфера доброзичливості, поваги до думок інших. Основна вимога до організації виховної роботи у групі – забезпечити її єдність з метою, завданнями, які вирішує вищий навчальний заклад, органічний взаємозв'язок студентів і викладачів, професійну спрямованість їх спільної діяльності.

Таким чином, включення студентів у виховну діяльність на основі їхніх потреб дає можливість забезпечити їх соціально-професійний та індивідуальний розвиток, формування мотивів, інтересу і відповідальності в єдності, а також мотивів, що безпосередньо стимулюють діяльність. Незначущість виховної діяльності для її учасників призводить до авторитарності в діях викладачів, кураторів.

Академічна група в системі підготовки студентів сприяє не лише формуванню особистості вчителя, а й становленню почуття поваги,

гордості, відповідальності не лише особисто за себе, а і за всю групу, коли ця група вступає у взаємозв'язок з іншими підсистемами – факультетом, вищим навчальним закладом тощо. Розвиток відповідальності студента відбувається у двох напрямках: шляхом розширення змісту справ, за які відповідає суб'єкт, та шляхом формування відповідальності за дії групи. Перший напрям відображає певні соціально-педагогічні залежності, в яких задіяна окрема особистість у процесі діяльності. Другий шлях має широкую соціальну основу та передбачає переживання особистістю не лише своїх потреб, а й загальногрупових, усвідомлення органічного зв'язку між ними, що значно розширює сферу виявлення самостійності індивіда, його самореалізації. Розвиток цих мотивів здійснюється в певній єдності: відповідальність за доручену справу не може бути вихована як стійкий мотив, якщо не організовано її перехід у відповідальність студента за життя групи в цілому, останнє не може бути, у свою чергу, сформовано, якщо не виховується відповідальність за свою поведінку, свої дії у виконанні доручення. Організація групової діяльності, групових справ, групового спілкування є найважливішою сферою у підготовці студентів до майбутньої організації взаємодії учнів класу в інтерактивному режимі.

Цілеспрямована організація виховної роботи зі студентами передбачала передусім забезпечення участі кожного з них у конкретній діяльності в групі. З цією метою в університеті введено професійну годину, яка виконує дві основні функції: освітньо-формуючу та професійно орієнтовану. Перша сприяє розширенню знань студентів з питань етики, естетики, екології права, психології, педагогіки, що впливає на формування їхньої особистості. Професійно орієнтована функція спрямована на опанування не лише знань, необхідних для майбутнього вчителя, а й різних форм групової діяльності, що викликає інтерес до тих виховних заходів, які проводяться в групі, і забезпечує готовність до

професійної діяльності. Технологія підготовки та проведення професійної години містить:

- перспективне планування змісту і форм виховної роботи в студентській групі;
- визначення серед студентів організаторів та виконавців кожного конкретного виховного заходу;
- конкретні дії, пов'язані з підготовкою заходу (ознайомлення з певною літературою, проведення бесід, зустрічей);
- проведення професійної години, аналіз, визначення її виховної цінності.

На професійних годинах кожний студент виступає: як організатор діяльності, як виконавець виховних заходів, як аналітик-професіонал. За 4 (5) років навчання студенти мають можливість опанувати різними формами виховної роботи.

Окремим етапом підготовки майбутніх вчителів до використання інтерактивної технології безумовно є магістратура. Умови соціально-економічного та духовного розвитку суспільства, посилення соціальної значущості педагогічної праці вимагають високої компетентності та професіоналізму науково-педагогічних кадрів для вищої школи. У зв'язку з цим великого значення набуває удосконалення та підвищення якості психолого-педагогічної та методичної підготовки магістрів – майбутніх викладачів педагогіки та фахових методик початкової школи.

Магістр – це освітньо-кваліфікаційний рівень педагогічного працівника, який оволодів поглибленими фундаментальними психолого-педагогічними і фаховими знаннями інноваційного характеру; набув досвіду застосування та продукування нових знань для вирішення проблемних педагогічних і науково-дослідних завдань у галузі середньої і вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційний рівень «магістр» у сучасній

ступеневій вищій освіті України посідає чільне місце саме тому, що це рівень повної вищої освіти, який передбачає формування у студентів навичок науково-дослідної, науково-педагогічної або управлінської діяльності у відповідній сфері економіки держави стосовно професійної діяльності.

Освітньо-кваліфікаційний рівень педагогічного працівника «Магістр» здобувається у педагогічних університетах та інститутах зі спеціальностей, акредитованих за четвертим рівнем. Кваліфікація педагога зазначеного освітньо-кваліфікаційного рівня може також здобуватися в класичних університетах або інших вищих навчальних закладах четвертого рівня акредитації за умови виконання ними вимог державного стандарту підготовки педагогічних працівників.

«Особи, які успішно пройшли державну атестацію за програмою підготовки магістра, отримують державний документ встановленого зразка про здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня «Магістр» і повної вищої освіти. Підготовка педагогічних працівників освітньо-кваліфікаційного рівня «Магістр» здійснюється на базі: освітньо-кваліфікаційних рівнів «Бакалавр» і «Спеціаліст»» (Галузевий стандарт вищої освіти України. Засоби діагностики якості вищої освіти магістра спеціальності 8.01.01.02 «Початкове навчання»).

Тривалість навчання за програмою підготовки магістрів – один рік. Програма підготовки магістрів передбачає вивчення дисциплін гуманітарної, соціально-економічної та професійно-практичної підготовки. Передбачено вивчення вибірових професійно-орієнтованих дисциплін. Навчаючись за магістерською програмою, студент отримує поглиблені знання і навички дослідницької роботи з обраного фаху, проходить підготовку до наукової та викладацької діяльності, до виконання самостійних наукових досліджень. Програма підготовки

магістрів передбачає виконання і захист магістерської кваліфікаційної роботи. Тему магістерської роботи студент обирає у вересні, її затверджує ректор університету за поданням декана відповідного факультету. Перед захистом тема магістерської роботи уточнюється.

Успішне виконання програми підготовки магістрів та захист магістерської роботи дають право випускнику отримати диплом магістра державного зразка.

Випускники освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» після закінчення навчання за спеціальністю «Початкове навчання» отримують кваліфікацію *викладач педагогіки у вищих навчальних закладах*.

У професійному становленні викладача педагогіки і, можливо, фахових методик початкової школи, вирішальна роль належить дисциплінам психолого-педагогічно-методичного циклу. Так, у підготовці магістрів передбачено вивчення дисциплін: «Педагогіка вищої школи», «Актуальні проблеми дидактики початкового навчання», «Викладання педагогіки та фахових методик у вищій педагогічній школі», «Інноваційні технології навчання та виховання», «Основи мовної комунікації» та педагогічна практика. Навчальним планом передбачено варіативна частина циклу професійної та практичної підготовки (108 год.), в рамках якої нами було введено спецкурс «Інтерактивна технологія у ВНЗ» (54 год.). Для ефективного навчання магістрантів нами було розроблено вказану навчальну програму спецкурсу і підготовлено посібник для магістрантів і викладачів ВНЗ «Підготовка вчителів початкових класів: інтерактивна технологія у ВНЗ».

Названий вище спецкурс доповнює вивчення таких предметів, як «Викладання педагогіки та фахових методик у вищій педагогічній школі», «Інноваційні технології навчання та виховання». Ці предмети взаємопов'язані тим, що розглядають питання підготовки

високопрофесійного фахівця своєї справи, що володіє різними інноваційними технологіями, в тому числі й інтерактивною, у своїй професійній діяльності. Разом з тим, дисципліну «Викладання педагогіки та фахових методик у вищій педагогічній школі» проводять чотири викладача: викладач педагогіки та викладачі методик – мови, математики, природознавства, що, у свою чергу, володіють інноваційними, й інтерактивною зокрема, технологіями. Тому можна з упевненістю сказати, що предмети «Викладання педагогіки та фахових методик у вищій педагогічній школі», «Інноваційні технології навчання та виховання» та спецкурс «Інтерактивна технологія у ВНЗ» вивчаються інтегровано і направлені на ретельну фахову підготовку майбутнього викладача. Метою підготовки до застосування інтерактивної технології є:

- оволодіння магістрантами сучасними методами, формами та засобами навчання педагогіки і методики за інноваційними, зокрема інтерактивною, технологіями;
- формування у магістрантів необхідних професійно-педагогічних навичок та умінь для вирішення практичних завдань в умовах реального навчально-виховного процесу у вищій школі;
- виховання у магістрантів потреби постійного удосконалення педагогічної майстерності;
- розвиток у магістрантів творчої ініціативи та конкретних дослідницьких умінь у професійній діяльності викладача вищої школи.

Завданням підготовки магістрантів до застосування інтерактивної технології є:

- формування та розвиток професійно-педагогічних навичок та умінь викладача педагогіки вищої школи;
- формування у магістрантів навичок та умінь проведення науково-дослідницької роботи з психолого-педагогічних та методичних проблем;

- створення умов для професійної адаптації магістрантів, залучення їх до активної діяльності як викладачів та кураторів в академічних групах;
- розвиток у магістрантів практичних умінь здійснювати виховну роботу серед студентської молоді;
- оволодіння магістрантами комунікативними вміннями, необхідними для спілкування зі студентами та викладачами у навчальній та поза навчальній діяльності;
- вироблення у майбутніх викладачів навичок самостійності у підготовці та проведенні різних форм навчально-виховної роботи зі студентами та особистої відповідальності за якість та ефективність цієї роботи;
- вироблення творчого, дослідницького підходу до педагогічної діяльності викладачів вищої школи.

У процесі підготовки магістрів великого значення набуває педагогічна практика, що за навчальним планом (див. у Додатку К) триває три тижні. Вона передбачає:

- ознайомлення магістрантів з особливостями організації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі (ознайомлення з освітньо-кваліфікаційною характеристикою фахівця, навчальним планом, розкладом занять тощо);
- ознайомлення з кредитно-модульною організацією теоретичного та практичного курсу з дисциплін педагогічного і методичного циклу у вищих навчальних закладах; ознайомлення зі змістом освіти з обраного фаху «Початкове навчання» (типові та робочі програми з навчальних дисциплін, підручники, посібники, методичні рекомендації);
- відвідування та аналіз занять викладачів кафедри та магістрантів-практикантів;

- планування власної викладацької діяльності, підготовку до занять; проведення практичних занять з педагогіки та фахових методик початкової школи за розкладом у закріпленій академічній групі;
- виконання магістрантами обов'язків куратора студентської академічної групи;
- проведення науково-дослідницької роботи;
- участь магістрантів у засіданнях кафедр, методичних секцій, відвіданні занять-тренінгів у «Центрі інноваційних технологій», в роботі семінарів викладачів тощо.

У процесі дослідницької роботи ми визначали і досліджували вимоги до засвоєння інтерактивної технології студентами (див. у II розділі). Окрім того, плануючи підготовку магістрів, ми дослухались думки Н. Бориско, Н. Бражник, В. Демчика, В. Кудінової, Н. Скляренко, М. Соловей, Є. Спіцина та ін. [312]. До змісту практичної діяльності магістранта як викладача педагогіки і фахових методик початкової школи ми віднесли такі напрями:

- а) навчально-виховна робота:
 - складання тематичного плану і планів окремих занять;
 - проведення занять за складеним планом;
 - відвідування занять викладачів кафедр педагогіки вищої школи та педагогіки і методики початкового навчання і магістрантів-практикантів;
 - проведення психолого-педагогічного та методичного аналізу відвіданих практичних занять;
 - виготовлення роздаткового дидактичного матеріалу (*важливо при проведенні інтерактивного навчання*);
 - перевірка письмових робіт (тестів і контрольних робіт) студентів;
 - проведення консультацій для студентів.
- б) дослідницька робота:

- проведення тестування студентів з метою виявлення рівня володіння окремими дидактичними компетенціями;
- проведення анкетування студентів для вивчення їх особистісної спрямованості та індивідуального стилю викладання (застосування інтерактивної технології);
- проведення методичного аналізу навчального матеріалу з метою прогнозування можливих труднощів його засвоєння студентами;
- вивчення наукової методичної літератури з метою теоретичного осмислення і оптимізації реального навчального процесу;
- проведення досліджень, необхідних для написання наукової роботи з будь-якої фахової методики викладання або педагогіки вищої школи;
- підготовка доповідей і виступів на методичних семінарах та інші види робіт.

За період навчання магістранти повинні оволодіти професійно-методичними вміннями у доволі широкому обсязі. Частина з них напрямо пов'язана із застосуванням інтерактивної технології навчання.

1. Конструктивно-планувальні вміння:

- складати тематичний план циклу занять (модуля) та плани-конспекти окремих занять (із застосуванням інтерактивної технології) з урахуванням умов навчання і рівня підготовки студентів; визначати цілі заняття з урахуванням ступеня навчання та місця цього заняття в циклі занять (модулі);
- обирати ефективні інтерактивні методи досягнення визначених цілей з урахуванням рівня підготовки студентів;
- визначати типи інтерактивних вправ та послідовність їх виконання згідно з етапами заняття, враховуючи труднощі засвоєння навчального матеріалу і рівень підготовки студентів;

- створювати необхідні допоміжні засоби навчання, в тому числі технічні, для проведення занять.

2. Комунікативно-навчальні вміння:

- встановлювати і підтримувати через інтерактивні методи різноманітні мовленнєві контакти: *викладач-група, викладач-студент, студент-студент* тощо;

- визначати об'єкти контролю за діяльністю студентів і добирати відповідні їм способи контролю;

- помічати помилки студентів, розуміти їх характер та тактовно їх виправляти, використовуючи інтерактивні способи організації навчальної діяльності при виправленні помилок.

3. Організаційні вміння:

- організовувати виконання розробленого плану заняття із застосуванням інтерактивної технології;

- забезпечувати комунікативну діяльність студентів згідно з планом заняття;

- вносити методично виправдані корективи в план заняття з урахуванням конкретної ситуації, що склалася на занятті;

- вчити студентів найбільш раціональним прийомам самостійної роботи у позааудиторній роботі;

- раціонально поєднувати на занятті інтерактивні колективні, фронтальні, групові, парні та індивідуальні форми роботи з урахуванням особливостей кожної з них.

4. Розвивально-виховні вміння:

- реалізовувати загальноосвітній, розвиваючий, виховний та соціокультурний потенціал навчального матеріалу заняття;

- формувати і розвивати у процесі заняття емоційну сферу особистості студента, його пізнавальні інтереси;

- вирішувати через інтерактивні способи організації навчального процесу завдання морального, культурного, естетичного, гуманістичного та міжкультурного виховання студентів.

5. Дослідницькі вміння:

- вивчати ставлення студентів до предмета і виявляти рівень сформованості їх знань і вмінь;
- проводити з урахуванням ступеня навчання методичний аналіз запланованого матеріалу з метою прогнозування можливих труднощів його засвоєння студентами та добору оптимальних шляхів попередження помилок;
- проводити спостереження та комплексний аналіз відвіданих занять з теоретичним обґрунтуванням різних сторін навчальної діяльності;
- спостерігати, аналізувати та узагальнювати досвід викладачів і магістрантів-практикантів, переносити ефективні інтерактивні прийоми і форми роботи в практику своєї педагогічної діяльності;
- вивчати методичну літературу і теоретично осмислювати навчальний процес, а також удосконалювати свою роботу, використовуючи описані в літературі нові форми та прийоми навчання (в тому числі й інтерактивні).

Для розвитку таких умінь у процесі підготовки магістрів варто застосовувати різні види інтерактивної роботи: інтерактивні лекції, практичні і лабораторні заняття; організацію роботи у тренінговій формі тощо. Магістранти виконували різні інтерактивні вправи, наприклад:

- Методом уявного мікрофона висловіть свою позицію з питання: яку роль для навчання мають інтерактивні технології.;
- Подумайте і обґрунтуйте відповідь: чому в сучасній освіті широко вивчають і намагаються застосувати інтерактивні технології навчання?;

- Підготуйтеся до мозкового штурму з питання: як вчитель може подолати складності у процесі оволодіння і реалізації інтерактивної технології.;
- Застосовуючи вправу «ротаційні трійки» обміняйтесь думками з питань: що спільне і що відмінне у пасивній, активній та інтерактивній моделі навчання?;
- Складіть власний перелік вимог до проведення уроку за інтерактивними технологіями. Обміняйтесь думками з цього питання малих групах. Порівняйте індивідуальні та групові напрацювання. Представте свої думки всім присутнім.;
- Підготуйтеся і проведіть практичне заняття з теми «Методи навчання», користуючись інтерактивними методами.;
- Підберіть зміст і проведіть вправу «Методу ПРЕС».;
- Підберіть зміст і проведіть вправу «Карусель» тощо.

На заняттях зі спецкурсу магістранти повинні навчатися і складати тести, що дає змогу викладачу вчасно проаналізувати ступінь засвоєння учнями навчального матеріалу. Важливу роль при навчанні магістрантів засвоювати інтерактивну технологію відграють контрольні запитання і завдання, що застосовувались нами при проведенні нами різних форм навчання.

Підкреслимо, що реалізація заходів педагогічного забезпечення процесу підготовки майбутніх вчителів до запровадження інтерактивного навчання в повному обсязі в умовах ВНЗ була ускладнена тим, що її впровадження потребує змістовних та організаційних змін у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу.

Таким чином, результати проведених у даному розділі досліджень дали можливість наповнити теоретичну модель підготовки майбутніх вчителів до застосування інтерактивної технології, сформовану в

параграфі 3.1 дисертації конкретним змістом і представити собі систему відповідної підготовки у повному обсязі. В результаті розвитку та уточнення модель набула вигляду, представленого на рисунку 3.4.

На користь застосованої нами структурно-функціональної моделі виступає той факт, що ми організували підготовку студентів за інтегрованим принципом, організовуючи навчання студентів системно, послідовно: а) спочатку ознайомлюючи їх з процесом інтерактивного навчання – навчання за інтерактивною технологією (набуття особистого досвіду); б) вивчення теорії та методики інтерактивного навчання у процесі засвоєння спецкурсу та фахових методик бакалаврами (набуття знань та елементарних умінь застосовувати інтерактивні технології); в) вивчення курсів «Теорія та технології освітньої галузі ...Математика, ...Мова, ...Природознавство» спеціалістами (закріплення знань та набуття професійних умінь у застосуванні інтерактивної технології у навчальному процесі початкової школи).

Ми визначили і специфіку процесу підготовки майбутнього вчителя початкової школи до застосовування інтерактивної технології, що полягає у застосуванні у навчальному процесі різних, в тому числі й тренінгових, форм навчання; засвоєнні студентами інтерактивного уроку та його змістових складових як особливої форми організації інтерактивного навчання молодших школярів.

Визначення важливої ролі педагогічної практики при формуванні знань і умінь у майбутніх вчителів початкової школи застосовувати інтерактивну технологію у навчанні молодших школярів мало велике значення при фаховій підготовці у ВНЗ.

Ця модель дала можливість цілеспрямовано керувати підготовкою студентів у заданому напрямі, реалізуючи у практиці навчально-виховного процесу визначені та обґрунтовані педагогічні умови ефективності такої підготовки.

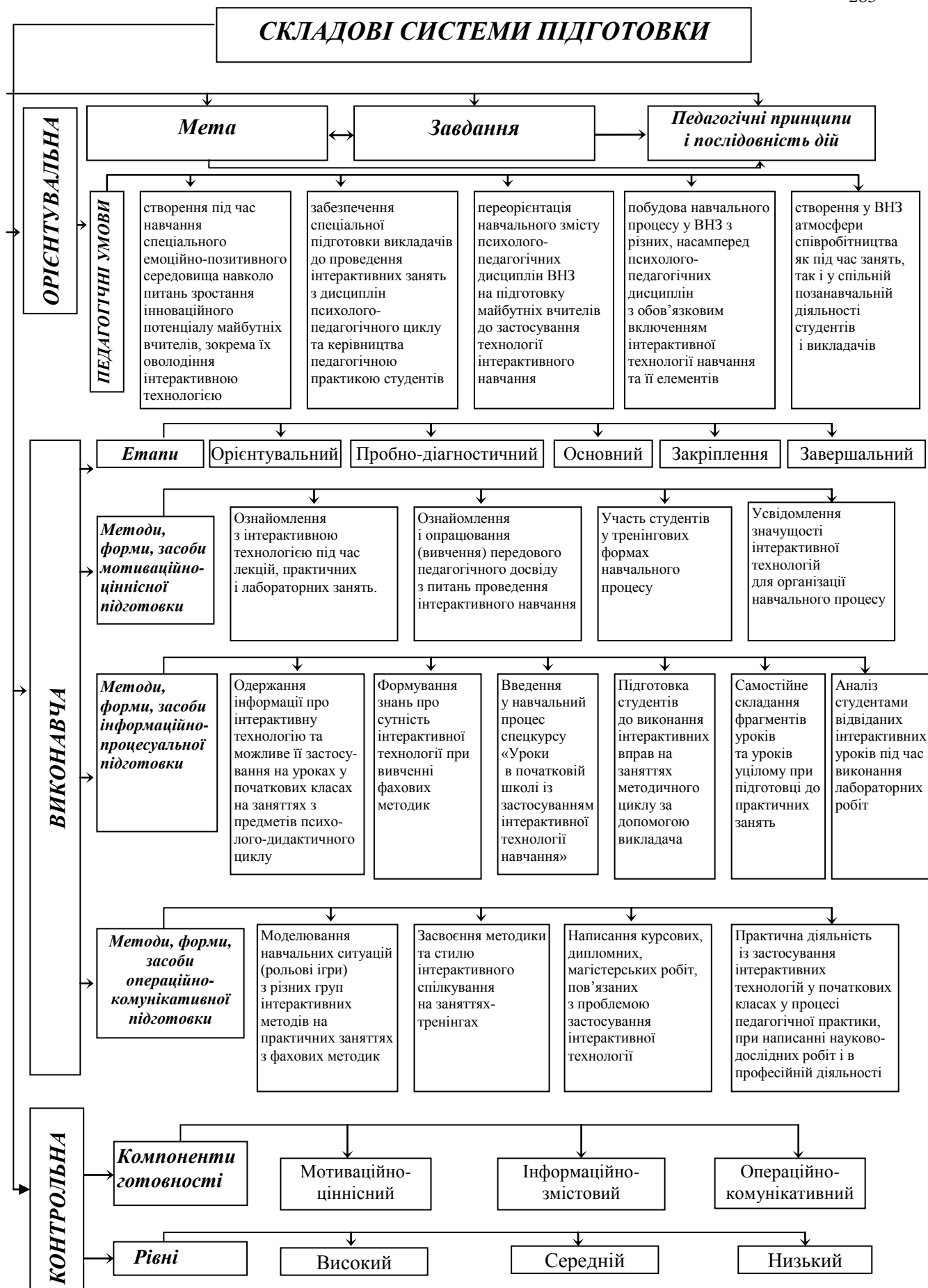


Рис. 1. Структурно-функціональна модель реалізації системи підготовки майбутніх учителів до застосування інтерактивної технології

На основі моделі нами були розроблені стратегічні і тактичні завдання щодо внесення системних змін у підготовку майбутніх вчителів до застосування інтерактивної технології, сплановано поетапну систему роботи. Модель надала змогу коригувати та регулювати конкретні зміни і заходи, виключити дублювання у змісті підготовки на окремих її етапах, економити час, логічно прогнозувати хід роботи.

Тактичні завдання були направлені на специфічну діяльність учителя початкових класів:

- проведення одним учителем основних, або всіх, уроків;
- ведення учнів з 1-го по 4-й клас;
- побудова програми і підручників початкової школи за сезонним принципом;
- організація навчання молодших школярів відповідно до вікових особливостей тощо.

Організація експериментальної роботи сприятиме професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи організовувати навчання за інтерактивною технологією.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3

Проведені дослідження дозволили сформулювати деякі висновки та узагальнення.

Для теоретичного обґрунтування необхідних змін у підготовці майбутніх вчителів до запровадження інтеракції плідним є застосування спеціального метода теоретичного дослідження – моделювання, що дозволяє уявити навчальний процес у цілісному вигляді та виявити проблеми у його функціонуванні. Дидактична модель педагогічного об'єкта завжди передбачає науково обґрунтований відбір змісту, обсягу і рівня інформації, дозволяє співвіднести це з цілями та завданнями навчання у відповідності до профілю підготовки, рівня знань і пізнавальних можливостей тих, хто навчається.

Застосування методу моделювання дало можливість відтворити компоненти, характеристики, виділити та відобразити певні сторони системи підготовки майбутніх вчителів до інтерактивного викладання. Створена модель дозволила виявити взаємозв'язки всередині об'єкта моделювання, відобразити їх у графічному вигляді, зосередити увагу на вирішенні основних питань, логічно спрогнозувати хід роботи.

В основу побудови моделі підготовки вчителя було покладено розуміння педагогічного процесу як системи, оскільки, на думку більшості вчених, системно-діяльнісний підхід виступає як теоретико-методологічна основа дослідження психолого-освітніх проблем вищої школи та психолого-генетичний підхід до розробки та впровадження сучасних технологій навчання в освіті. Системний підхід виступає методологічною основою дослідження підготовки майбутніх учителів початкової школи у вищих педагогічних навчальних закладах до застосування інтерактивної технології, оскільки сама підготовка майбутнього фахівця завжди має бути системою. Структура системи є її формою, а функції, які складають процеси системи, – змістом. Як і будь-яка система, підготовка майбутніх

вчителів розвивається і функціонує під впливом певної системи чинників, які забезпечують різні аспекти та вектори її цілісності. Серед них важливими є психологічні, педагогічні, організаційні та інші чинники.

Оскільки досліджуваний феномен – підготовка майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивної технології – з позицій системно-діяльнісного підходу є підсистемою, складовою загальної системи підготовки майбутніх учителів початкових класів до професійно-педагогічної діяльності, то деякі аспекти цієї «великої» системи, можуть бути спроектовані на неї. З цієї позиції теорія підготовки майбутніх вчителів до застосування інтерактивної технології може розглядатися як часткова теорія низки загальних педагогічних теорій і тоді в ній проявляються спільні основні ідеї. Але вона й сама може виступати в ролі загальної теорії для теоретичних систем педагогічних знань, які виводяться з неї, розповсюджуючи на них свої концептуальні положення. Саме ця теорія складає основні елементи змісту теоретичної підготовки майбутніх вчителів до застосування інтеракції.

Підготовка майбутніх вчителів до організації інтерактивного навчання школярів будується за певними дидактичними принципами, в яких відображаються специфічні педагогічні закономірності зазначеного процесу. Під принципами підготовки майбутніх вчителів до застосування інтеракції розуміють найбільш загальні провідні положення, що визначають зміст, методику та проведення процесу відповідної підготовки студентів. На основі них формуються конкретні вихідні установки, правила, рекомендації щодо досягнення цілей підготовки на основі пізнаних закономірностей. Вони стосуються регулювання різноманітних і змістовних стосунків учасників зазначеного процесу, визначають діяльність педагога та навчально-пізнавальну діяльність учнів як об'єктів і суб'єктів навчання. Основні положення, на які спираються при викладанні навчальних дисциплін у ВНЗ: визначення змісту, методів і форм навчальної діяльності тощо.

Узагальнення підходів до обґрунтування сучасної системи принципів навчання та виховання, які існують на сьогоднішній день у педагогіці, урахування особливостей виховного процесу у вищому педагогічному навчальному закладі України, вивчення практики підготовки майбутніх вчителів до застосування інтеракції, а також узагальнення передового досвіду підготовки майбутніх вчителів у різних ВНЗ, дали можливість визначити такі принципи підготовки майбутніх вчителів до застосування інтерактивної технології:

- педагогізації підготовки студентів;
- формування творчої особистості майбутнього педагога;
- розвитку умінь і навичок організації навчання;
- організації самоосвіти студентів.

Оскільки результатом досліджуваної системи підготовки є особистісне надбання кожним студентом відповідної готовності до застосування інтерактивної технології у початковій школі у складі мотиваційно-ціннісного (орієнтації, ставлення і особистісні цілі), когнітивного (знання, уявлення) і операційного (уміння й навички) компонентів, то досягнення цього результату можливе за певних умов, що можуть позитивно вплинути на цей процес.

Серед цих умов такі:

- створення під час навчання спеціального емоційно-позитивного середовища навколо питань зростання інноваційного потенціалу майбутніх вчителів, зокрема їх оволодіння інтерактивною технологією;
- переорієнтація навчального змісту психолого-педагогічних дисциплін ВНЗ на підготовку майбутніх вчителів до застосування технології інтерактивного навчання;
- побудова навчального процесу ВНЗ з різних, насамперед психолого-педагогічних, дисциплін, з обов'язковим включенням інтерактивної технології навчання та навчального тренінгу як окремої форми проведення занять;

- створення у ВНЗ атмосфери співробітництва як під час занять, так і у спільній позанавчальній діяльності студентів і викладачів;

- забезпечення спеціальної підготовки викладачів до проведення інтерактивних занять з дисциплін психолого-педагогічного циклу та керівництва педагогічною практикою студентів.

Побудова системи підготовки студентів до застосування інтерактивної технології потребувала визначення кількох послідовних етапів її реалізації, кожен з яких відрізняється за своєю метою і змістом. Було визначено п'ять таких етапів:

- орієнтовний етап, метою якого було знайомство з педагогічною діяльністю вчителя і, зокрема, випускника ВНЗ, а також зі змістом та організацією підготовки до неї в стінах навчального закладу, формування у студентів початкового інтересу до інноваційної педагогічної діяльності, позитивної установки на необхідність спеціальної підготовки до неї;

- пробно-діагностичний етап, який передбачає перші спроби студентів організувати педагогічну діяльність, зокрема із застосуванням інтеракції, та набуття умінь діагностувати власний рівень розвитку педагогічних умінь;

- основний етап, протягом якого студенти вивчають цикл важливих педагогічних дисциплін, зокрема методики викладання навчальних предметів початкової школи, формують у себе систему психолого-педагогічних знань, на базі яких можна здійснювати подальший розвиток педагогічних навичок і вмінь, педагогічної спрямованості особистості;

- етап закріплення, коли студенти вже на основі певної системи психолого-педагогічного знання, теоретико-практичних уявлень про педагогічну діяльність у школах, апробуючи на практиці свої педагогічні навички та вміння, самостійно виконують роботу з навчання і виховання учнів;

- заключний етап процесу підготовки майбутніх вчителів до запровадження інноваційного навчання, зокрема інтерактивного, метою якого є підвищення рівня готовності студентів до виконання реальної педагогічної діяльності, причому вже не тільки у школі, але й в інших типах навчальних закладів.

Означена система сприятиме професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів до застосування інноваційного навчання, зокрема викладанню за інтерактивною технологією у початковій школі

РОЗДІЛ 4.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ

4.1. Перевірка готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології за результатами вивчення масової практики навчання

Підготовка студентів – майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології у професійній діяльності досліджувалась нами в процесі їх підготовки в умовах ВНЗ.

У процесі створення ефективної системи формування готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології нами були визначені такі фази експериментальної перевірки основних висновків нашої роботи:

I – констатувальний етап, на якому досліджувалися рівні готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології за результатами масової практики навчання у ВНЗ;

II – формувальний етап, на якому перевірялася ефективність авторської моделі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології;

III – аналіз результатів впровадження розробленої моделі навчання.

Етапи не мають жорстких меж, оскільки не можна розмежувати єдиний процес, визначити його єднальні ланки: звідки починається освіта і продовжуються переконання, а де останні переходять у дієво-вольову сферу. Однак, кожний етап потребує відповідного змістового і організаційно-педагогічного наповнення.

В основу побудови моделі ступеневої підготовки майбутнього вчителя до застосування інтерактивної технології у початковій школі [див. Розділ 3.4] закладено певну кількість необхідних структурних елементів фахової підготовки, особистісних рис майбутнього вчителя шляхом стимулювання у нього вже сформованих потенційних характеристик та доведення їх до бажаного рівня.

На експериментальному етапі дослідження не лише реалізовувалася модель як цілісна система формування у майбутнього вчителя умінь до застосування інтерактивної технології у початковій школі, а й відстежувався процес, характер розвитку основних компонентів утворення. Суттєвого значення мала робота щодо виявлення та теоретичного обґрунтування істотних зв'язків між перетвореннями в змісті, формах та способах організації професійно-педагогічного навчання і результатами практичної роботи студентів – майбутніх учителів початкових класів, динамікою оволодіння ними професійними вміннями здійснювати інтерактивне навчання молодших школярів.

За результатами експерименту оцінювалась його ефективність, робилась необхідна корекція, узагальнювався експериментальний матеріал, проводився порівняльний аналіз експериментальних і контрольних груп, формулювалися висновки.

Логіка дослідження забезпечувала послідовне розгортання наукового пошуку від гіпотетичного уявлення про шляхи формування у майбутнього вчителя умінь до застосування інтерактивної технології у початковій школі до моделювання процесу у вигляді цілісної системи, експериментальна перевірка якої передбачала теоретичні висновки і практичні рекомендації.

Констатувальний етап розпочався у 2003 році, в період роботи автора на посаді доцента кафедри теорії і методики початкового навчання

педагогічного факультету (потім Навчально-наукового інституту соціальної і мистецької освіти; нині – це Інститут розвитку дитини Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини).

На констатувальному етапі експерименту нами було визначено основні педагогічні умови формування і розвитку готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології. Серед них:

- створення під час навчання спеціального емоційно-позитивного середовища навколо питань зростання інноваційного потенціалу майбутніх вчителів, зокрема їх оволодіння інтерактивною технологією;
- переорієнтація навчального змісту психолого-педагогічних дисциплін ВНЗ на підготовку майбутніх вчителів до застосування технології інтерактивного навчання;
- побудова навчального процесу у ВНЗ з різних, насамперед психолого-педагогічних, дисциплін з обов'язковим включенням інтерактивної технології навчання та її елементів;
- створення у ВНЗ атмосфери співробітництва як під час занять, так і у спільній позанавчальній діяльності студентів і викладачів;
- забезпечення спеціальної підготовки викладачів до проведення інтерактивних занять з дисциплін психолого-педагогічного циклу та керівництва педагогічною практикою студентів.

Також, відштовхуючись від висновків Л. Бекірової [292], ми визначили основні принципи формування і розвитку такої готовності. Серед них:

- принцип взаємодії (включення всіх студентів у процес навчання на основі їх позитивної доброзичливої продуктивної взаємодії, взаємонавчання один одного з опорою на суб'єктний досвід кожного з них);

– принцип суб'єкт-суб'єктних відносин (передбачає навчання, яке засноване на діалозі рівних партнерів, зі створенням демократичних відносин у навчанні, де викладач і студент – рівноправні, рівнозначні суб'єкти освітнього процесу, а власне викладач – організатор, помічник, консультант);

– принцип активності (включення студента в процес навчання, заснованого на застосуванні інтерактивних технологій навчання: рольові, ділові ігри, ігри-імітації, симуляції, тренінги, розв'язання педагогічних завдань, дискусійних питань тощо);

– принцип рефлексії (усвідомлення процесу навчання, осмислення його результативності, спрямованості; аналіз власних відчуттів, переживань, особливостей власного мислення і мислення інших учасників взаємодії, власних способів розумової діяльності);

– принцип комфортності (припускає комфортні умови навчання, в яких студент відчує свою інтелектуальну спроможність, атмосферу взаємної емоційної та інтелектуальної підтримки, доброзичливості, співпраці, співтворчості, з проживанням у навчальному процесі ситуацій успіху);

– принцип поєднання колективної, групової та індивідуальної роботи (передбачає побудову навчального процесу на основі застосування чотирьох видів інтерактивних технологій навчання: інтерактивних технологій кооперативного навчання, інтерактивних технологій колективно-групового навчання, інтерактивних технологій ситуативного моделювання, інтерактивних технологій відпрацювання дискусійних питань; поєднання індивідуальної, парної, групової, колективної роботи);

– принцип інтеграції (передбачає зв'язування окремих диференційованих частин отриманих знань, умінь і навичок із застосування інтерактивних технологій навчання в єдине ціле, що має на увазі певну впорядкованість, узгодженість, систематизацію в знаннях.

Учитель початкових класів викладає не один предмет, а комплекс предметів, отже, вивчає у ВНЗ комплекс методик з дисциплін, які викладаються в початковій школі. Таким чином, принцип інтеграції сприяє зближенню і зв'язку педагогічних, психологічних, методичних наук, теоретичних і практичних знань, умінь, навичок, набутих студентами у ВНЗ, у сфері застосування інтерактивних технологій навчання у своїй подальшій професійно-педагогічній діяльності).

Ми припустили, що підготовка майбутніх вчителів початкової школи до застосовування інтерактивних технологій має свою динаміку. Формування цього утворення залежить від таких особливостей:

- змісту і способів організації фахово-педагогічного навчання в умовах ступеневої освіти;
- збагачення майбутнім педагогом досвіду інноваційної діяльності на кожному з етапів підготовки;
- залучення студентів до практичного застосування набутих ними знань у виробничих умовах (творчій лабораторії кожного вчителя – школі).

Перевірка цього припущення, а також вивчення особливостей підготовки як майбутніх вчителів початкової школи, так і тих, хто вже працює, до застосовування інтерактивної технології відбувалися на констатувальному етапі педагогічного дослідження в 2003 і 2004 роках. У його межах здійснювався аналіз складових підготовки майбутнього вчителя до застосування інтерактивних технологій навчання у виробничому процесі, знання технологій, методичних умінь застосування окремих технологій, і всього технологічного інтерактивного процесу зокрема. Результати кількісно-якісного аналізу показали, що на підготовку майбутнього вчителя до застосування інтерактивних технологій навчання впливають багато об'єктивних і суб'єктивних факторів, динаміка процесу не є прямолінійною, розвиток внутрішньої структури підготовки майбутніх вчителів початкової школи відбувається поступово і набуває

цілісності через стратегію формування загальної професійно-педагогічної особистості вчителя. Характерним для цього етапу був пошук необхідних підходів до вдосконалення змісту, форм і методів процесу цілеспрямованої підготовки майбутнього вчителя початкових класів до застосування ним інтерактивних технологій у своїй майбутній професійній діяльності.

В межах констатувального етапу також уточнювалися наукові підходи, категоріальний апарат дослідження, формулювання деяких понять, коригувалась методика згідно з реальними потребами вчителя-практика.

У попередніх розділах дисертації нами доведено, що готовність студентів до застосування інтерактивної технології містить три основних компоненти-етапи:

- *мотиваційно-ціннісний* (ставлення й особистісні цілі);
- *когнітивний* (знання);
- *операційний* (уміння й навички).

Ці етапи не мають жорстких меж, оскільки не можна розмежувати єдиний процес, визначити його єднальні ланки: звідки починаються і продовжуються переконання та де останні переходять у дієво-вольову сферу. Однак, кожний компонент-етап потребує відповідного змістового і організаційного педагогічного наповнення.

Для того, аби проаналізувати стан формування готовності студентів до застосування інтерактивної технології у чинній освітній практиці, нам потрібно було визначити основні показники, якими можна кваліметрично виміряти рівні розвитку готовності як своєрідного педагогічного феномену. Саме ця робота стала основною на констатувальному етапі експерименту.

В результаті аналізу теоретичних джерел, відштовхуючись від наших висновків щодо розвитку зазначеного феномену, основними

показниками розвитку мотиваційно-ціннісного критерію готовності студентів до застосування інтерактивної технології нами визначені:

- бажання професійної самореалізації через ефективність власної професійної діяльності, яка відображена в навчальних досягненнях учнів;
- переконаність в ефективності інтерактивної технології навчання;
- позитивне ставлення майбутнього фахівця до необхідності спеціальної інтерактивної організації навчально-пізнавальної діяльності;
- постійне прагнення до вдосконалення професійної компетентності шляхом вивчення нової психолого-педагогічної та методичної літератури, користування освітніми інтернет-ресурсами, участь у навчальних семінарах і тренінгах.

Показниками розвитку когнітивного критерію вважаємо наявність у студента знань про:

- поняття інтерактивного навчання та його ознаки;
- відмінності інтерактивного навчання від інших моделей навчання;
- педагогічні умови реалізації інтерактивного навчання;
- форми і методи інтерактивного навчання та їх обґрунтований вибір вчителем;
- роль засобів навчання в інтеракції;
- основні елементи технології інтерактивного навчання;
- запровадження інтерактивної технології як цілісного підходу;
- особливості інтерактивного навчання різних предметів у початковій школі;
- вітчизняну і зарубіжну практику інтерактивного навчання молодших школярів;
- відбір методів, форм і конструювання інтерактивних вправ і варіантів їх застосування відповідно до предмета, теми та умов проведення (урок у класі, екскурсія на природу, тощо).
- можливі варіанти й особливості організації взаємодії вчителя і учнів, його керівну роль в процесі інтерактивного заняття;

– психологічні особливості молодшого школяра, що проявляються на інтерактивному занятті.

Показниками розвитку операційного критерію виступають такі уміння і навички студентів:

– відібрати з усього різноманіття інтерактивних методів і форм потрібні для цього уроку в залежності від: а) змісту навчання, особливостей колективу та окремих учнів, б) цілей і завдань навчання на уроці, в) структури і методики уроку, г) наявних засобів навчання тощо;

– спланувати інтерактивні види роботи у календарному навчальному плані будь-якого з предметів початкової школи;

– розмежовувати застосування інтерактивних вправ відповідно до вікових особливостей учнів;

– створити класне середовище, що відповідає змісту, активній навчальній діяльності і груповим методам, що потрібні на уроці;

– проводити орієнтовані на учнів заняття, під час яких проявляти повагу до учнів як особистостей;

– організовувати інтенсивну взаємодію та комунікацію всіх учнів класу;

– організовувати і забезпечувати ефективне опанування учнями змісту навчання за державною програмою;

– інтегрувати у свої заняття важливі для майбутніх громадян питання прав і обов'язків людини і громадянина, любові до вітчизни, захисту навколишнього середовища тощо;

– розробляти інструкції і план-конспект для проведення інтерактивного навчання на уроці;

– використовувати різноманітні, зокрема проблемні, питання для осмислення, щоб залучити учнів до високого рівня мислення;

- ефективно поєднувати в організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів індивідуальне, групове та фронтальне навчання;
- орієнтуватись у несподіваних ситуаціях, що виникають у процесі інтерактивного навчання;
- використовувати в організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів всю сукупність інтерактивних методів.

Зрозуміло, що на констатувальному і формувальному етапах експериментальна перевірка готовності студентів до застосування інтерактивної технології повинна бути статистично обґрунтована. Для цього потрібно відповідально підійти до вибіркового спостереження, яке дає характеристику всієї статистичної сукупності (в нашому випадку – студентів вітчизняних ВНЗ, які готуються стати вчителями в галузі початкової освіти) на основі вивчення її частини. Як зазначають фахівці з математичної статистики, сукупність, що підлягає обстеженню, поділяється на генеральну та вибірку.

Генеральна (в нашому випадку – студентів вітчизняних ВНЗ, які готуються стати вчителями в галузі початкової освіти) – це сукупність, з якої вибирають елементи для статистичного обстеження. Аналіз інформації з офіційного сайту Міністерства освіти і науки України (www.mon.gov.ua) дає можливість зробити висновок про те, що протягом 2008/2009 навч. р. у ВНЗ III–IV рівнів акредитації України готувалися для початкової школи на державній (табл. 4.1.) та контрактній формі навчання (денна і заочна) за кваліфікаційними рівнями бакалавр, спеціаліст і магістр близько 7196 студентів.

Саме це число ми можемо взяти як генеральну сукупність для нашого дослідження.

Вибіркова – це сукупність на основі генеральної, елементи якої обстежують.

Таблиця 4.1.

**Кількість місць державного замовлення у ВНЗ III-IV рівнів
акредитації на фахівців із початкового навчання (2008/2009 навч. рік)
в Україні**

(за матеріалами сайту www.mon.gov.ua)

№	Регіон	Кількість бюджетних місць за кваліфікаційними рівнями, спеціальностями і формами навчання						Всього
		Бакалавр		Спеціаліст		Магістр		
		Пед. освіта		Початк. Навчання		Початк. навчання		
		Ден.	Заочн.	Ден.	Заочн.	Ден.	Заочн.	
1	АР Крим	0	0	0	0	0	0	0
2	Вінницька	65	15	20	18	5	2	125
3	Волинська	60	108	20	50	4	5	247
4	Дніпропетровська	100	40	30	32	10	0	212
5	Донецька	210	120	30	35	18	8	421
6	Житомирська	75	28	40	40	2	2	187
7	Закарпатська	95	0	65	3	4	3	170
8	Запорізька	220	104	30	20	4	2	380
9	Ів.-Франківська	60	28	40	10	5	2	145
10	Київська	110	112	45	25	10	5	307
11	Кіровоградська	80	40	30	13	3	0	166
12	Луганська	125	60	22	27	2	2	238
13	Львівська	235	83	40	31	0	0	399
14	Миколаївська	75	50	30	40	4	1	200
15	Одеська	165	96	55	30	7	3	356
16	Полтавська	105	63	30	20	2	0	220
17	Рівненська	115	110	45	70	8	0	348
18	Сумська	245	112	40	47	1	0	445
19	Тернопільська	130	38	40	17	4	0	229
20	Харківська	440	225	20	0	7	0	692
21	Херсонська	150	58	40	22	5	8	283
22	Хмельницька	60	40	30	25	0	0	155
23	Черкаська	20	10	70	30	3	2	135
24	Чернівецька	0	0	20	10	8	1	39
25	Чернігівська	140	54	45	25	8	0	272
26	м. Київ	460	290	35	25	10	15	835
27	м. Севастополь	0	0	0	0	0	0	0
		5424		1772				
Всього								7196

Важливою умовою вибіркового спостереження є таке формування вибіркової сукупності, аби вона точно відображала основні

характеристики генеральної сукупності. Теоретичною основою вибіркового способу дослідження є теорія ймовірності і закон великих чисел. Але для того, щоб дослідження ґрунтувалося на достатній кількості фактів і спостережень, використовують таблицю достатньо великих чисел. Від дослідника вимагається у даному випадку визначення величини ймовірності і величини допустимої похибки.

Якщо, наприклад, допустима похибка у висновках, які повинні бути зроблені нами в результаті спостережень, у порівнянні з теоретичними припущеннями не повинна перевищувати 0,05 як в додатну, так і у від'ємну сторону (іншими словами, ми можемо помилитися не більше, ніж у 5 випадках із 100), то за таблицею достатньо великих чисел знаходимо, що правильний висновок може бути зроблений у 9 випадках з 10, тоді, коли спостережень буде не менше 270, в 99 випадках із 100 за наявності не менше 663 спостережень і т.д. [429, 90]. Значить, із збільшенням точності і вірогідності, з якою ми передбачаємо зробити висновки, число необхідних спостережень збільшується.

Однак в психоло-педагогічних дослідженнях воно не повинно бути завеликим. 300–500 спостережень є безперечно достатніми для ґрунтовних висновків. Подамо формулу репрезентативної вибірки за С. Макеєвим [472]:

$$n = \frac{1}{\Delta^2 + \frac{1}{N}}$$

де n – вибіркова сукупність,

N – генеральна сукупність,

Δ – припустима похибка (0,05).

Для нашої роботи обрахування оптимальної репрезентативної вибіркової сукупності учасників експерименту, з розрахунку обсягу генеральної сукупності в 34500 учасників, буде складати:

$$n = \frac{1}{\Delta^2 + \frac{1}{N}} = \frac{1}{0,05^2 + \frac{1}{7196}} = 379 \text{ осіб.}$$

Для проведення констатувального етапу нашого експериментального дослідження ми сформували вибірку в 564 студенти (22 академічних груп) таких вищих навчальних закладів:

- Бердянського державного педагогічного університету (БДПУ),
- Волинського державного університету імені Лесі Українки (ВДУ),
- Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (НПУ),
- Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського (ПДПУ),
- Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (УДПУ)).

Враховуючи складну структуру досліджуваного феномену, нами було виділено два підходи до виявлення готовності до використання інтерактивної технології студентами: перший – їх самооцінка, яка здійснювалася на основі анкетного опитування; другий – експертна оцінка викладачами показників сформованості феномену у студентів також за результатами відповідей студентів на питання розробленої нами анкети.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури, в тому числі дисертаційних досліджень та особистих споглядань, нами було виокремлено специфічні складові організації інтерактивного навчання молодших школярів (табл. 4.2.), які лягли в основу показників, за якими проводилась оцінка операційного критерію готовності при аналізі діяльності студентів до і після вивчення курсу основних методик і спецкурсу. Виокремлення складових базувалось на розумінні педагогічного процесу як об'єкта педагогічної діяльності, в якому в якості

предмета управлінської діяльності вчителя виступає навчально-пізнавальна діяльність школярів. Враховувався і той факт, що організація діяльності учнів повинна спиратись на сучасні концепції теорії навчально-пізнавальної діяльності (особистісно орієнтоване навчання, компетентнісний підхід, розвиток учнів, теорія поетапного формування розумових дій, індивідуальні, групові, колективні форми навчання тощо).

Таблиця 4.2.

Основні складові організації інтерактивного навчання молодших школярів

№	Складові
1.	Чітка, послідовна і динамічна організація діяльності учнів
2.	Врахування характеру навчально-пізнавальної діяльності учнів при підготовці дидактичних матеріалів
3.	Вибір адекватних інтерактивних вправ для організації навчально-пізнавальної діяльності учнів у зв'язку з етапом навчання
4.	Творче застосування інтерактивних вправ на різних типах уроків, нестандартних уроках та уроках-екскурсіях
5.	Обговорення теми і очікуваних результатів (цільових завдань) в учнівській аудиторії
6.	Організація структурних компонентів уроку, спроектованого за інтерактивною технологією
7.	Організація фронтальних інтерактивних вправ
8.	Організація групових інтерактивних вправ
9.	Організація та ефективність проведення дискусії
10.	Організація та ефективність проведення інтерактивних дидактичних ігор
11.	Активність учнів у проведених інтерактивних вправах: а) робота в групі по ролях, в) організація зворотнього зв'язку(сигнальні картки), г) різний ступінь доказовості міркувань
12.	Активність учителя в інтерактивному уроці (дати установку, направити роботу, дати можливість вислухати всіх бажаних, скоротити виступ тощо.)
13.	Участь учнів у перевірці і оцінці знань: - самоконтроль і самооцінка , - взаємоконтроль і взаємооцінка
14.	Організація рефлексії стосовно очікуваних результатів
15.	Рациональне використання часу уроку для організації інтерактивних

	вправ
--	-------

Узагальненим вираженням підсумків процесу підготовки студентів є готовність випускника педагогічного ВНЗ до систематичного застосування інтерактивної технології у початковій школі, яка повинна відповідати мотиваційно-ціннісному, когнітивному й операційному критеріям.

На констатувальному етапі педагогічного експерименту для одержання даних стосовно рівнів розвиненості готовності студентів до застосування інтерактивної технології навчання нами використовувалися методи анкетування викладачів, студентів; аналізу конспектів і протоколів уроків, проведених у період практики; бесіди. Використовувалось також опитування методистів, які працювали зі студентами під час проходження педагогічної практики. Методи математичної статистики застосовувались для опрацювання отриманих даних. На цьому етапі, нами вивчалась ефективність підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивних технологій за результатами вивчення масової практики навчання.

Для того, аби виявити, якою мірою пересічні викладачі, що готують майбутніх учителів, знаються на інтерактивних технологіях, було підготовлено і проведено анкетування. Його було організовано таким чином: групи викладачів, що збирались для семінару-тренінгу з інтерактивних технологій, вперше перед тренінгом отримували і заповнювали анкету (див анкету для викладачів у Додатку А).

Анкетою були охоплені викладачі педагогіки і фахових методик Бердянського державного педагогічного університету, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Південноукраїнського педагогічного університету імені К.Д. Ушинського, Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди у кількості 211 осіб.

В результаті опрацювання анкети ми отримали такі результати. Середній вік викладача, який відвідав заняття і заповнив анкету, – 37 років, хоча в кількісній характеристиці переважали 40–49 -річні і 26–28 -річні викладачі. Переважна кількість опитаних – 137 осіб – жінки, решта – 74 особи – чоловіки. Переважна кількість опитаних мала стаж роботи у ВНЗ 12–20 років.

На четверте питання анкети «Що легше проводити: лекцію чи практичне заняття?» ми одержали такі відповіді: лекцію проводити легше 162, практичне заняття – 49 викладачам. Причому з тих, для кого лекція була легшою формою навчання, ми виокремили викладачів старших за віком і з більшим стажем роботи у ВНЗ.

Визначили ми й велику кількість викладачів, які проводять лекційно-монолог – 179 осіб, хоча деякі з них вказали, що іноді вдаються до діалогу з аудиторією. Лекцію з елементами діалогу проводять 26 викладачів; троє використовують на лекції елементи дискусії і троє викладачів дозволяють собі вільне спілкування з аудиторією.

Переважну кількість практичних занять наші студенти проводять у напрузі у вигляді «питання-відповідь». Про це свідчать відповіді на шосте питання анкети. На практичних заняттях викладачі переважно люблять проводити опитування у формі діалогу, а для урізноманітнення використовують групову роботу. Таку форму, як дискусія, використовують рідко, до зачитування рефератів теж вдаються рідко, переважно у випадках, коли вивчають передовий педагогічний досвід.

Всі опитані викладачі використовують інноваційні технології: 21 особа – комп'ютерні технології, 47 осіб – аудіо-, відеотехніку; 13 осіб – колективну і групову форми роботи, диференційоване навчання; інші 130 осіб не вказали, які саме інноваційні технології вони використовують у своїй роботі.

Про інтерактивну технологію «чули» – 21, «читали» – 96, «читали і брали участь в обговоренні» під час методичних семінарів – 87 осіб, «читали і намагались проводити заняття за інтерактивною технологією» 7 викладачів.

На дев'яте запитання позитивну відповідь дали 92 особи, але вказували, в основному, групову роботу, роботу в парах тощо. Просто написали «так» 42 особи, «частково використовую» – 13 осіб, 120 опитаних написали «ні», тобто дали негативну відповідь.

Найкраще вдається групова робота і різнорівневі завдання 60 опитаним, а 152 особи утруднились відповісти на запитання і поставили або прочерк, або не дали відповідь.

Проаналізувавши отримані дані, ми дійшли висновку:

- всі без винятку викладачі намагаються якомога ширше застосовувати інноваційні технології у своїй практичній діяльності;
- викладачі з невеликим стажем роботи намагаються наслідувати старших, старанно готуються до занять, обізнані з новинками педагогіки, але, переважно, бояться їх застосовувати;
- викладачі зі стажем добре знаються на методиці викладання, цікавляться або змушені цікавитись новинками, але за певних причин не дуже поспішають їх впроваджувати;
- представниці слабкої статі є лабільнішими у застосуванні інновацій у викладанні;
- переважна більшість викладачів, хоч і читали або чули про інтерактивні технології, але не застосовують їх у своїй практичній діяльності за кількома причинами: 1) обмежені в методиці їх застосування; 2) плутають з груповими формами навчання; 3) лінуються або не бажають впроваджувати новації у своїй практичній діяльності; 4) не цікавляться дидактичними новинками, а працюють по-старому – так простіше.

Ми зробили висновки про те, що педагоги застосовують переважно активні методи навчання під час проведення занять. За інтерактивними методами їм працювати не доводилось за браком інформації і досвіду.

Саме тому ми звернули увагу на необхідність поширення досвіду роботи Науково-методичного центру інноваційних освітніх технологій Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. З 2003 року у центрі відбувається підготовка тренерів до здійснення інтерактивного навчання для його популяризації і методичного забезпечення у засвоєнні інтерактивної технології. Започаткована ця робота під керівництвом і безпосередньою участю професора О. Пометун.

Зміст підготовки майбутнього вчителя початкової школи до застосування інтерактивної технології полягає, насамперед, у його інтегрованій навчально-пізнавальній діяльності у процесі навчання у ВНЗ та в організаційно-процесуальному характері взаємодії викладачів усіх задіяних в цьому процесі підрозділів педагогічного закладу в цілому. Важливе значення повинно також надаватися і співпраці педагогічного ВНЗ з відділами освіти, керівництвом і педагогічним складом шкіл, що методично закріплюють професійні теоретичні і практичні уміння й навички студентів-практикантів, майбутніх фахівців початкової школи. Тому, коли йдеться про ефективність і якість підготовки майбутніх учителів початкових класів до застосування ними інтерактивної технології при навчанні молодших школярів, то, насамперед, це необхідно пов'язувати з усією системою організації студентської навчально-пізнавальної діяльності, в основі якої лежить кваліфікація науковців-викладачів вищої школи і технологічна компетентність класоводів початкової ланки, у яких майбутні педагоги проходять педагогічну практику.

Аби виміряти ефективність діяльності викладачів ВНЗ, методистів з питань формування у студентів готовності до застосування інтерактивної

технології, потрібно було розробити відповідну анкету. Ця робота перетворилася у важливу частину підготовки і проведення констатувального етапу експерименту.

Формування питань і завдань анкети, якою можна виміряти рівень готовності студентів до застосування інтерактивної технології навчання, здійснювалося нами на основі тих висновків, які ми зробили у перших розділах даного дослідження. Питання цієї анкети шляхом самооцінки студентів та оцінювання викладачами відповідей учасників експерименту відповідно до показників визначених нами критеріїв, дали можливість статистично виміряти рівні готовності (див. Додаток 3).

Питання анкети будувалися у формі оціночних суджень та зрозумілих проблемних ситуацій, які оцінювалися за 12-бальною шкалою, що є звичною для вчителів. Для перевірки результатів опитування та подальшого статистичного аналізу кожній відповіді на питання ми присвоїли бальний кваліметричний показник (табл 4.3).

У процесі створення авторської моделі формування готовності студентів до застосування інтерактивної технології нами були визначені основні характеристики різних рівнів цієї готовності

Основними рисами *високого рівня* готовності майбутніх вчителів до застосування інтерактивної технології є такі:

- глибоке усвідомлення значимості навчання молодших школярів за інтерактивною технологією, необхідності застосування різних груп інтерактивних вправ;
- виражена спрямованість на застосування на власних уроках індивідуальних, групових і колективних інтерактивних вправ, дискусії, обговорень тощо.
- наявність постійної внутрішньої потреби в опануванні знань, навичок та умінь застосовувати елементи технології;

- свідоме ставлення до виконання обов'язків, що пов'язані з розв'язанням психолого-педагогічних завдань організації інтерактивного навчання;

- стійкий вияв активності, творчості, ініціативи під час підготовки, проведення та відвідування інтерактивних занять, уроків;

- уміння організовувати інтерактивні вправи, оперативно корегувати і перебудовувати їх у залежності від конкретних умов уроку;

- стійке прагнення до цілеспрямованого спілкування за відповідними темами з викладачами і вчителями;

- глибокі, міцні психолого-педагогічні знання щодо інтеракції, уміння застосовувати їх у практичній навчально-виховній діяльності.

Високий рівень сформованості готовності до застосування інтерактивної технології за нашим питальником кваліметрично характеризувався загальною сумарною кількістю балів на одну особу 247–456 балів (табл. 4.3).

Середній рівень готовності майбутніх вчителів до застосування інтерактивної технології характеризується таким:

- усвідомлення значимості організації навчання молодших школярів за інтерактивною технологією, необхідності впровадження на уроках інтерактивних вправ;

- чітко виражена потреба в опануванні знань, навичок та умінь застосовувати елементи технології;

- застосування набутих теоретичних знань про інтеракцію при виконанні практичних завдань і на практиці, але без видимих проявів творчого підходу;

- наявність суто особистісних мотивів у зацікавленості інтерактивним навчанням;

- ситуаційне прагнення до цілеспрямованого спілкування за відповідними темами з викладачами і вчителями;

– середня успішність з психології, педагогіки, методик предметів, відсутність чітко вираженого бажання опанувати знаннями та уміннями застосовувати інтерактивну технологію.

Середній рівень сформованості готовності до застосування інтерактивної технології за нашим питальником кваліметрично характеризувався загальною сумарною кількістю балів на одну особу 134–246 балів (табл. 4.3).

Основними рисами **низького рівня** готовності майбутніх вчителів до застосування інтерактивної технології є такі:

- необхідність застосування інтерактивних технологій при навчанні молодших школярів усвідомлена не повністю, немає прагнення їх застосовувати; низька, ситуативна потреба в опануванні знань, навичок та умінь застосовувати елементи технології;
- нечасті вияви схильності до активності, творчості, ініціативи у підготовці і проведенні інтерактивних уроків та занять;
- переважання суто особистісних мотивів у зацікавленості інтерактивним навчанням, пошук користі від проявів активності на інтерактивних заняттях;
- відсутність прагнення до спілкування з викладачами та вчителями щодо інтеракції;
- низька успішність з педагогіки, психології, предметних методик, відсутність активності в позитивній зміні такого становища;
- виконання практичних робіт стосовно інтерактивного навчання лише за зразком, репродукуючи наявні методичні розробки, використання в особистій практичній діяльності лише деяких найпростіших інтерактивних вправ.

Низький рівень сформованості готовності до застосування інтерактивної технології за нашим питальником кваліметрично

Таблиця 4.3.

Еталонні кваліметричні показники рівня сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології за анкетною (додаток Ф)

№ питання анкети	Компонент готовності студента до застосування інтерактивної технології	Низький рівень (бали)	Середній рівень (бали)	Високий рівень (бали)
1	Мотиваційно-ціннісний компонент	0–4	5–8	9–12
2		0–4	5–8	9–12
3		0–4	5–8	9–12
4		0–4	5–8	9–12
5		0–4	5–8	9–12
Сума балів за компонент		0-20	21–40	41–60
6	Когнітивний компонент	0–4	5–8	9–12
7		0–4	5–8	9–12
8		0–4	5–8	9–12
9		0–4	5–8	9–12
10		0–4	5–8	9–12
11		0–4	5–8	9–12
12		0–4	5–8	9–12
13		0–4	5–8	9–12
14		0–4	5–8	9–12
15		0–4	5–8	9–12
16		0–4	5–8	9–12
17		0–4	5–8	9–12
18		0–4	5–8	9–12
19	0–4	5–8	9–12	
Сума балів за компонент		0-56	57–112	113–168
20	Операційний компонент	0–3	4–6	10–12
21		0–3	4–6	10–12
22		0–3	4–6	10–12
23		0–3	4–6	10–12
24		0–3	4–6	10–12
25		0–3	4–6	10–12
26		0–3	4–6	10–12
27		0–3	4–6	10–12
28		0–3	4–6	10–12
29		0–3	4–6	10–12
30		0–3	4–6	10–12
31		0–3	4–6	10–12
32		0–3	4–6	10–12
33		0–3	4–6	10–12
34		0–3	4–6	10–12
35		0–3	4–6	10–12
36		0–3	4–6	10–12
37		0–3	4–6	10–12
38	0–3	4–6	10–12	
Сума балів за компонент		0-57	58–114	115–228
Загальна сумарна кількість балів відповідно до рівня на одну особу		До 133	134–246	247–456

характеризувався загальною сумарною кількістю балів на одну особу 0–133 бали (табл. 4.3).

Таким чином, наведена таблиця допомогла кількісно виміряти показники рівнів сформованості відповідних компонентів готовності до використання інтерактивної технології.

Опитування за нашою анкетой було здійснено викладачами Бердянського державного педагогічного університету (БДПУ), Волинського державного університету імені Лесі Українки (ВДУ), Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (НПУ), Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського (ПДПУ), Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (УДПУ). Анкетування проводилося серед студентів 4–5 курсів (22 академічних групи, 564 студенти) зазначених навчальних закладів як денної, так і заочної форми навчання. Ми вважали вибірку студентів однорідною, навіть зважаючи на те, що студенти-заочники мали певний практичний досвід педагогічної діяльності, який був відсутній у студентів денної форми навчання. Ми вважаємо, що в межах проблематики дослідження, досвід і фах студентів-заочників буде компенсуватися більш ґрунтовною теоретичною підготовкою студентів денної форми навчання. Як показує наш досвід викладацької роботи, ці групи респондентів є рівними за основними характеристиками і показниками, тому вибіркочну сукупність можна вважати однорідною. Крім того, ми обирали для анкетування ті вищі навчальні заклади, в яких наявні незначні відмінності у змісті і формах навчальної підготовки майбутніх учителів початкової школи, що доведено нашими попередніми вимірами, наведеними у параграфі 2.3. даного дослідження.

Після проведення опитування первинний кваліметричний аналіз анкет здійснювали викладачі зазначених вище ВНЗ, а узагальнений аналіз

здійснювався нами за методикою Стьюдента для однорідних вибірок. Результати цього аналізу наведені у таблиці 4.4.

Статистичні результати опитування були підсумовані з урахуванням кількості питань, максимально можливої кількості балів, отриманих за відповідь на питання, та суми балів відповідно до рівня сформованості критерію, якій оцінювався.

Загальні результати статистичного аналізу за рівнями сформованості готовності до застосування інтерактивної технології у студентів наведені в табл. 4.4 та на рис. 4.1.

Таблиця 4.4.

Рівні сформованості готовності до застосування інтерактивної технології у студентів на констатувальному етапі експерименту

	Кількість студентів, що брали участь в анкетуванні (осіб)	Результати анкетування у відносних частотах
Високий	90	0,16
Середній	179	0,32
Низький	295	0,52
Всього	564	1,00

Ці результати графічно інтерпретовані у формі стовпчикової діаграми на рис. 4.1.

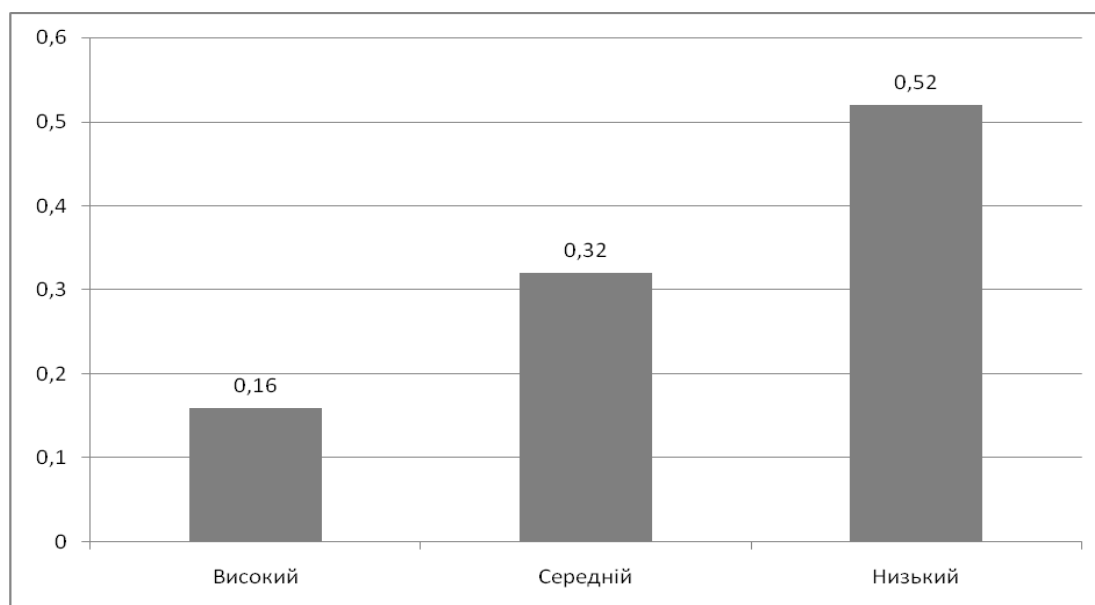


Рис. 4.1. Розподіл студентів за рівнями сформованості готовності до застосування інтерактивної технології у відносних частотах

Аналіз результатів анкетування показав, що студенти в межах традиційного підходу до навчання у ВНЗ знаходяться переважно (91% опитаних) в межах низького і середнього рівнів сформованості готовності до застосування інтерактивної технології.

Маючи кваліметричні показники виявлених рівнів сформованості компонентів (мотиваційно-ціннісного, когнітивного та операційного) готовності до застосування інтерактивної технології, ми співвіднесли суми отриманих балів за відповідну складову готовності із загальною кількістю набраних балів і таким чином перевели у відносні частоти. Потім результати у відносних частотах ми порівняли між собою з метою виявлення тих складових, які потребують більшої уваги з боку викладачів і методистів. Результат порівняння наводимо на рис. 4.2.

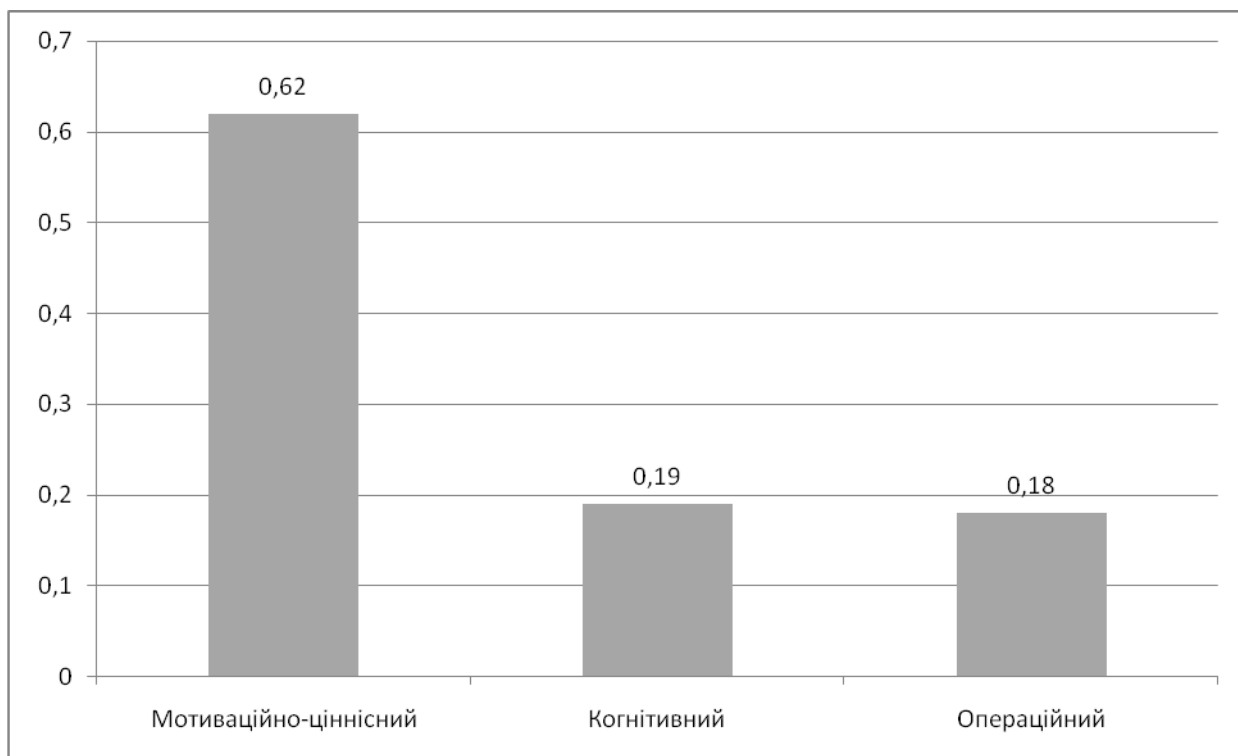


Рис. 4.2. Розподіл студентів за рівнями сформованості компонентів готовності до застосування інтерактивної технології у відносних частотах

З діаграми видно, що мотиваційно-ціннісний компонент готовності набрав більшу вагу порівняно з іншими компонентами. Це пояснюється

тим, що бажання працювати по-сучасному у студентів 4–5 курсів є, але реально відсутні необхідні для реалізації цього бажання знання (0,19), вміння і навички (0,18). Саме на розвиток цих компонентів готовності до застосування інтерактивної технології і повинна бути спрямована основна наша увага у реалізації розробленої моделі навчання.

Базуючись на результатах констатувального етапу експерименту, ми припустили, що підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосовування інтерактивної технології має свою динаміку. Формування цього утворення залежить від таких особливостей: змісту і способів організації фахово-педагогічного навчання в умовах ступеневої освіти; збагачення майбутніх педагогів досвідом інноваційної діяльності на кожному з етапів підготовки; залучення студентів до практичного застосування набутих ними знань у виробничих умовах (творчій лабораторії кожного вчителя – школі).

Аналіз результатів констатувального етапу експерименту показав, що на підготовку майбутнього вчителя до застосування інтерактивної технології навчання впливають багато об'єктивних і суб'єктивних факторів, розвиток внутрішньої структури підготовки майбутніх учителів початкової школи відбувається поступово і набуває цілісності через стратегію формування загальної професійно-педагогічної особистості вчителя.

Зрозуміло, що підготовка майбутнього вчителя початкових класів до застосування інтерактивної технології у навчальному процесі початкової школи формується в процесі його професійного навчання і охоплює етапи формування мотиваційної і цільової сфери, знань про сутність інтерактивної технології і можливості її застосування у сучасній початковій школі при викладанні навчальних предметів, вироблення умінь по застосуванню вказаної технології у початковій школі. Етапи не мають жорстких меж, оскільки не можна розмежувати єдиний процес, визначити його єднальні ланки: звідки починаються і продовжуються переконання, а

де останні переходять у дієво-вольову сферу. Однак, кожний етап потребує відповідного змістового і організаційного педагогічного наповнення.

4.2. Впровадження моделі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології

Формувальний етап експерименту був проведений протягом 2005–2009 рр. на базі Бердянського державного педагогічного університету (БДПУ), Волинського державного університету імені Лесі Українки (ВДУ), Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (НПУ), Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського (ПДПУ), Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (УДПУ). В експерименті взяли участь 572 студенти (22 навчальні групи). Групи були поділені на контрольні та експериментальні (відповідно по 11 груп).

Основним елементом нашої моделі формування готовності студентів став спецкурс «Уроки в початковій школі із застосуванням інтерактивної технології навчання», який викладався в усіх ВНЗ, які брали участь в експериментальному дослідженні. Крім того, спрямованість на інтеракцію мали лекції (проблемна, проблемно-дослідна, проблемно-моделююча, лекція-дебати, лекція з коментуваннями, проєктивна лекція, лекція-дискусія, інтеграційна лекція, полемічна лекція, лекція-мозаїка), практичні заняття (гра-симуляція, розв'язання педагогічних ситуацій, створення тимчасових творчих груп, мікровикладання, навчальна конференція тощо), тренінги, орієнтація педагогічної практики студентів на застосування інтерактивної технології навчання.

На формувальному етапі експериментального дослідження не лише реалізовувалася розроблена нами модель як цілісна система підготовки майбутнього вчителя початкових класів до застосування інтерактивної технології у навчальному процесі початкової школи, а й відстежувався сам процес, характер розвитку основних компонентів навчання. Суттєвою була робота щодо виявлення та теоретичного обґрунтування істотних зв'язків між перетвореннями в змісті та способах організації професійно-педагогічного навчання і результатами навчально-методичної роботи студентів – майбутніх учителів початкових класів, динамікою формування їх фахових знань і умінь по застосуванню інтерактивних технологій у навчальному процесі початкової школи на кожному етапі навчання.

За проміжними результатами експерименту оцінювалась його ефективність, робилась необхідна корекція, узагальнювався експериментальний матеріал, проводився порівняльний аналіз експериментальних і контрольних груп, формулювалися висновки.

Логіка дослідження забезпечувала послідовне розгортання наукового пошуку від гіпотетичного уявлення про шляхи підготовки майбутнього вчителя початкових класів до застосування інтерактивної технології у навчальному процесі початкової школи до моделювання процесу у вигляді цілісної системи, експериментальна перевірка якої передбачала теоретичні висновки і практичні рекомендації.

Реалізація розробленої нами моделі розвитку готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології передбачала певні фази цієї роботи:

- підготовчу;
- процесуальну;
- рефлексивно-оцінювальну.

Ефективність підготовки майбутнього вчителя початкових класів до застосування інтерактивної технології у навчальному процесі початкової школи зумовлена продуманою організацією управління процесом

навчання, підготовкою викладачів до виконання цієї роботи. У зв'язку з цим на *підготовчій фазі* формувального етапу експерименту для викладачів вищих педагогічних навчальних закладів, що брали участь в експерименті, проводилися тренінги-заняття-консультації, на яких розглядались актуальні проблеми організації науково-методичного процесу навчання студентів інтерактивній технології та її роль і місце у підготовці сучасного вчителя початкових класів. Проведенню формувального етапу експерименту передувала певна методична та організаційна робота:

- розробка робочих планів і текстів навчальних занять;
- знайомство з викладачами ВНЗ та обговорення організаційних умов роботи;
- інструктаж викладачів ВНЗ щодо особливостей роботи за нашою навчальною моделлю.

Учасники експериментальної роботи були не лише ознайомлені з методикою, а й забезпечені відповідним методичним матеріалом. Так, було розроблено систему занять з педагогіки і фахових методик, які знайшли своє відображення у статтях автора в періодичних виданнях та фахових наукових збірниках, в колективній монографії «Використання інтерактивних технологій навчання в професійній підготовці майбутніх вчителів» [48], колективному посібнику «Інтерактивні технології навчання в початковій школі» [165], колективній монографії «Підготовка майбутніх учителів до застосування нових технологій навчання у початковій малокомплектній школі» [346], посібнику «Підготовка вчителів початкових класів: інтерактивна технологія у ВНЗ» [367] у співавторстві з О. Пометун, програмі спецкурсу для підготовки студентів-вчителів початкових класів [211] педагогічних навчальних закладів IV рівня акредитації, для кваліфікаційного рівня «магістр» при читанні курсів «Інноваційні педагогічні технології» та «Викладання педагогіки та фахових методик»), посібнику «Теорія і практика застосування

інтерактивної технології на уроках математики», зміст якого реалізувався при викладанні предмету «Теорія та технології викладання галузі «Математика»».

При проведенні роботи на підготовчій фазі у навчальні заклади, які брали участь в експерименті, було надіслано всі друковані матеріали і надано консультації щодо їх використання. У процесі проведення експериментальної роботи здійснювався зворотній зв'язок з викладачами, надавались поради, консультації. Члени тренерської групи Центру інноваційних технологій виїжджали у вищеназвані ВНЗ для проведення тренінгів для викладачів, що мали відношення до підготовки студентів за спеціальністю «Початкове навчання», надання консультацій щодо організації і проведення лекцій, практичних і лабораторних занять з предметів, перелік і зміст яких передбачено навчальними планами і робочими програмами з даної спеціальності.

Для наочності наведемо графік тренінгів для викладачів і вчителів, проведених на базі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини у Всеукраїнському центрі інноваційних технологій. В першій колонці зліва – прізвища тренерів Всеукраїнського центру інноваційних технологій, в інших колонках вказано дату проведення тренінгу і аудиторія слухачів (див. додаток М).

На базі Науково-методичного центру інноваційних освітніх технологій Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини для викладачів – учасників експерименту було проведено 76 занять. Активно вивчались особливості інтерактивної технології та, відповідно, методика роботи з нею.

Тематика запропонованих занять охоплювала всю проблематику інтерактивного навчання. Так, наприклад, семінар-тренінг «Сучасній школі – сучасні технології», на якому відбувалось обговорення структурних вправ, охоплював проведення занять учасниками групи, крім того увага приділялась вивченню особливостей використання питань в

інтерактивній технології, правильній постановці дискусійних питань і відповідно ознайомленню з опрацюванням дискусійних методів «Займи позицію» та «Метод ПРЕС».

Заняття у тренінговій групі з теми «Демократичній школі – демократичну освіту» було присвячено закріпленню членами тренінгової групи знань про методи опрацювання дискусійних питань. Відбувся перегляд підготовлених учасниками фрагментів занять, їх обговорення і відпрацьовано відповідні вправи, розглядались правила дискусії (культура ведення дискусії), організації і проведення дискусій в стилі телевізійного токшоу, оцінювальної дискусії і дебатів.

На занятті з теми «Інтерактивне навчання узагальноосвітній школі» відбувався розгляд питань недоліків сучасних методів навчання, аналіз існуючих технологій, робота з моделлю «Один – два – чотири – всі разом» і методика роботи за даною моделлю, обговорення результатів роботи. Кожному з учасників (на кожному занятті) було роздано план проведення заняття. Наведемо його:

ПЛАН тренінгу
Інтерактивне навчання у загально- освітній школі
Вітальне слово, мета і завдання тренінгу
Криголам
Очікувані результати <i>Методика проведення вправи</i>
Моделі навчання Аналіз існуючих технологій навчання <i>Методика проведення вправи</i>
Інтерактивна вправа «Один-два-чотири-всі разом» <i>Методика проведення вправи</i>
Інтеративна вправа «Ажурна пилка» <i>Методика проведення вправи</i>
Підведення підсумків

З планом тренінгів можна ознайомитись у додатку С.

Учасниками семінарів-тренінгів досліджувались проблеми підготовки до семінарського заняття, організованого за інтерактивними технологіями, викладачі вчилися формувати очікувані результати семінарського заняття і проектувати саме заняття з використанням інтерактивних технологій. На наступних заняттях розглядались інші види інтерактивних технологій і методика їх проведення в умовах вищого навчального закладу на лекціях, практичних і лабораторних заняттях. Система занять протягом 2007 року була присвячена проблемі критичного мислення.

У навчальний план Бердянського державного педагогічного університету (БДПУ), Волинського державного університету імені Лесі Українки (ВДУ), Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (НПУ), Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського (ПДПУ), Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (УДПУ) на факультетах для спеціальності «Початкове навчання» у 2005-2006, 2006-2007, 2007-2008 н.р. було введено спецкурс «Уроки в початковій школі із застосуванням інтерактивної технології навчання».

На *основному етапі* педагогічного експерименту дисертантом і викладачами ВНЗ, що були задіяні в експериментальній роботі, здійснювалося планомірне, безперервне й узгоджене впровадження заходів відповідно до розробленої моделі навчання. З урахуванням визначених критеріїв експериментальний вплив спрямовувався на кожний з компонентів процесу підготовки в експериментальних групах.

Активну участь в експериментальній роботі брало керівництво структурних підрозділів тих ВНЗ, де проводився експеримент. Так, вносились необхідні зміни і доповнення у зміст та організацію навчання, вирішувались організаційні питання. Керівництво надавало також необхідну матеріальну допомогу, вживало заходів для оптимізації змісту,

організації і методики проведення наукових конференцій, методичних семінарів, для вдосконалення системи навчання.

В процесі експериментальної роботи застосовувалися розроблені й перевірені психолого-педагогічною наукою методи дослідження, а саме: педагогічні спостереження; індивідуальні та групові бесіди, співбесіди, інтерв'ю, анкетування; експертне оцінювання.

Педагогічні спостереження велися з метою визначення характеру, змісту й ефективності способів, засобів і форм, що використовуються для формування готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології.

Цей же метод застосовувався під час збору інформації стосовно якості засвоєння студентами знань, умінь і навичок у цілому. Він проводився особисто дослідницею, а також викладачами, які увійшли до складу експертної групи.

Для отримання об'єктивної і достовірної інформації застосовувалося вибіркове спостереження.

Вивчення процесу формування готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології та її результативності велося під час проведення різних видів навчальних занять і самостійної підготовки студентів. Результати спостережень порівнювалися з результатами, отриманими іншими методами дослідження. При цьому враховувалось, що спостереження є важливим компонентом у системі збору педагогічної інформації, оскільки дає можливість безпосередньо бачити, як діють викладачі та студенти в тих чи інших обставинах, наскільки відповідають їхні дії задуму експериментальної роботи.

Усне опитування викладачів і студентів включало індивідуальні та групові бесіди. Усього було опитано понад 300 осіб. Під час бесід уточнювався рівень знань, навичок і вмінь у сфері інтеракції.

Контроль за ходом дослідно-експериментальної роботи здійснювався в процесі спостережень за діяльністю викладачів і студентів експериментальних та контрольних груп, бесід з керівництвом кафедр, представниками навчальних відділів за підсумками семестрів навчання і навчального року.

Модель підготовки студентів до застосування інтерактивної технології у початковій школі, розроблена нами у третьому розділі дисертації, відображає єдність теоретичного й емпіричного підходів до її побудови; реальність її впровадження полягає не лише в умовах експерименту, а й у широкому використанні на практиці. Важливими ознаками створеної моделі як системного утворення є наступність і перспективність організаційно-змістового і науково-методичного забезпечення; взаємозв'язок між системними компонентами; постійний вплив на комплексне засвоєння матеріалу; поетапний характер управління процесом діяльності всієї навчальної системи.

Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до застосування інтерактивних технологій при навчанні молодших школярів – процес ґрунтовний, тривалий, послідовний і рухливий. В умовах динамічного функціонування розробленої моделі, як уже зазначалося, він охоплює кілька етапів: мотиваційно-цільовий, когнітивний і операційний. Перераховані етапи цілком відповідають внутрішньому змісту і характеру функціонування моделі. Для послідовної її реалізації було розроблено дидактико-методичні матеріали, в яких простежується взаємозв'язок між функціональними етапами даної моделі, методичним забезпеченням і змістовими компонентами підготовки майбутнього вчителя початкових класів до застосування інтерактивної технології у своїй професійній діяльності.

Метою формування мотиваційної і цільової сфери у змісті діяльності майбутнього вчителя щодо впровадження інтерактивної технології була активізація самопізнання майбутнього вчителя,

усвідомлення ним значення інтерактивної технології у навчанні молодших школярів. Для методичного забезпечення на даному етапі важливими стали педагогічні дисципліни, зокрема «Вступ до спеціальності», «Дидактика», «Основи педагогічної майстерності», «Загальна психологія», «Вікова психологія», пасивна педагогічна практика, при проходженні якої студенти отримали можливість спостерігати за навчальним процесом у різних вікових групах дітей (з 1 по 4 клас) та у різних класоводів. Названі нами курси навчальних дисциплін на формувальному етапі експерименту виконали інформаційно-аналітичну функцію щодо змісту підготовки майбутнього вчителя початкових класів до застосування інтерактивної технології. Разом з тим, у студентів актуалізувалося значення професійного потенціалу сучасного вчителя, педагогічний аналіз дав змогу усвідомити необхідність пошуку нових, ефективних технологій, які б дали змогу розв'язати низку педагогічних проблем, пов'язаних з процесом навчання, індивідуальним підходом до учня, роботою з відстаючими учнями тощо.

Когнітивний етап характерний системним оволодінням майбутніми педагогами знаннями про сутність інтерактивної технології навчання, особливості їх застосування, організацію групової, фронтальної, індивідуальної роботи на уроках, врахування вікових особливостей дітей молодшого шкільного віку при плануванні інтерактивного навчання, можливості застосування інтерактивної технології з урахуванням особливостей навчальних предметів початкової школи. Водночас на ньому відбулося формування творчого ставлення до практичної діяльності вчителя щодо застосування інтерактивної технології, активізувалося бажання інноваційної діяльності. Мета підготовки майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивної технології досягалась використанням у навчальному процесі ступеневої підготовки майбутнього вчителя таких курсів:

– «Методика навчання рідної мови і читання»;

- «Методика навчання природознавства»;
- «Методика навчання математики»;
- «Уроки в початковій школі із застосуванням інтерактивної технології навчання» – для студентів кваліфікаційного рівня «бакалавр»;
- «Теорія та технології в методиці викладання освітньої галузі «Мова»»;
- «Теорія та технології в методиці викладання освітньої галузі «Математика»»;
- «Теорія та технології в методиці викладання освітньої галузі «Природознавство»»;
- «Педагогічна практика» – для студентів кваліфікаційного рівня «спеціаліст»;
- «Інноваційні технології сучасної початкової освіти»;
- «Педагогіка і методика викладання фахових дисциплін у ВНЗ» – для підготовки студентів кваліфікаційного рівня «магістр»;
- «Інтерактивна технологія навчання»;
- «Педагогічна практика» – для підготовки студентів кваліфікаційного рівня «магістр».

Основна реалізація процесу підготовки майбутнього вчителя щодо впровадження інтерактивних технологій відбувалася під час навчання у ВНЗ. Навчальна робота була організована таким чином, що саме вивчення зазначених предметів або курсів відбувалося із застосуванням у навчальному процесі інтерактивних лекцій, практичних і лабораторних занять, організованих за інтерактивними технологіями. Але це не означало тотального застосування викладачами інтерактивної технології під час занять. Навчальна робота в експериментальних групах ретельно планувалася:

- складався тематичний план щодо вивчення певного предмету;
- під відповідну тему підбиралися відповідні інтерактивні методи навчання;

– під час навчання викладач керував ходом заняття, спрямовував у правильне русло роботу студентів відповідно до методики роботи за інтерактивною технологією.

Лекційний курс експериментального навчального курсу «Уроки в початковій школі із застосуванням інтерактивної технології навчання» читався за інтерактивною технологією, тобто проводились інтерактивні лекції для бакалаврів, методика приведення яких засвоювалась магістрами і застосовувалась при проходженні ними педагогічної практики. Наведемо приклад інтерактивної лекції. Для цього роздаєм кожному студенту путівник з лекції для опрацювання (поміток; виконання самостійних вправ; написання висновків, пропозицій; підготовку виступу-відповіді тощо).

ПУТІВНИК З ЛЕКЦІЇ НА ТЕМУ:

ІНТЕРАКТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ НА СУЧАСНОМУ УРОЦІ

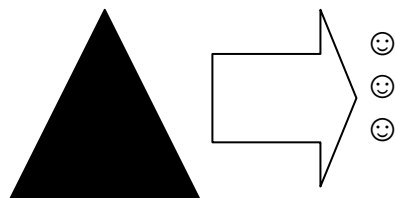
Питання, на яке хочу отримати відповідь в ході лекції:

План лекції:

1. Моделі навчання у сучасній школі
2. Поняття «інтерактивна технологія навчання»
3. Організація діяльності учнів на інтерактивному уроці

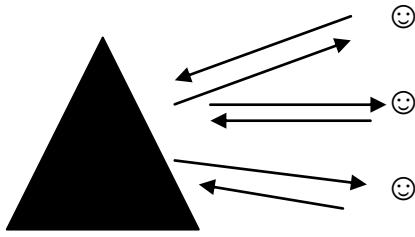
1 питання: Моделі навчання у сучасній школі

1). Модель «пасивного» навчання



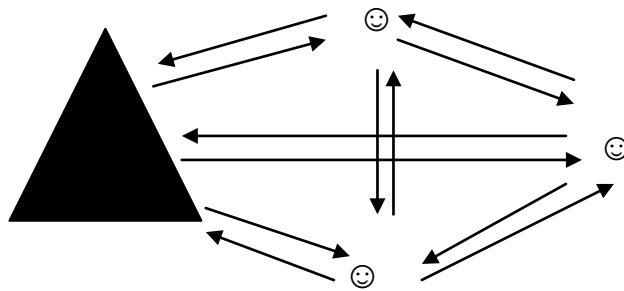
Форми організації процесу навчання: лекція, перегляд відеофільму, демонстрація тощо

2). Модель активного навчання



Форми організації процесу навчання: бесіда, розв'язання пізнавальних завдань, проблем, аналіз текстів тощо

3). Модель інтерактивного навчання



Форми організації процесу навчання: дискусія, рольова та ділова гра, робота в парах, в малих групах тощо

!!! Поставте питання до матеріалу, що прослухали. Обговоріть зі своїм сусідом (сусідкою) протягом 3 хвилин відповіді на ці питання і підготуйтеся до презентації питань-відповідей групі.

2 питання: Поняття «інтерактивна технологія навчання»

- Поняття «**інтерактивність**», «інтеракція» від англ. «Inter» – поміж-, серед-, взаємо- «act» – діяти, отже «Interact» - взаємодіяти
- Інтерактивність у навчанні можна пояснити як взаємодію тих, хто навчається, знаходження їх у режимі бесіди, діалогу, спільної дії.
- Це **співнавчання та взаємонавчання** (колективне, групове, навчання у співпраці) де і учень, і вчитель є рівноправними, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють. Вчитель в інтерактивному навчанні виступає як організатор процесу навчання, консультант, фасілітатор, який ніколи не «замикає» навчальний процес на собі. Результати навчання досягаються взаємними зусиллями всіх учасників процесу навчання, учні беруть на себе відповідальність за

результати навчання.

- Інтерактивна модель навчання передбачає застосування **технологічного підходу**
- **Інтерактивна технологія навчання** – це така організація навчального процесу, за якої неможлива неучасть учня у колективному процесі навчального пізнання, заснованому на взаємодії всіх його учасників: або кожен з учнів має конкретне завдання, за яке він повинен публічно прозвітуватись, або від його діяльності залежить якість виконання поставленого перед малою групою та перед всім класом завдання.
- **Інтерактивна технологія навчання** включає в себе чітко спланований очікуваний результат навчання, окремі інтерактивні методи і прийоми, що стимулюють процес пізнання, та розумові і навчальні умови й процедури, за допомогою яких можна досягти запланованих результатів.

Приклад опису вправи «2-4-всі разом»

Два – чотири – всі разом

Варіант кооперативного навчання, що є похідним від парної роботи, ефективний для розвитку навичок спілкування в групі, вмінь переконувати та вести дискусію.

Як організувати роботу

1. Задайте учням питання для обговорення, дискусії або аналізу гіпотетичної ситуації. Після пояснення питання або фактів, наведених у ситуації, дайте їм 1 – 2 хвилини для продумування можливих відповідей або рішень індивідуально.
2. Об'єднайте учнів у пари і попросіть обговорити свої ідеї одне з одним. Визначте час на висловлення кожного в парі і спільне обговорення. Попередьте, що пари обов'язково мають досягти згоди (консенсусу) щодо відповіді або рішення.
3. Об'єднайте пари в четвірки і попросіть обговорити попередньо досягненні рішення щодо поставленої проблеми. Як і в парах прийняття спільного рішення обов'язкове.
4. В залежності від кількості учнів у класі можна об'єднати четвірки в більші групи чи перейти до колективного обговорення проблеми.

!!! Визначте 2 ознаки інтерактивної технології навчання.

Поверніться до сусіда або сусідки і визначте разом 3 спільних для вас ознаки. Потім об'єднайтесь в четвірку з найближчою парою і запишіть 4 спільних для вас ознаки. Підготуйтеся до презентації думок всій групі.

3 питання: Організація діяльності учнів на інтерактивному уроці

А) **Структура інтерактивного уроку** складається з п'яти елементів: а) мотивація (не більше 5% часу заняття); б) оголошення, представлення теми та очікуваних навчальних результатів (не більше 5% часу заняття); в) надання необхідної інформації (10-15 % часу); г) інтерактивна вправа - центральна частина заняття (45-60% часу на уроці); д) підбиття підсумків, оцінювання результатів уроку (до 20% часу).

Б) **Інтерактивна вправа** - це центральна частина заняття. Обов'язковою є така послідовність і регламент проведення інтерактивної вправи: 1) інструктування – вчитель розповідає учасникам про мету вправи, правила, послідовність дій і кількість часу на виконання завдань; запитує чи все зрозуміло учасникам (2-3 хв.), 2) об'єднання в групи і (або) розподіл ролей (1-2 хв.), 3) виконання завдання, при якому вчитель виступає як організатор, помічник, ведучий дискусії, намагаючись надати учасникам максимум можливостей для самостійної роботи і навчання у співпраці один з одним (5-15 хв.), 4) презентація результатів виконання вправи (3-15 хв.), 5) рефлексія результатів учнями: усвідомлення отриманих результатів, що досягається шляхом їх спеціального колективного обговорення або за допомогою інших прийомів (5-15 хв.).

В) **Далі викладач розповідає як підбивати підсумки інтерактивного уроку та оцінювати відповіді учнів**

Рефлексія.

Для проведення лекції готуємо слайди, які демонструємо послідовно, відповідно до викладу навчального матеріалу.

СПИСОК СЛАЙДІВ, ЩО ВІДРОБРАЖАЮТЬ ТЕКСТ ІНТЕРАКТИВНОЇ ЛЕКЦІЇ ДЛЯ СТУДЕНТІВ НА ТЕМУ «ІНТЕРАКТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ У НАВЧАННІ РІЗНИХ ПРЕДМЕТІВ»

№1

ІНТЕРАКТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ У НА СУЧАСНОМУ УРОЦІ

План лекції:

4. Моделі навчання у сучасній школі
5. Поняття «інтерактивна технологія навчання»
6. Організація діяльності учнів на інтерактивному уроці

Очікувані результати навчання

Після лекції слухачі зможуть:

- пояснювати різницю між моделями навчання;
- визначати поняття «інтерактивна технологія» навчання;

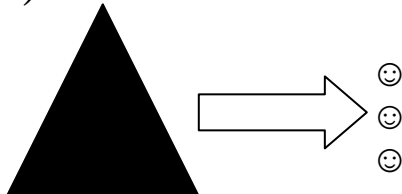
- на основі досвіду участі в інтерактивному навчанні сформувати власне ставлення до його застосування в школі

№ 2

Модель (від лат. міра, зразок) - це схема, зображення або опис явища чи процесу в природі й суспільстві. Дослідження моделі слугує засобом для отримання знань про об'єкт, який відображено моделлю.

Моделі навчання, що відбивають спосіб взаємодії вчителя і учнів у навчально-виховному процесі

1). Модель «пасивного» навчання



Форми організації процесу навчання: лекція, перегляд відеофільму, демонстрація тощо

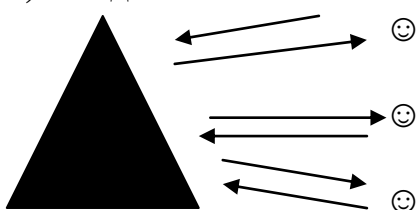
№ 3

Сильні й слабкі сторони моделі

Сильні	Слабкі
1. Можна подати великий за обсягом матеріал за короткий час; 2. Одночасно сприймають матеріал усі учні; 3. Витрачається мала кількість часу на розповідь, або пояснення.	1. Учні пасивні, не спілкуються ні між собою, ні з викладачем; 2. Не виконують ніяких завдань; 3. Вчителю важко зрозуміти якість засвоєння поданого матеріалу; 4. Відсутній контроль за знаннями; 5. Як правило, невисокий відсоток засвоєння знань. 6. Результати навчання значною мірою залежать від майстерності й зусиль вчителя

№ 4

2). Модель активного навчання



Форми організації процесу навчання: бесіда, розв'язання пізнавальних завдань, проблем, аналіз текстів тощо

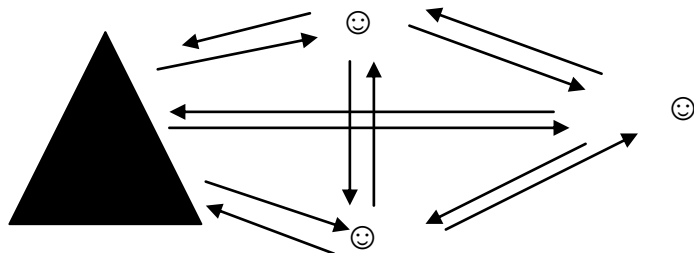
№ 5

Сильні й слабкі сторони моделі

Сильні	Слабкі
1. Певна кількість учнів активна; 2. Відсоток засвоєння матеріалу досить високий. 3. Ефективно розвиваються пізнавальні можливості учнів 4. Постійний зворотній зв'язок вчителя з учнями. 5. Вчитель може проконтролювати рівень засвоєння змісту.	1. Активна лише частина учнів 2. Може бути незадоволений тим, що його не спитали, не вислухали його думку. 3. Високе навантаження на вчителя 4. Розвиваються переважно пізнавальні здібності і можливості 5. Результати навчання значною мірою залежать від майстерності й зусиль вчителя

№ 6

3). Модель інтерактивного навчання



Форми організації процесу навчання: дискусія, рольова та ділова гра, робота в парах, в малих групах тощо

№ 7

Сильні й слабкі сторони моделі

Сильні	Слабкі
1. Активні всі учні класу 2. Розвиваються не тільки пізнавальні, а й соціальні, комунікативні уміння й компетентності учнів 3. Як правило, високий рівень засвоєння знань і формування умінь 4. Процес навчання здійснюється з високим рівнем самостійності й	1. Недостатня підготовка вчителів до застосування моделі 2. Тяжіння частини вчителів до авторитарного стилю викладання і недовіра до ефективності цієї моделі 3. Відсутність достатньої кількості літератури і методичних розробок 4. Необхідний інший підхід в

творчості 5. Викладач має можливість розкритись як організатор, консультант 6. Встановлюються партнерські стосунки між вчителем і учнями всередині студентського колективу 7. учні мають високий рівень мотивації до навчання	оцінюванні знань студентів
--	----------------------------

№ 8

Поняття «інтерактивність», «інтеракція» від англ. «Inter» – поміж-, серед-, взаємо- «act» – діяти, отже «Interact» - взаємодіяти (щодо навчання, 1975 р. німецький дослідник Г. Фріц).

Інтерактивність у навчанні можна пояснити як взаємодію тих, хто навчається, знаходження їх у режимі бесіди, діалогу, спільної дії. Відповідно, у дослівному розумінні інтерактивним може бути названий метод, у якому той, хто навчається є активним учасником, який здійснює щось: говорить, управляє, моделює, пише, малює тощо, тобто не виступає тільки слухачем, спостерігачем, а бере активну участь у тому, що відбувається, власно створюючи це. **Суть інтерактивного навчання полягає у тім, що навчальний процес відбувається тільки шляхом постійної, активної взаємодії всіх учасників навчального процесу.** Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці) де і студент, і викладач є рівноправними, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють. Вчитель в інтерактивному навчанні виступає як організатор процесу навчання, консультант, фасілітатор, який ніколи не „замикає” навчальний процес на собі. Результати навчання досягаються взаємними зусиллями всіх учасників процесу навчання, учні беруть на себе відповідальність за результати навчання.

№ 9

Інтерактивна модель навчання передбачає застосування **технологічного підходу** і бачиться нами як застосування у навчанні сукупності інтерактивних технологій, загальною ознакою яких є принципи інтеракції: багатостороння комунікація, взаємодія і взаємонавчання учнів, кооперована навчальна діяльність з відповідними змінами у ролі і функціях як тих, хто навчається, так і вчителів.

Структура технології навчання є системою певних операцій, технічних дій і функцій учнів і вчителя, згрупованих за основними етапами процесу навчання. Вона проектується, виходячи з конкретних умов, та орієнтується на заданий результат. Вона не допускає варіативності, пошукової діяльності, проб і помилок, із неї не можна викинути якісь

елементи. Для технологічного навчання обов'язковим також є постійний зворотній зв'язок, внесення виправлень та змін у подальшу діяльність.

№ 10

Інтерактивна технологія навчання – це така організація навчального процесу, за якої неможлива неучасть учня у колективному процесі навчального пізнання, заснованому на взаємодії всіх його учасників: або кожен з учнів має конкретне завдання, за яке він повинен публічно прозвітуватись, або від його діяльності залежить якість виконання поставленого перед малою групою та перед всім класом завдання. Інтерактивні технології навчання включають в себе чітко спланований очікуваний результат навчання, окремі інтерактивні методи і прийоми, що стимулюють процес пізнання, та розумові і навчальні умови й процедури, за допомогою яких можна досягти запланованих результатів.

Два – чотири – всі разом

Варіант кооперативного навчання, що є похідним від парної роботи, ефективний для розвитку навичок спілкування в групі, вмінь переконувати та вести дискусію.

Як організувати роботу

5. Задайте учням питання для обговорення, дискусії або аналізу гіпотетичної ситуації. Після пояснення питання або фактів, наведених у ситуації, дайте їм 1 – 2 хвилини для продумування можливих відповідей або рішень індивідуально.
6. Об'єднайте учнів у пари і попросіть обговорити свої ідеї одне з одним. Визначте час на висловлення кожного в парі і спільне обговорення. Попередьте, що пари обов'язково мають досягти згоди (консенсусу) щодо відповіді або рішення.
7. Об'єднайте пари в четвірки і попросіть обговорити попередньо досягненні рішення щодо поставленої проблеми. Як і в парах прийняття спільного рішення обов'язкове.
8. В залежності від кількості учнів у класі можна об'єднати четвірки в більші групи чи перейти до колективного обговорення проблеми.

Сьогодні в літературі описано більше 100 технологій і методів інтерактивного навчання. Умовно ми розподіляємо їх на 4 групи: технології кооперативного навчання, технології колективно-групового навчання, технології ситуативного моделювання, технології опрацювання дискусійних (проблемних питань).

№ 11

Застосування інтерактивних технологій висуває певні вимоги до **структури уроку**. Як правило структура таких занять складається з п'яти елементів: а) мотивація (не більше 5% часу заняття); б) оголошення, представлення теми та очікуваних навчальних результатів (не більше 5% часу заняття); в) надання необхідної інформації (10-15 % часу); г)

інтерактивна вправа - центральна частина заняття (45-60% часу на уроці);
д) підбиття підсумків, оцінювання результатів уроку (до 20% часу).

Дотримання вимог до структури та складових інтерактивного уроку є обов'язковою умовою успіху інтерактивного навчання.

№ 12

Інтерактивна вправа - це центральна частина заняття. Обов'язковою є така послідовність і регламент проведення інтерактивної вправи: 1) інструктування – вчитель розповідає учасникам про мету вправи, правила, послідовність дій і кількість часу на виконання завдань; запитує чи все зрозуміло учасникам (2-3 хв.), 2) об'єднання в групи і (або) розподіл ролей (1-2 хв.), 3) виконання завдання, при якому вчитель виступає як організатор, помічник, ведучий дискусії, намагаючись надати учасникам максимум можливостей для самостійної роботи і навчання у співпраці один з одним (5-15 хв.), 4) презентація результатів виконання вправи (3-15 хв.), 5) рефлексія результатів учнями: усвідомлення отриманих результатів, що досягається шляхом їх спеціального колективного обговорення або за допомогою інших прийомів (5-15 хв.).

№ 13

Рефлексія (від лат. повернення назад - самоаналіз, самоспостереження, повернення людиною процесу пізнання на саму себе, на власну діяльність, дослідження нею власного процесу пізнання) є природнім невід'ємним і **НАЙВАЖЛИВИШИМ** компонентом інтерактивного навчання на уроці. Вона дає можливість учням і вчителю: усвідомити, чого вони навчились, пригадати деталі свого досвіду й отримати реальні життєві уявлення про те, що вони думали і що відчували, коли першій раз зіткнулись з тією чи іншою навчальною технологією, оцінити власний рівень розуміння та засвоєння навчально матеріалу і спланувати чіткі реальні кроки його подальшого опрацювання, порівняти своє сприйняття з думками, поглядами, почуттями інших й інколи скорегувати певні позиції.

Здійснюється в різних формах: у вигляді індивідуальної роботи, роботи в парах, групах, дискусії, в письмовій та усній формі. Містить кілька елементів: фіксація того, що відбулось, визначення міркувань та почуттів щодо отриманого досвіду, плани на майбутній розвиток.

Наприклад, усне обговорення може проводитись за питаннями: з якою метою ми робили цю вправу? Які думки вона у вас викликала? Які почуття? Чого ви особисто навчились? Чого б хотіли навчитись у подальшому?

№ 14

Нагромаджений вже сьогодні в Україні та за кордоном досвід переконливо свідчить, що інтерактивні методи сприяють інтенсифікації та оптимізації навчального процесу. Вони дозволяють учням:

- творчо підходити до засвоєння навчального матеріалу, зробити засвоєння доступним і ефективним;
- навчитись формулювати власну думку, правильно її виражати, доводити свою точку зору, аргументувати й дискутувати;
- навчитись слухати іншу людину, поважати альтернативну думку, знаходити спільне розв'язання проблеми;
- навчитись будувати конструктивні відносини в групі, визначати своє місце в ній, уникати конфліктів, розв'язувати їх, шукати компроміси, прагнути до діалогу.

Дещо по-іншому проводимо інтерактивну лекцію з паузами. Наведемо приклад:

Лекція з паузами

При підготовці лекції викладач має розділити навчальний матеріал на логічно завершені частини і розробляє завдання для студентів, які вони будуть виконувати в паузах між викладом. Виклад однієї частини матеріалу займає 10-12 хвилин з урахуванням того, що студенти конспектують матеріал лекції. Виконання завдань після кожної частини 3-5 хвилин (плюс перевірка результатів виконання завдання ще до 5 хвилин). Завдання можуть виконуватись як індивідуально, так і в парах або трійках. Вся лекція може займати 40-45 хвилин і складатись з 2-3 етапів викладу матеріалу і пауз.

!!!Визначте для себе: що вам вдалося добре зрозуміти у цьому питанні лекції? Що було вам відомим, а що принципово новим. Результати запишіть у таблицю:

вдалося зрозуміти	добре	було відомим	було новим	принципово

Підсумок лекції.

Під час засвоєння експериментального навчального курсу «Уроки в початковій школі із застосуванням інтерактивної технології навчання» студентам роздавалися технологічні картки проведення інтерактивної вправи. Наведемо приклад таких карток, при вивченні вправ «Мікрофон», «Незакінчене речення», «Метод ПРЕС».

Технологічна картка №1

Вправа «Мікрофон»

Мета: оперативне залучення учнів до діяльності, взаємодії, актуалізації опорних знань чи мотивація навчальної діяльності.

Порядок роботи:

Крок 1. Поставте запитання класові. Запропонуйте певний предмет (ручку, олівець, мікрофон тощо), що виконуватиме роль уявного мікрофона.

Учні передаватимуть його один одному, по черзі беручи слово. Попередьте їх про необхідність говорити лаконічно та швидко (не більш ніж 1-2 хвилини). Не коментуйте та не оцінюйте подані відповіді.

Крок 2. Надайте слово першому з тих, у кого в руках уявний мікрофон. Слідкуйте, щоб він переходив від одного до іншого по черзі. Надавайте слово тільки тому, хто отримує «уявний» мікрофон. Вислуховуйте кількох учнів (їхня кількість залежить від завдання, яке ви ставили, і дидактичної мети цієї діяльності).

Крок 3. Наприкінці обговорення слово може взяти вчитель (якщо вважає за потрібне) і висловити свою думку чи підсумувати висловлювання учнів.

Цей метод можна застосовувати на будь якому уроці (математики, читання, мови, природознавства) для фронтального опитування, при усному рахунку і т. ін..

Наприклад: Завдання для фронтального опитування після вивчення таблиці множення на 7:

1. Розкажіть таблицю множення числа 7.
2. У скільки разів більше ніг у 7 зайців, ніж в одного? На скільки більше ніг?
3. Усно розв'яжіть рівняння: $41 - x = 26$.
4. Ділене 28, дільник — частка чисел 24 і 6. Назвіть частку. 3 м 5 дм зменшіть у 5 разів. 7 дм 2 см зменшіть на 15 см.
5. Обчисліть четверту частину від 32; третину від 27.

На уроках читання під час обговорення прочитаного. При закріпленні теми «Іменник» учитель дає завдання розповісти все про іменник – «Іменник - це...» діти передають уявний мікрофон і висловлюють свої думки.

Мотивація навчальної діяльності учнів з використанням вправи «Мікрофон».

На дошці записана тема уроку «Слова, які означають назви предметів» Учитель пропонує учням прочитати її і, використовуючи «мікрофон», сказати:

- Що ви знаєте з цієї теми (про слова, які означають назви предметів)?
Учні, передаючи мікрофон, коротко дають відповіді на запитання.

Ця методика організовує дітей, вчить швидко і обдуманно висловлювати свої думки.

Технологічна картка №2

Вправа « Незакінчене речення »

Мета: оперативне залучення учнів до діяльності, взаємодія, актуалізація опорних знань чи мотивація навчальної діяльності, можливість ґрунтовніше працювати над формою висловлення власних ідей, порівнювати їх з іншими, вільніше висловлюватися щодо запропонованих тем, відпрацьовувати вміння говорити коротко, але по суті й переконливо.

Порядок роботи:

Крок 1. Визначивши тему, з якої учні будуть висловлюватися по черзі або використовуючи уявний мікрофон, учитель формулює незакінчене речення і пропонує учням закінчувати його. Кожен наступний учасник обговорення повинен починати свій виступ із запропонованої формули. Учениці та учні працюють з відкритими реченнями, наприклад: «На сьогоднішньому уроці для мене найбільш важливим відкриттям було...», або: «Ця інформація дозволяє нам зробити висновок, що...», або: «Це рішення було прийнято тому, що...» тощо.

Крок 2. Учитель надає слово першому з бажаючих учнів. Вислуховуються кілька учнів (їхня кількість залежить від завдання, яке ви ставили, та дидактичної мети цієї діяльності).

Крок 3. Наприкінці обговорення слово може взяти вчитель (якщо вважає за потрібне) і висловити свою думку чи підсумувати висловлювання учнів,

Цей прийом часто поєднується з «мікрофоном» чи обговоренням у загальному колі.

Метод «Незакінченого речення» можна використати в підведенні підсумків уроку.

Підсумок уроку з української мови в 3 класі тема «Дієслово».

За технологією «Незакінчене речення» пропонується висловитись:

- Дайте відповіді на запитання в таблиці.

За результатами відповідей учнів заповнюється таблиця на дошці.

Слово	Що означає?	На яке питання відповідає?	Як змінюється?	Приклади

Після заповнення таблиці учні підводять підсумки за темою «Дієслово».

Підсумок уроку з математики 4 кл. тема «Множення на 10, 100, 1000»

Вправа «Незакінчене речення». Продовжіть речення :

-«Сьогодні на уроці я дізнався ...»,

-«Що при множенні заданого числа на числа з нулями ...*(з правої сторони заданого числа дописується стільки нулів скільки стоїть після одиниці в числі з нулями.)*»

-«На уроці я навчився ...*(множити задане число на число з нулями і називати отримане при множенні число.)*»

Цю вправу можна застосовувати на будь якому уроці під час підсумків уроку мотивації навчальної діяльності.

Технологічна картка №2

Вправа «Метод ПРЕС»

Зазначте, що з вправи ПРЕС варто починати навчання вмінню аргументувати.

Порядок роботи:

Заздалегідь запишіть чотири етапи вправи ПРЕС на аркуші паперу:

позиція (я вважаю, що...);

обґрунтування (оскільки...);

приклад (наприклад...);

висновок (таким чином...).

Поясніть механізм етапів вправи ПРЕС. Наголосіть на важливості їх дотримання.

Запропонуйте учасникам та учасницям застосувати цю вправу, висловлюючись щодо твердження на кшталт: «Учні повинні мати право обирати класного керівника». Слідкуйте за необхідним і правильним відтворенням слів, з яких починається кожний етап цієї технології.

Обов'язково вислухайте протилежні позиції, слідкуйте за дотриманням усіх етапів кожним учасником і кожною учасницею, які виявлять бажання висловитися.

Наведемо приклади застосування цієї вправи на конкретних уроках з конкретної теми.

Застосування методу «Прес» на уроці української мови тема «Часи дієслів»

Робота в групах

Вправа 151.

Користуючись таблицею, виписати:

I група - дієслова теперішнього часу. Одне з дієслів ввести в речення.

II група - дієслова минулого часу. З одним із дієслів скласти речення.

III група - дієслова майбутнього часу. Скласти речення з одним із дієслів. Перевірка виконання вправи за методом «ПРЕС».

Алгоритм відповіді:

« Ми вважаємо, що дієслова.....часу.

Тому що відповідають на питання Наприклад...Тому ці дієслова ...часу.».

Метод «Прес» на уроках математики: «Ми вважаємо, що число 348 - парне. Тому що воно ділиться на 2 або кратно 2-ом. Наприклад...Тому це число ми вважаємо - парним. *Опрацьовуючи тему «Байки» на уроках читання в 3 класі,* можна поставити ряд завдань дискусійного характеру, які розв'язати за допомогою цієї вправи.

- Чому Лебедю, Раку та Щуці не вдалося зрушити з місця хуру?

- Чи правильно вчинив Муравей, коли відмовив Конику у його проханні?

- Як на вашу думку? Чи підходить прислів'я «Не смійся з другого, щоб тобі не було того» до байки Леоніда Глібова «Чиж та Голуб».

Під час дискусії обов'язково потрібно використовувати чотири стани методу ПРЕС. Кожен аргумент починайте зі слів:

Я вважаю, що.....

Тому, що...

Наприклад...

Отже,... таким чином...

Застосовувати цей метод можна на всіх уроках, де потрібна аргументація учнями своєї думки.

На заняттях з фахових методик майбутнім учителям початкової школи відповідно до навчального плану кожного з навчальних предметів пропонувалися завдання практичного характеру:

— Які методи інтерактивної технології можна застосувати при вивченні теми «Дерева, кущі, трави» («Методика навчання природознавства»)?

– Складіть вправи для усного рахунку при вивченні теми «Табличні випадки множення на 7» («Методика навчання математики»).

– За навчальною програмою для 2 класу складіть планування уроків читання у 2 класі з використанням інтерактивної технології навчання (ІНДЗ на заняттях з «Методики навчання мови і читання»).

– Продумайте і складіть план-конспект уроку математики з теми «Парні і непарні числа» із застосуванням технологій «Робота в малих групах» і «Метод ПРЕС» (спецкурс «Уроки в початковій школі із застосуванням інтерактивної технології навчання») тощо.

На наступному етапі експериментального навчання, операційно-процесуальному, відбувалася реалізація набутих знань у виробничих умовах під час проходження студентами педагогічної практики, в ході якої перевірялася підготовленість майбутніх учителів початкових класів до проведення уроків за інтерактивними технологіями. Після проходження педагогічної практики знання засвоювалися на заняттях з предмету «Теорія та технології в методиці викладання освітньої галузі ...».

Навчальна робота проводилася і під час виконання студентами дослідницьких і творчих завдань, під час участі їх у наукових групах. Так, протягом експерименту на кафедрі методики початкового навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини плідно працювала наукова група «Інноваційні навчальні технології у початковій школі». Ця група тісно співпрацювала з лабораторією Сільської початкової школи та Науково-методичним центром інноваційних технологій.

Кожний студент експериментальної групи отримував тему дослідження, готував по ній доповідь на засіданнях наукової групи. Існував варіант, коли студент протягом кількох років досліджував певну проблему і виконував спочатку курсову роботу, а потім дипломну. Пізніше, під час навчання в магістратурі досліджувана проблема переносилася у сферу підготовки вчителя. Зазначимо, що такий вибір

студентів був демократичний – науковою роботою займались тільки ті студенти, які мали бажання.

Перші спроби у застосуванні інтерактивної технології студенти експериментальних груп робили під час проходження педагогічної практики, яка мала назву «Пробні уроки». Вона дала можливість кожному студенту провести один, два або, за бажанням, і більше уроків з кожного предмету відповідного класу (1-й, 2-й, 3-й або 4-й клас). Під керівництвом методистів і досвідчених учителів студенти-практиканти розробляли, проводили й аналізували вже проведені уроки, усуваючи і враховуючи недоліки, планували і проводили наступні. «Державна» педагогічна практика відкрила для практикантів-класоводів широкий спектр можливостей планувати, проектувати і проводити уроки і виховні заходи із застосуванням інтерактивної технології.

Такі різноманітні форми роботи були покликані допомогти студентам реалізувати свої знання на практиці, виявити свій творчий потенціал відповідно до своїх здібностей, бажань тощо.

Отже, теоретична і практична підготовка майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій здійснювалася поетапно у процесі введення в систему навчання відповідно до нашої моделі *професійно-спрямованих дисциплін, педагогічної практики, науково-дослідної роботи* тощо.

Спочатку відбувалося навчання студентів за інтерактивною технологією на різних предметах, передбачених навчальним планом (фактично – ознайомлення і набуття ними умінь самостійно працювати за інтерактивною технологією).

Наступним кроком у підготовці студентів до застосування інтерактивної технології було введення в практику проведення занять з фахових методик інтерактивних вправ, вправляння у проектуванні уроків на різну тематику за інтерактивними технологіями тощо.

На третьому, на нашу думку надзвичайно важливому, етапі своєю практичною діяльністю студенти-практиканти підтверджували під час проходження практики одержані ними попередні знання, обґрунтовували їх своїми науково-дослідними роботами, які захищали наприкінці навчання.

Про ефективно організовану підготовку студентів свідчить той факт, що студенти спеціальності «Початкове навчання» Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, які брали участь в експерименті, займали призові місця на олімпіадах зі спеціальності «Початкове навчання», які щорічно організовує і проводить Міністерство освіти і науки України. Продемонструвавши хороші теоретичні знання при проектуванні і демонстрації уроку, застосовуючи при цьому інноваційні технології, студент Пархоменко Олександр зайняв I місце в номінації «Кращий урок» на олімпіаді в м. Глухів. Студент Піскун Сергій зайняв II місце на олімпіаді в м. Дрогобич. Те ж II місце посіла в м. Бердянськ студентка Смілянець Ірина. Показавши хороші теоретичні знання, зацікавивши інтерактивними технологіями журі при проведенні уроку, студентка Лютинська Марина зайняла I місце в номінації «Автор кращого уроку математики».

Такі результати, високі і досить стабільні, студенти показали завдяки цілеспрямованому комплексному дієвому підходу до їхньої підготовки у ВНЗ.

Про серйозну фахову підготовку студентів експериментальних груп до оволодіння інтерактивною технологією свідчить і той факт, що під час проведення практичних і лабораторних занять з фахових методик відбувалась досить детальна робота по засвоєнню методики проведення кожної інтерактивної вправи, яку можна застосовувати у навчальному процесі початкової школи при проходженні педагогічної практики і в подальшій практичній діяльності. Протягом проведення експериментальної роботи нами спостерігалась висока активність

студентів-практикантів при підготовці уроків під час проходження педагогічної практики. При проведенні уроків у школі студенти через інтерактивні технології здійснювали особистісно зорієнтоване навчання і виховання молодших школярів, розвивали їхні комунікативні здібності і соціальну культуру. Слід також зазначити, що майбутнім педагогам вдалося досягти значної активізації кожної дитини, підтягнути слабших учнів і створити атмосферу толерантності між дітьми.

Для перевірки готовності студентів до застосування інтерактивної технології у виробничих умовах, під час навчального процесу при вивченні фахових методик було проведено творчі контрольні роботи, які містили по три завдання, що перевіряли низький, середній і високий рівні. Ці контрольні роботи були проведені методистами з основних шкільних предметів, тобто з методики української мови, методики математики та методики природознавства. Надамо один з варіантів такої роботи.

1. Який зміст Ви вкладаєте в поняття «інтерактивне навчання»?

2. Скористайтесь календарним плануванням «1-й клас. Математика». Які інтерактивні технології доцільно використати при вивченні теми № 49: *«Вправи і задачі на засвоєння таблиць додавання і віднімання числа 1. Складання та розв'язування задач на знаходження суми і остачі. Повторення складу чисел 9 і 10. Вимірювання довжини відрізка»*.

3. Скористайтесь календарним плануванням. Складіть фрагмент уроку математики (4-й клас) з теми №35 *«Дія додавання. Закони додавання»* (контроль, корекція та закріплення знань учнів) із застосуванням інтерактивної технології навчання. Прокоментуйте доцільність запропонованих Вами інтерактивних вправ.

Аналіз відповідей студентів на запитання творчих контрольних робіт свідчить про те, що знання про інтерактивну технологію, її застосування і саму методику організації інтерактивного навчання студенти засвоїли. Найкращі показники ми отримали у відповідях на

перше запитання, в сумі низький рівень підготовки дав нам показник у 97,5 %. Зазначимо також, що на середньому рівні кількість правильних відповідей дещо менша – 94,0 %. Ще нижча вона на високому рівні – 87,7 %.

Таблиця 4.5.

**Результати визначення рівня засвоєння студентами знань із
застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі
початкової школи**

Рівень засвоєння	Кількі	Кількість і характеристика відповідей, %				
		Повні правильні	Неповні правильні	Сума правильних відповідей	Відповіді з помилками	Утруднюються з відповіддю або відповідь відсутня
Низький	21	31,9	65,6	97,5	2,5	-
Середній	21	37,6	56,4	94,0	4,9	1,1
Високий	21	23,8	63,9	87,7	11,2	1,1

У результаті проведеної роботи ми виявили, що частина студентів, які дали хороші показники на низькому рівні, засвоївши теоретичний матеріал, відчують утруднення у застосуванні його у практичній діяльності при виконанні практичних завдань і розробці фрагментів уроків. Таким студентам ми рекомендували додатково опрацювати теоретичний матеріал і паралельно призначали консультації у вигляді методичної допомоги з викладачем. Одночасно проводили консультації у вигляді демонстрації відеофільмів із записами інтерактивних уроків.

У процесі експериментальної роботи організовувалася спільна взаємодія кафедр, лабораторій і тренінгового центру з керівництва науковою роботою студентів і магістрантів, які практичну частину своєї дослідної роботи проводили у школах. Роботами керували досвідчені вчителі, які проходили перепідготовку на базі Науково-методичного центру інноваційних технологій. З проблеми інтерактивних технологій

учасниками експерименту виконувалися курсові, дипломні, магістерські та дисертаційні дослідження.

Наведемо приклади тематики дипломних і магістерських робіт:

- Коновал М.С. «Впровадження інноваційних технологій у навчальний процес початкової школи» (керівник: канд. пед. наук, доц. Комар О.А.);

- Кравченко Н.П. « Використання інтерактивної технології на сучасному уроці» (керівник: доктор пед. наук, професор Пошетун О.І.);

- Педченко Л.І. «Дидактичні основи використання інтерактивних технологій навчання у початковій школі» (керівник: канд. пед. наук, доц. Коберник Г.І.);

- Мовчко Н.І. «Використання інтерактивної технології на уроках української мови в початкових класах» (керівник: канд. пед. наук, доц. Роєнко Л.М.);

- Павук Т.А. «Розвиток комунікативних мовленнєвих умінь молодших школярів (при вивченні прийменника та сполучника)» (керівник: канд. пед. наук, доц. Торчинська Т.А.);

- Опришко А.В. «Активізація розумової діяльності учнів початкових класів на уроках математики у процесі використання інтерактивної технології навчання» (керівник: канд. пед. наук, доц. Шевчук І.В.);

- Басараб Ю.В. «Інноваційні форми громадянського виховання молодших школярів у позакласній роботі» (керівник: канд. пед. наук, доц. Волошина Г.П.);

- Панченко М.А. Використання інноваційних технологій у навчально-виховному процесі початкової школи (керівник: доктор пед. наук, професор Побірченко Н.С.);

- Шкуренко О.В. «Ефективність використання інтерактивної технології на уроках математики в початкових класах» (керівник: канд. пед. наук, доц. Комар О.А.);

- Здановська С.В. «Формування загальнолюдських цінностей молодших школярів в умовах застосування інтерактивної технології навчання» (керівник: канд. пед. наук, Логачевська С.П.);
- Гудзенко Л.С. «Використання інтерактивних технологій у процесі вивчення казки на уроках читання у початкових класах» (керівник: канд. пед. наук, доц. Хлистун І.В.);
- Загородна Л.С. «Вироблення навичок культури спілкування в учнів початкової школи» (керівник: канд. пед. наук, доц. Авраменко В.В.);
- Величко О.В. «Формування досвіду моральної поведінки молодших школярів в умовах інтерактивного навчання» (керівник: канд. пед. наук, Пироженко Л.В.);
- Міцкаті Ю.В. «Розвиток комунікативно-мовленнєвих умінь першокласників» (керівник: канд. пед. наук, доц. Кучеренко І.А.);
- Дончук В.В. «Особливості використання інтерактивних технологій на уроках природознавства» (керівник: канд. біолог. наук, доц. Голуб В.М.).

З наведених прикладів можна зрозуміти, що протягом формувального етапу експерименту керівники наукових робіт студентів і магістрантів зверталися до тем, які з різних ракурсів розглядають інтерактивну технологію, її ефективність та особливості застосування в початкових класах.

У **заклучній фазі** формувального етапу педагогічного експерименту здійснювалося опрацювання отриманих даних на основі проведення підсумкового анкетування. Проводилося його узагальнення, систематизація і теоретичний аналіз. На цьому ж етапі відбувалося описання результатів, доведення їх до організаторів і виконавців процесу навчання, упровадження системи підготовки майбутніх учителів до застосування інтерактивної технології.

4.3. Аналіз результатів експерименту щодо формування готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології

Формувальний етап експерименту реалізовувався нами спільно зі 121 викладачем Інституту соціальної та мистецької освіти, пізніше Інституту дошкільної та початкової освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини; Інституту педагогіки і психології Національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова; Педагогічного інституту Волинського державного університету імені Лесі Українки; факультету початкового навчання Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського (м. Одеса); факультету підготовки вчителів початкової школи Бердянського державного педагогічного університету в різних формах і методах протягом 2005–2009 навчальних років. Особливостями нашого дослідження були комплексність, дієвість, орієнтація на широкий студентський контингент у різних регіонах України.

Алгоритм наших дослідницьких дій на етапі обрахунку результатів експериментальної діяльності полягав у наступному:

- статистично підтвердити співпадіння початкового стану експериментальних та контрольних груп;
- встановити відмінність (та підтвердити її статистично) кінцевого стану експериментальних та контрольних груп після вивчення в експериментальних групах спецкурсу «Уроки в початковій школі із застосуванням інтерактивної технології навчання»;
- встановити відмінності (та підтвердити їх статистично) у початковому і кінцевому станах (динаміці) експериментальних груп після вивчення інтерактивної технології у змісті фахових методик початкової школи та при вивченні предметів «Теорія та технології освітньої галузі...»

– встановити співпадіння чи несуттєві відмінності (та підтвердити їх статистично) у початковому і кінцевому станах (динаміці) контрольних груп.

На початку формувального етапу експерименту шляхом анкетування (див. додаток В) ми здійснили бальне оцінювання рівнів сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології (табл. 4.6.).

Таблиця 4.6.

Рівні сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології на початок формувального етапу експерименту

Рівні сформованості готовності	Контрольні групи (осіб)	Експеримент. групи (осіб)	Контрольні групи (відн. Част.)	Експеримент. групи (відн. част.)	Різниця у відн. част.
Високий	17	17	0,06	0,06	0,00
Середній	82	81	0,29	0,28	0,01
Низький	184	191	0,65	0,66	0,01
Всього	283	289	1,00	1,00	

Статистичний аналіз узагальнених результатів у контрольних та експериментальних групах на початку експерименту ми здійснили за допомогою t-критерія Стьюдента (Госсета) для однорідних вибірок.

Оскільки найбільша різниця двох часток, яка може свідчити про неоднорідність двох вибірок, складає 0,01, то перевіримо гіпотезу про значущість цієї різниці на прикладі показників студентів із низьким рівнем сформованості готовності до застосування інтерактивної технології (табл.4.6).

$$P_1 = 0,65; P_2 = 0,66.$$

Різниця вірогідностей:

$$\alpha = P_1 - P_2 = 0,01.$$

Середня помилка вірогідності відтворення відповідей:

$$S_{p1} = \sqrt{\frac{P_1(1-P_1)}{N}} = \sqrt{\frac{0,65(1-0,65)}{283}} = 0,028;$$

$$S_{p2} = \sqrt{\frac{P_2(1-P_2)}{N_2}} = \sqrt{\frac{0,66(1-0,66)}{289}} = 0,028.$$

Середня помилка різниці вірогідностей:

$$S_d = \sqrt{S_{p1}^2 + S_{p2}^2} = 0,039.$$

Нормоване відхилення:

$$t_\alpha = \frac{P_2 - P_1}{S_d} = \frac{0,01}{0,039} = 0,26.$$

За таблицею критичних точок t-розподілу Стюдента для нашого випадку ступенів свободи та на рівні значущості $\alpha = 0,05$ табличний коефіцієнт $t = 1,96$, а обраховане нами в експерименті фактичне $t_\alpha = 0,26$, яке значно менше можливої теоретичної величини, що вимірює випадкове коливання.

Говорячи мовою математичної статистики, гіпотезу про незначущість розходжень в оцінці чинника двох порівнювальних груп ми спостерігали для найбільшої із одержаних різниць відносних частот. Оскільки всі інші різниці частот дорівнюють чи менші за 0,01, то розходження в оцінці всіх інших чинників будуть ще менш значущими, на рівні значущості $\alpha = 0,05$. Це дає змогу зробити висновок про істинність

нуль-гіпотези щодо статистичної однорідності контрольних і експериментальних груп на початку експерименту (рис. 4.2).

Отже, ми встановили статистичне співпадіння у вимірах початкового стану експериментальних та контрольних груп.

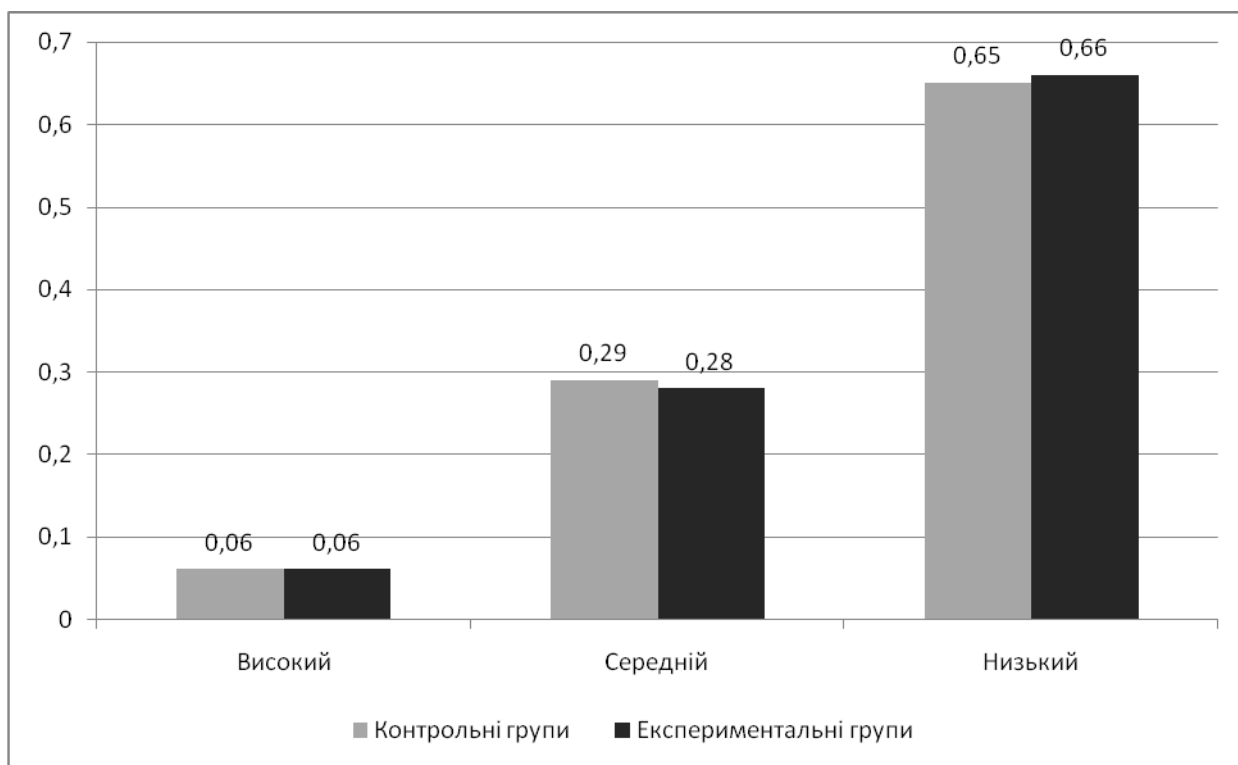


Рис. 4.2. Розподіл студентів за рівнями сформованості готовності до застосування інтерактивної технології на початку формувального етапу експерименту у відносних частотах

Отже, ми встановили статистичне співпадіння у вимірах початкового стану експериментальних та контрольних груп.

Організувавши здійснення педагогічної діяльності викладачів і методистів з майбутніми бакалаврами та спеціалістами в експериментальних навчальних групах за розробленою нами моделлю, ми шляхом анкетування визначили кінцевий стан сформованості готовності до застосування інтерактивної технології у студентів, які навчалися за традиційної організації цього процесу в контрольних, та за нашою моделлю – в експериментальних групах. Обраховані та узагальнені

результати зведені в табл. 4.7. з урахуванням того, що протягом навчального року з експериментальних груп вибуло двоє студентів.

Таблиця 4.7.

Рівні сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології після формувального етапу експерименту

Рівні сформованості готовності	Контрольні групи (осіб)	Експеримент. групи (осіб)	Контрольні групи (відн. част.)	Експеримент. групи (відн. част.)	Різниця у відн. част.
Високий	20	43	0,07	0,15	0,08
Середній	88	115	0,31	0,40	0,09
Низький	175	129	0,62	0,45	0,17
Всього	283	287	1,00	1,00	

Статистично перевіримо гіпотезу про значущість найменшої різниці двох часток, одержаних в результаті порівняння кількості студентів з високим рівнем сформованої готовності до застосування інтерактивної технології у відносних частотах (0,08) (табл. 4.7.).

$$P_1 = 0,07; P_2 = 0,15.$$

Різниця вірогідностей:

$$\alpha = P_1 - P_2 = 0,08$$

Середня помилка вірогідності відтворення відповідей:

$$S_{p1} = \sqrt{\frac{P_1(1-P_1)}{N}} = \sqrt{\frac{0,07(1-0,07)}{283}} = 0,015;$$

$$S_{p2} = \sqrt{\frac{P_2(1-P_2)}{N_2}} = \sqrt{\frac{0,15(1-0,15)}{287}} = 0,021.$$

Середня похибка різниці вірогідностей:

$$S_d = \sqrt{S_{p1}^2 + S_{p2}^2} = 0,026.$$

Нормоване відхилення:

$$t_\alpha = \frac{P_2 - P_1}{S_d} = \frac{0,08}{0,026} = 3,07.$$

За таблицею критичних точок t -розподілу Стьюдента для нашого випадку ступенів свободи та на рівні значущості $\alpha = 0,05$ табличний коефіцієнт $t = 1,96$, а обраховане нами в експерименті фактичне $t_\alpha = 3,07$, що значно перевищує його величину, яка вимірює випадкове коливання. Це дає змогу зробити висновок про істотність різниці між середніми двох вибірок і прийнятті альтернативної статистичної гіпотези (H_1).

З позицій математичної статистики гіпотезу про значущість розходжень в оцінці чинника двох порівнювальних груп ми спостерігали для найменшої із одержаних різниць відносних частот. Оскільки всі інші різниці частот будуть не менші за 0,08, то розходження в оцінці всіх інших чинників будуть ще більш значущими на рівні значущості $\alpha = 0,05$. Це означає, що запропонована нами модель формування готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології, яка була реалізована в експериментальних групах на основі спецкурсу «Уроки в початковій школі із застосуванням інтерактивних технологій навчання» і комплексу інших заходів, зображених на схемі педагогічної системи підготовки майбутніх учителів до застосування інтерактивної технології, є дієвою й статистично обґрунтованою.

Наочно зміни у рівнях сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології в

експериментальних і контрольних групах на момент закінчення експериментального навчання наведені на рис. 4.3.

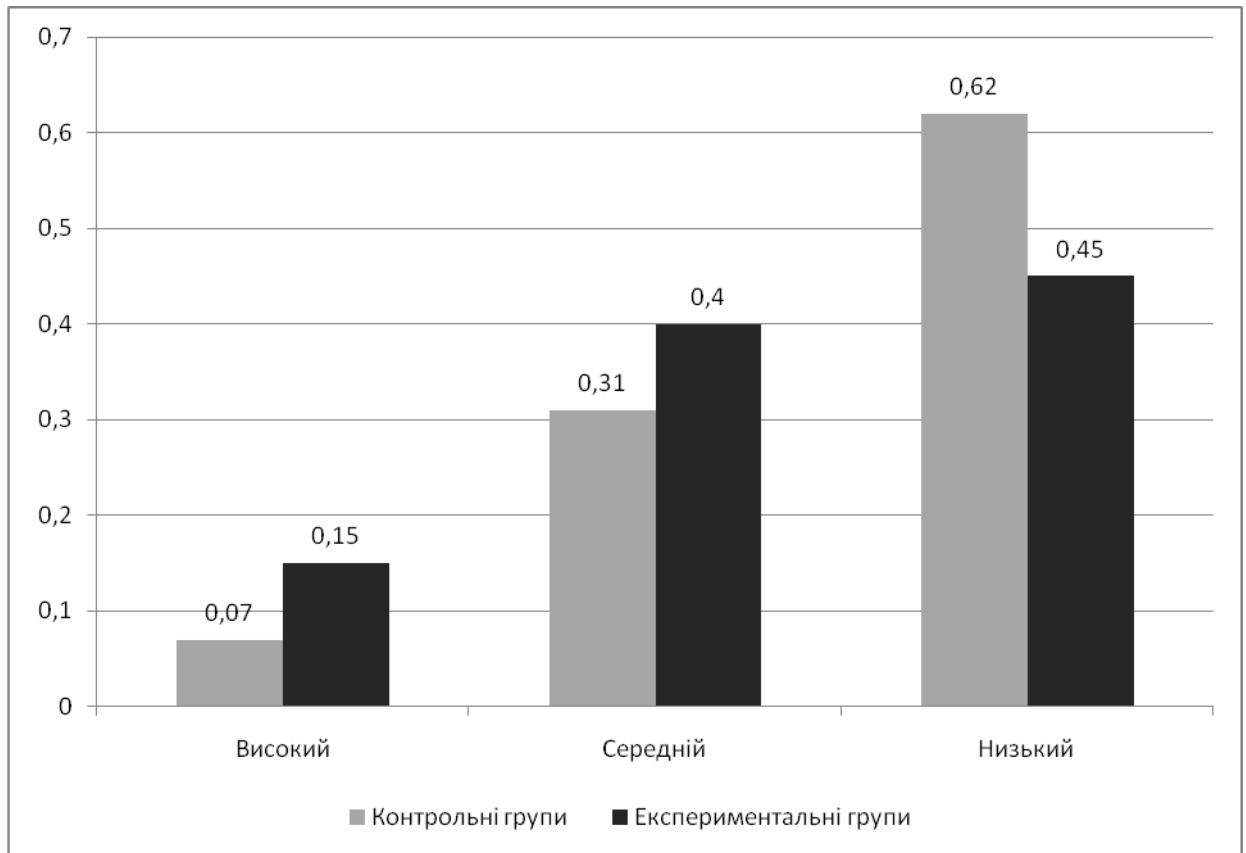


Рис. 4.3. Розподіл студентів за рівнями сформованості готовності до застосування інтерактивної технології після формувального етапу експерименту у відносних частотах

Згідно з алгоритмом статистичного обрахунку результатів нашого експериментального дослідження, з метою повного статистичного обґрунтування вірогідності його результатів, ми повинні порівняти стан експериментальних груп на початку та після закінчення формувального етапу експерименту (табл. 4.8).

Перевіримо гіпотезу про статистичну значущість найменшої різниці двох часток, одержаних в результаті порівняння кількості студентів з високим рівнем готовності до застосування інтерактивної технології у відносних частотах (0,09) (табл. 4.8).

Таблиця 4.8.

Рівні сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології до і після формувального етапу експерименту в експериментальних групах нашої вибірки

Рівні сформованості готовності	Експеримент. групи ДО (осіб)	Експеримент. групи ПІСЛЯ (осіб)	Експеримент. групи ДО (відн. част.)	Експеримент. групи ПІСЛЯ (відн. част.)	Різниця у відн. част.
Високий	17	43	0,06	0,15	0,09
Середній	81	115	0,28	0,40	0,12
Низький	191	129	0,66	0,45	0,21
Всього	289	287	1,00	1,00	

Перевіримо гіпотезу про статистичну значущість найменшої різниці двох часток, одержаних в результаті порівняння кількості студентів із високим рівнем готовності до застосування інтерактивної технології у відносних частотах (0,09) (табл. 4.8).

$$P_1 = 0,06; P_2 = 0,15.$$

Різниця вірогідностей:

$$\alpha = P_1 - P_2 = 0,09$$

Середня помилка вірогідності відтворення відповідей:

$$S_{p1} = \sqrt{\frac{P_1(1-P_1)}{N}} = \sqrt{\frac{0,06(1-0,06)}{289}} = 0,014;$$

$$S_{p2} = \sqrt{\frac{P_2(1-P_2)}{N_2}} = \sqrt{\frac{0,15(1-0,15)}{287}} = 0,021.$$

Середня похибка різниці вірогідностей:

$$S_d = \sqrt{S_{p1}^2 + S_{p2}^2} = 0,025.$$

Нормоване відхилення:

$$t_\alpha = \frac{P_2 - P_1}{S_d} = \frac{0,09}{0,025} = 3,6.$$

Оскільки за таблицею критичних точок t -розподілу Стьюдента для нашого випадку ступенів свободи та на рівні значущості $\alpha = 0,05$ табличний коефіцієнт $t = 1,96$, а обраховане нами в експерименті фактичне $t_\alpha = 3,6$ і перевищує його можливу величину, яка вимірює випадкове коливання, —маємо змогу зробити висновок про істотність різниці між середніми двох вибірок.

Гіпотезу про значущість розходжень в оцінці чинника двох порівнюваних станів експериментальних груп ми спостерігали для найменшої з одержаних різниць відносних частот. Оскільки всі інші різниці частот будуть не менші за 0,09, то розходження в оцінці всіх інших чинників будуть ще більш значущими на рівні значущості $\alpha = 0,05$. Це означає, що запропонована нами модель формування готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології, яка була реалізована в експериментальних групах, є дієвою і статистично обґрунтованою (рис. 4.4).

Для остаточного статистичного підтвердження результативності нашої експериментальної методики необхідно порівняти стан контрольних груп на початку і після закінчення формувального етапу експерименту.

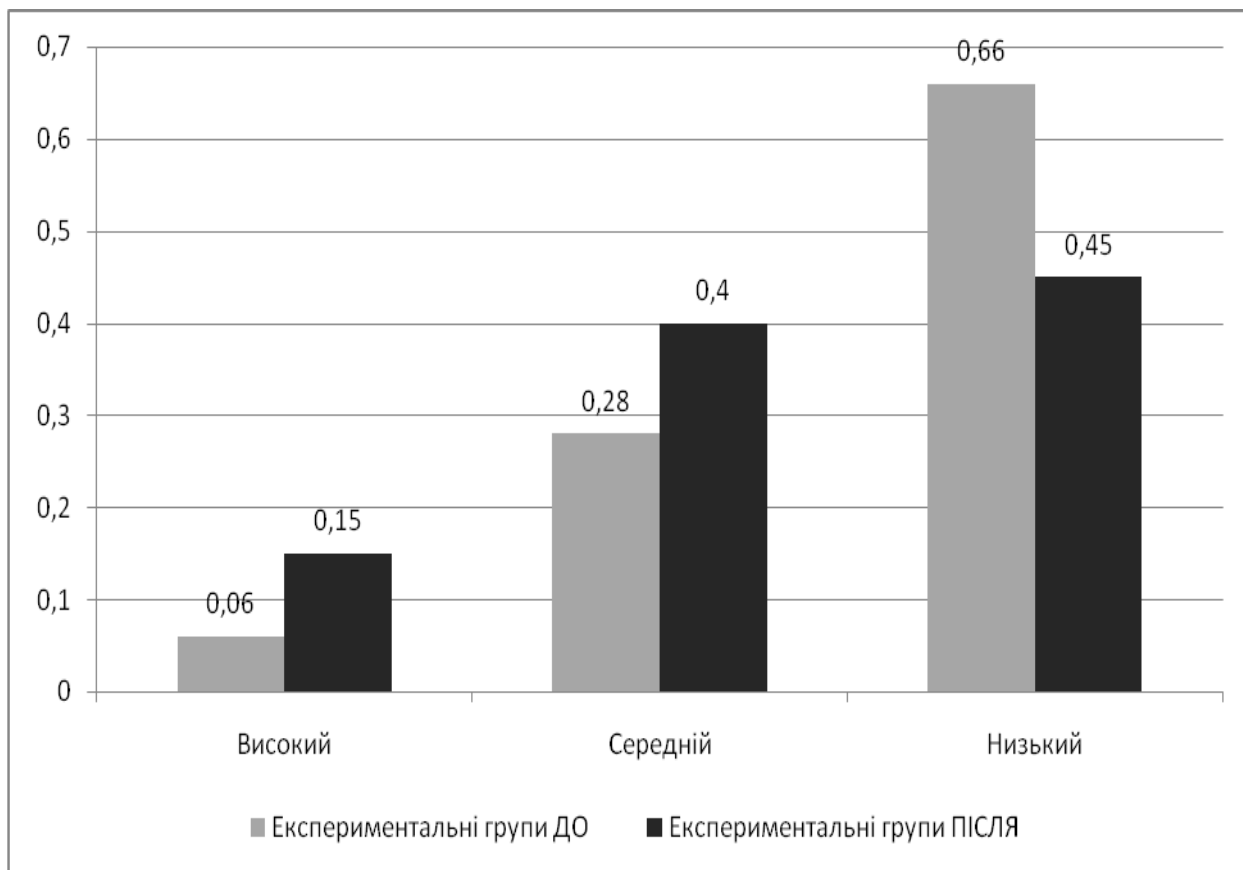


Рис. 4.4. Розподіл студентів за рівнями сформованості готовності до застосування інтерактивної технології до і після формувального етапу експерименту в експериментальних групах у відносних частотах

Статистичні показники можуть підтвердити дієвість чи недієвість традиційної системи навчання в порівнянні з нашою експериментальною моделлю. Тому статистичні показники за кількістю осіб та у відносних частотах за рівнями сформованості готовності до застосування інтерактивної технології до і після формувального етапу експерименту в контрольних групах ми обрахували і навели у табл. 4.9.

Перевіримо гіпотезу про незначущість найбільшої різниці двох часток, одержаних в результаті оцінки низького рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології, у контрольних групах (табл. 4.9).

Таблиця 4.9.

Рівні сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології до і після формувального етапу експерименту в контрольних групах нашої вибірки

Рівні сформованості готовності	Контрольні групи ДО (осіб)	Контрольні групи ПІСЛЯ (осіб)	Контрольні групи ДО (відн. част.)	Контрольні групи ПІСЛЯ (відн. част.)	Різниця у відн. част.
Високий	17	20	0,06	0,07	0,01
Середній	82	88	0,29	0,31	0,02
Низький	184	175	0,65	0,62	0,03
Всього	283	283	1,00	1,00	

$$P_1 = 0,65; P_2 = 0,62.$$

Різниця вірогідностей:

$$\alpha = P_1 - P_2 = 0,03.$$

Середня помилка вірогідності відтворення відповідей:

$$S_{p1} = \sqrt{\frac{P_1(1-P_1)}{N}} = \sqrt{\frac{0,65(1-0,65)}{283}} = 0,028;$$

$$S_{p2} = \sqrt{\frac{P_2(1-P_2)}{N_2}} = \sqrt{\frac{0,62(1-0,62)}{283}} = 0,028.$$

Середня помилка різниці вірогідностей:

$$S_d = \sqrt{S_{p1}^2 + S_{p2}^2} = 0,039.$$

Нормоване відхилення:

$$t_{\alpha} = \frac{P_2 - P_1}{S_d} = \frac{0,03}{0,039} = 0,77.$$

Гіпотезу про незначущість розходжень в оцінці чинника двох порівнюваних груп ми спостерігали для найбільшої із одержаних різниць відносних частот. Оскільки всі інші різниці частот менші за 0,03, то розходження в оцінці всіх інших чинників будуть ще менш значущими на рівні значущості $\alpha = 0,05$. Це дає змогу зробити висновок про істинність нуль-гіпотези щодо статистичної однорідності контрольних груп на початку і після формувального етапу експерименту. Іншими словами, традиційна система формування готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології в контрольних групах не спричинила суттєві (статистично значимі) зміни у формуванні компонентів цієї готовності у студентів (рис. 4.5).

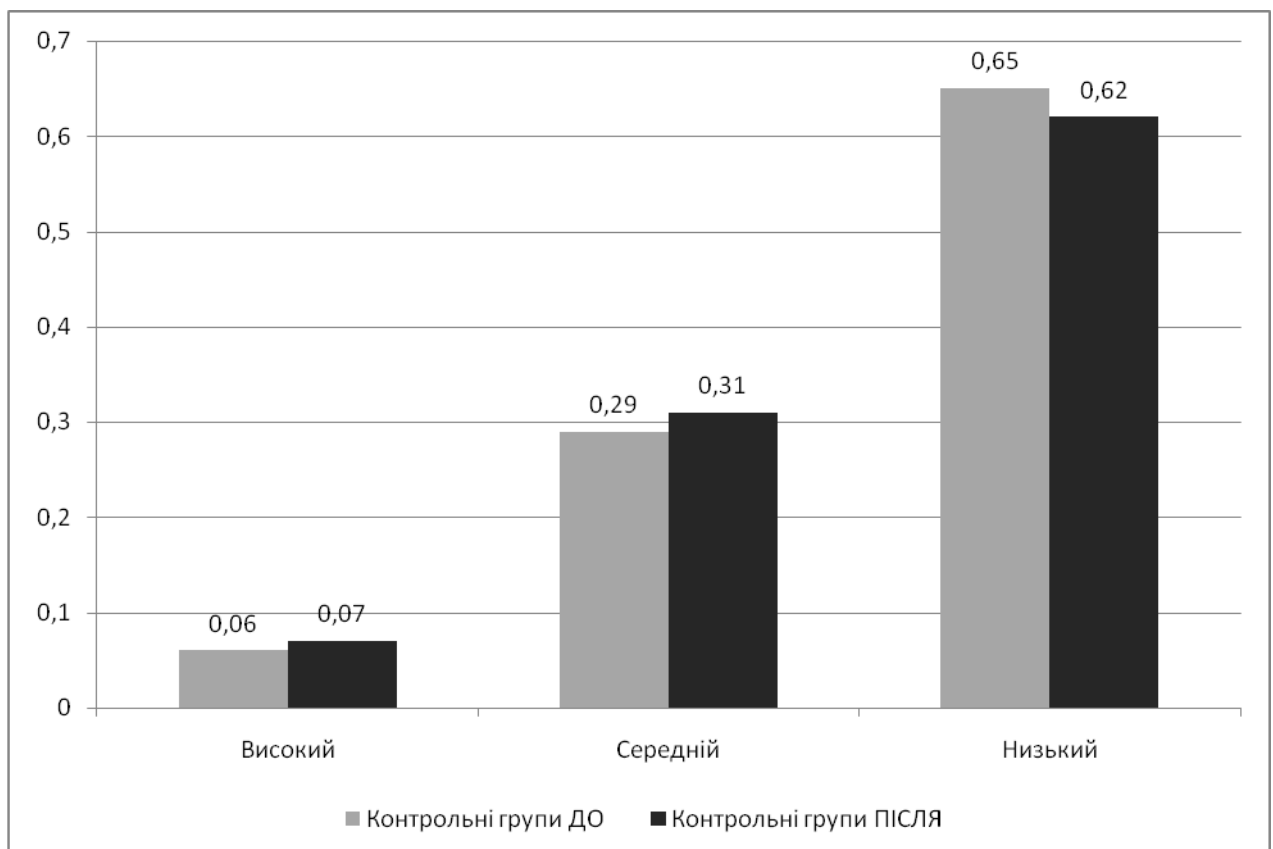


Рис. 4.5. Розподіл студентів за рівнями сформованості готовності до застосування інтерактивної технології до і після формувального етапу експерименту в контрольних групах у відносних частотах

Таким чином, ми статистично підтвердили дієвість запропонованої нами моделі формування готовності до застосування інтерактивної технології, за допомогою якої у студентів за освітнім напрямком «Початкова освіта» можна формувати мотиваційно-ціннісну, когнітивну та операційну складові цієї готовності.

Проте, для впевненості у висновках потрібно перевірити результати формувального етапу експерименту за змінами у рівнях сформованості мотиваційно-ціннісного, когнітивного й операційного компонентів готовності до застосування інтерактивної технології. Цю перевірку можна здійснити на основі кваліметричних показників до питань нашої анкети. За тематичними розділами анкетних питань серед опитаних учасників формувального етапу експерименту була підрахована набрана ними кількість балів, яку ми порівняли з кваліметричними еталонами за рівнями сформованої готовності. Результати цієї роботи для контрольних груп знайшли відображення в таблиці 4.10.

Таблиця 4.10.

Вимір компонентів готовності до застосування інтерактивної технології в контрольних групах у ході формувального етапу експерименту

Компоненти готовності до застосування інтерактивної технології у контрольних групах	Кількість питань на одного респондента	Максимальна кількість балів на одного респондента	Максимально можлива кількість балів на всіх респондентів у контрольних групах	Набрані бали на початку формувального етапу експерименту	Набрані бали на початку формувального етапу експерименту у відн. част. до макс. можл.	Набрані бали після формувального етапу експерименту	Набрані бали після формувального етапу експерименту у відн. част. до макс. можл.	Різниця у відн. част.
Мотиваційно-ціннісний	5	60	16980	9169	0,54	9339	0,55	0,01
Когнітивний	14	168	47544	16640	0,35	17591	0,37	0,02
Операційний	19	228	64524	15486	0,24	17421	0,27	0,03
Всього	38	456	129048					

Статистичний аналіз узагальнених результатів формувального етапу експерименту для студентів контрольних груп ми здійснили за допомогою t-критерію Стьюдента.

Оскільки в даному випадку найбільша різниця двох часток, яка може свідчити про неоднорідність двох вибірок, складає 0,03, то перевіримо гіпотезу про значущість цієї різниці для операційного компонента готовності до застосування інтерактивної технології (табл. 4.10).

$$P_1 = 0,24; P_2 = 0,27.$$

Різниця вірогідностей:

$$\alpha = P_1 - P_2 = 0,03.$$

Середня помилка вірогідності відтворення відповідей:

$$S_{p1} = \sqrt{\frac{P_1(1-P_1)}{N}} = \sqrt{\frac{0,24(1-0,24)}{283}} = 0,025$$

$$S_{p2} = \sqrt{\frac{P_2(1-P_2)}{N_2}} = \sqrt{\frac{0,27(1-0,27)}{283}} = 0,026.$$

Середня помилка різниці вірогідностей:

$$S_d = \sqrt{S_{p1}^2 + S_{p2}^2} = 0,036.$$

Нормоване відхилення:

$$t_\alpha = \frac{P_2 - P_1}{S_d} = \frac{0,03}{0,036} = 0,83.$$

За таблицею критичних точок t-розподілу Стьюдента для нашого випадку ступенів свободи та на рівні значущості $\alpha = 0,05$ табличний коефіцієнт $t = 1,96$, а обраховане нами в експерименті фактичне $t_\alpha = 0,83$, яке значно менше можливої теоретичної величини, що вимірює випадкове коливання.

Гіпотезу про незначущість розходжень в оцінці чинника двох порівнюваних груп ми спостерігали для найбільшої з одержаних різниць

відносних частот. Оскільки інші різниці частот менші за 0,03, то розходження в оцінці всіх інших чинників будуть подібними чи менш значущими на рівні значущості $\alpha = 0,05$. Це дає змогу зробити висновок про несуттєве зростання показників, що вимірюють компоненти готовності до застосування інтерактивної технології в контрольних групах (рис. 4.6).

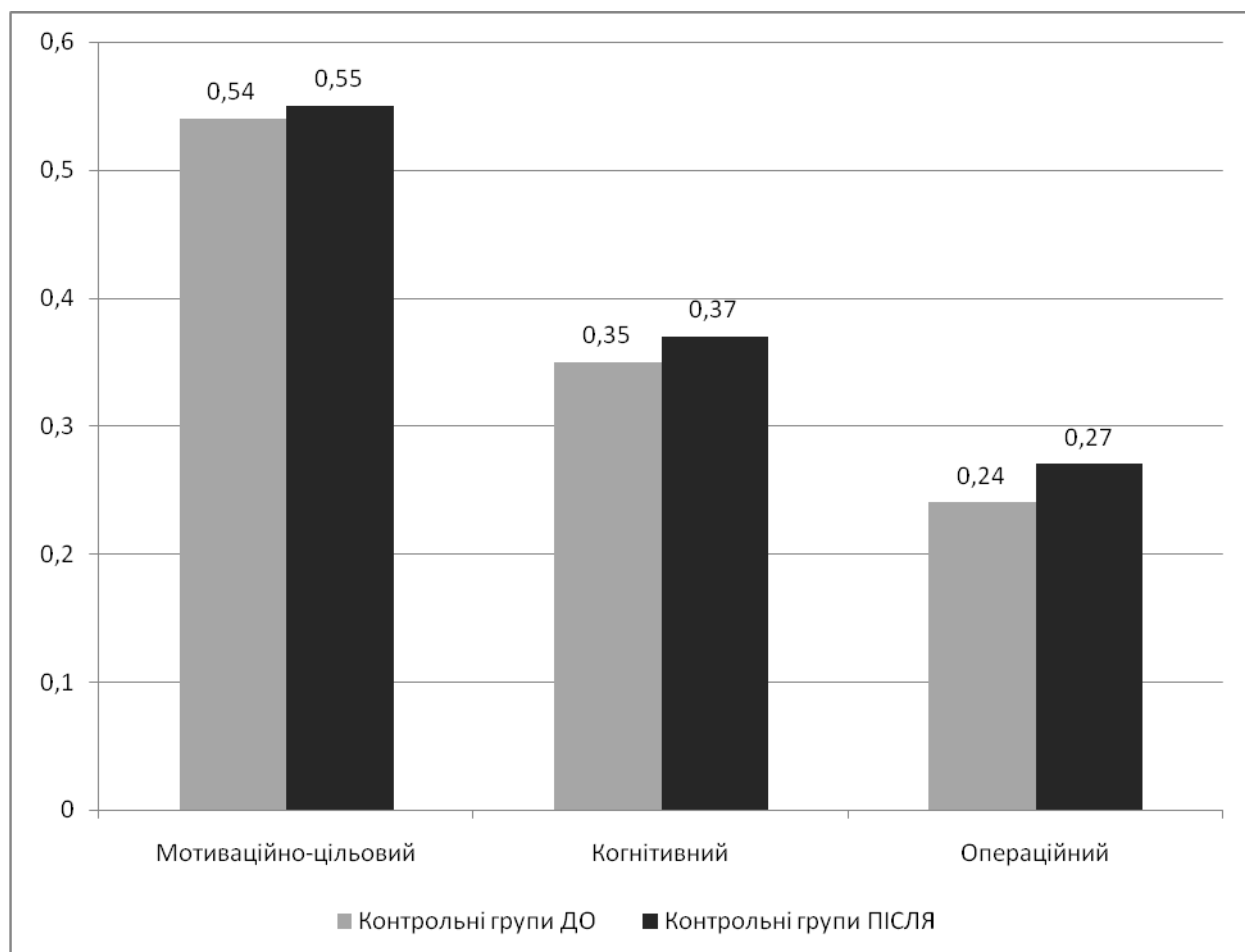


Рис. 4.6. Порівняння компонентів готовності до застосування інтерактивної технології в контрольних групах до і після формувального етапу експерименту у відносних частотах

В експериментальних групах ми також здійснили подібну перевірку зміни в рівнях сформованості мотиваційно-ціннісного, когнітивного та

операційного компонентів готовності до застосування інтерактивної технології (табл. 4.11).

Таблиця 4.11.

Вимір компонентів готовності до застосування інтерактивної технології в експериментальних групах у ході формувального етапу експерименту

Компоненти готовності до застосування інтерактивної технології в експериментальних групах	Кількість питань на одного респондента	Максимальна кількість балів на одного респондента	Максимально можлива кількість балів на всіх респондентів в експериментальних групах ДО	Максимально можлива кількість балів на всіх респондентів в експериментальних групах ПІСЛЯ	Набрані бали на початку формувального етапу експерименту	Набрані бали на початку формувального етапу експерименту у відн. част. до макс. можл.	Набрані бали після формувального етапу експерименту	Набрані бали після формувального етапу експерименту у відн. част. до макс. можл.	Різниця у відн. част.
Мотиваційно-цільовий	5	60	17340	17220	9190	0,53	11021	0,64	0,11
Когнітивний	14	168	48552	48216	16993	0,35	22662	0,47	0,12
Операційний	19	228	65892	65436	13837	0,21	24211	0,37	0,16
Всього	38	456	131784	130872					

Найменша різниця відносних частот за нашою таблицею складає 0,11. Вона характеризує зміни в межах мотиваційно-ціннісного компоненту готовності до застосування інтерактивної технології в експериментальних групах.

Перевіримо статистичну значущість цієї різниці.

$$P_1 = 0,53; P_2 = 0,64.$$

Різниця вірогідностей:

$$\alpha = P_1 - P_2 = 0,11.$$

Середня помилка вірогідності відтворення відповідей:

$$S_{p1} = \sqrt{\frac{P_1(1-P_1)}{N}} = \sqrt{\frac{0,53(1-0,53)}{289}} = 0,029;$$

$$S_{p2} = \sqrt{\frac{P_2(1-P_2)}{N_2}} = \sqrt{\frac{0,64(1-0,64)}{287}} = 0,028.$$

Середня помилка різниці вірогідностей:

$$S_d = \sqrt{S_{p1}^2 + S_{p2}^2} = 0,04.$$

Нормоване відхилення:

$$t_\alpha = \frac{P_2 - P_1}{S_d} = \frac{0,11}{0,04} = 2,75.$$

Отримане нормоване відхилення (2,75) більше табличного (1,96). Це означає, що зміни, які відбулися зі студентами експериментальних груп під час навчання, були спричинені дією нашої системи формування готовності до застосування інтерактивної технології, оскільки всі інші умови під час навчання були рівними і в контрольних, і в експериментальних групах.

Гіпотезу про значущість розходжень в оцінці показника двох порівнюваних груп ми спостерігали для найменшої з різниць відносних частот. Оскільки інші різниці частот більші за 0,11, то розходження в оцінці всіх інших показників будуть значущими на рівні значущості $\alpha = 0,05$. Це дає змогу зробити висновок, що дієвість нашої системи

формування готовності до застосування інтерактивної технології в експериментальних групах підтвердилася (рис. 4.7.).

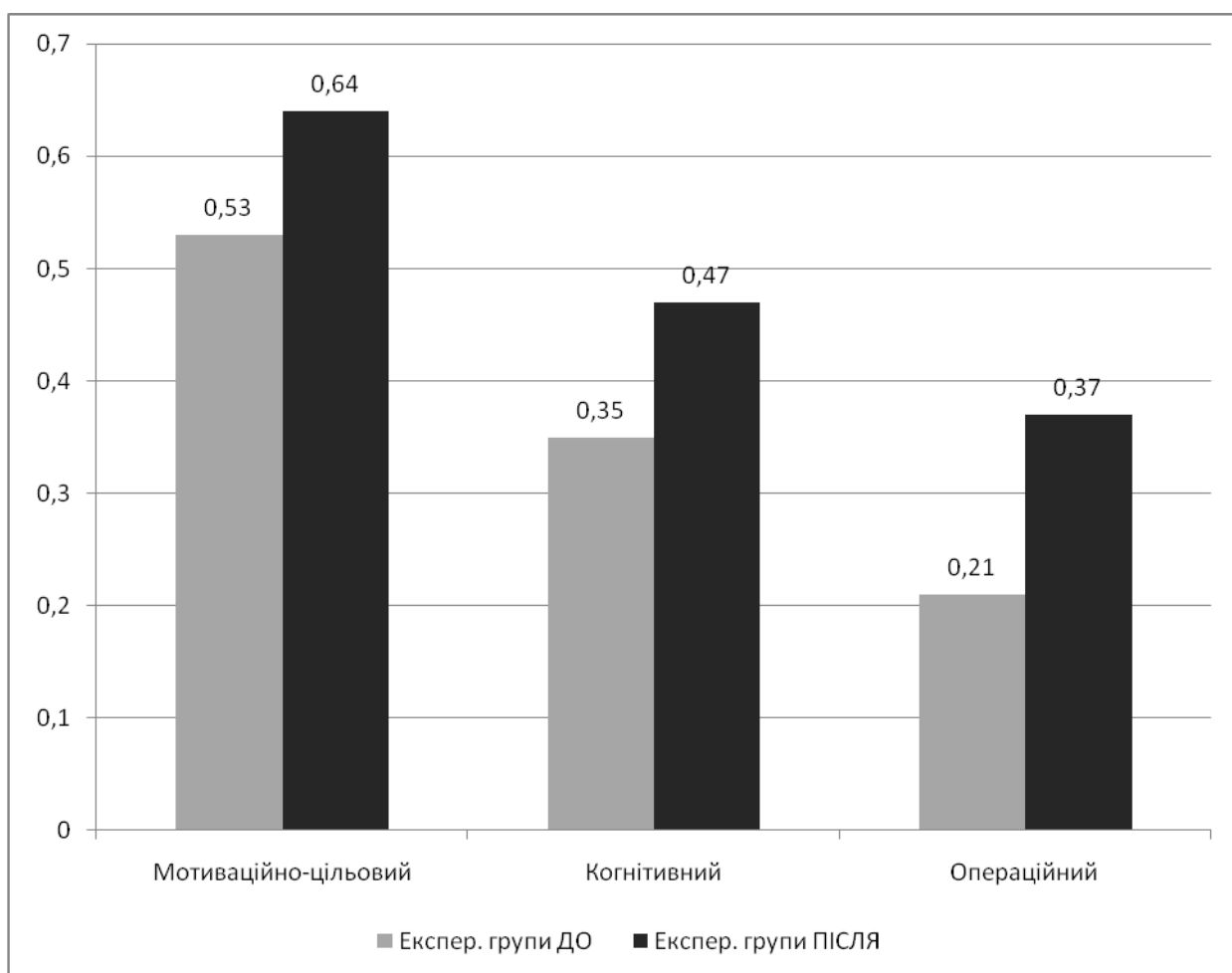


Рис. 4.7. Порівняння компонентів готовності до застосування інтерактивної технології в експериментальних групах до і після формувального етапу експерименту у відносних частотах

Для повноти статистичного аналізу порівняємо також отримані результати за компонентами готовності до застосування інтерактивної технології у контрольних та експериментальних групах після формувального етапу експерименту (табл. 4.12).

Найменша різниця відносних частот за нашою таблицею складає 0,09. Вона характеризує відмінності в межах мотиваційно-цільового компонента готовності до застосування інтерактивної технології в

контрольних і в експериментальних групах після формувального етапу експеримента.

Таблиця 4.12.

Вимір компонентів готовності до застосування інтерактивної технології в контрольних і експериментальних групах після формувального етапу експерименту

Компоненти готовності до застосування інтерактивної технології	Показники сформованості готовності у контрольних групах (відн. част.)	Показники сформованості готовності в експер. групах (відн. част.)	Різниця у відн. част.
Мотиваційно-цільовий	0,55	0,64	0,09
Когнітивний	0,37	0,47	0,10
Операційний	0,27	0,37	0,10
Кількість осіб	283	287	

Перевіримо статистичну значущість цієї відмінності.

$$P_1 = 0,55; P_2 = 0,64.$$

Різниця вірогідностей:

$$\alpha = P_1 - P_2 = 0,09.$$

Середня помилка вірогідності відтворення відповідей:

$$S_{p1} = \sqrt{\frac{P_1(1-P_1)}{N}} = \sqrt{\frac{0,55(1-0,55)}{283}} = 0,029;$$

$$S_{p2} = \sqrt{\frac{P_2(1-P_2)}{N_2}} = \sqrt{\frac{0,64(1-0,64)}{287}} = 0,028.$$

Середня помилка різниці вірогідностей:

$$S_d = \sqrt{S_{p1}^2 + S_{p2}^2} = 0,04.$$

Нормоване відхилення:

$$t_\alpha = \frac{P_2 - P_1}{S_d} = \frac{0,09}{0,04} = 2,25.$$

Отримане нормоване відхилення (2,25) більше табличного (1,96), що означає цілеспрямовану спричиненість змін у стані експериментальних груп порівняно з контрольними. За всіх інших рівних умов у контрольних та в експериментальних групах під час формувального етапу експерименту на формування рівнів готовності до застосування інтерактивної технології цілеспрямовано впливала лише наша навчальна система.

Гіпотезу про значущість розходжень в оцінці показника двох порівнюваних груп ми спостерігали для найменшої з різниць відносних частот. Оскільки інші різниці частот більші за 0,09, то розходження в оцінці всіх інших показників будуть значущими на рівні значущості $\alpha = 0,05$. Це дає змогу зробити висновок, що дієвість нашої навчальної моделі в експериментальних групах підтвердилась (рис. 4.8).

Завершальним блоком у наших статистичних обрахунках є порівняння статистичних показників у контрольних та в експериментальних групах на початку формувального етапу експерименту за результатами анкетного опитування (табл. 4.13).

Найбільша різниця відносних частот за нашою таблицею складає 0,03. Вона характеризує відмінності в межах операційного компонента готовності до застосування інтерактивної технології в контрольних і в

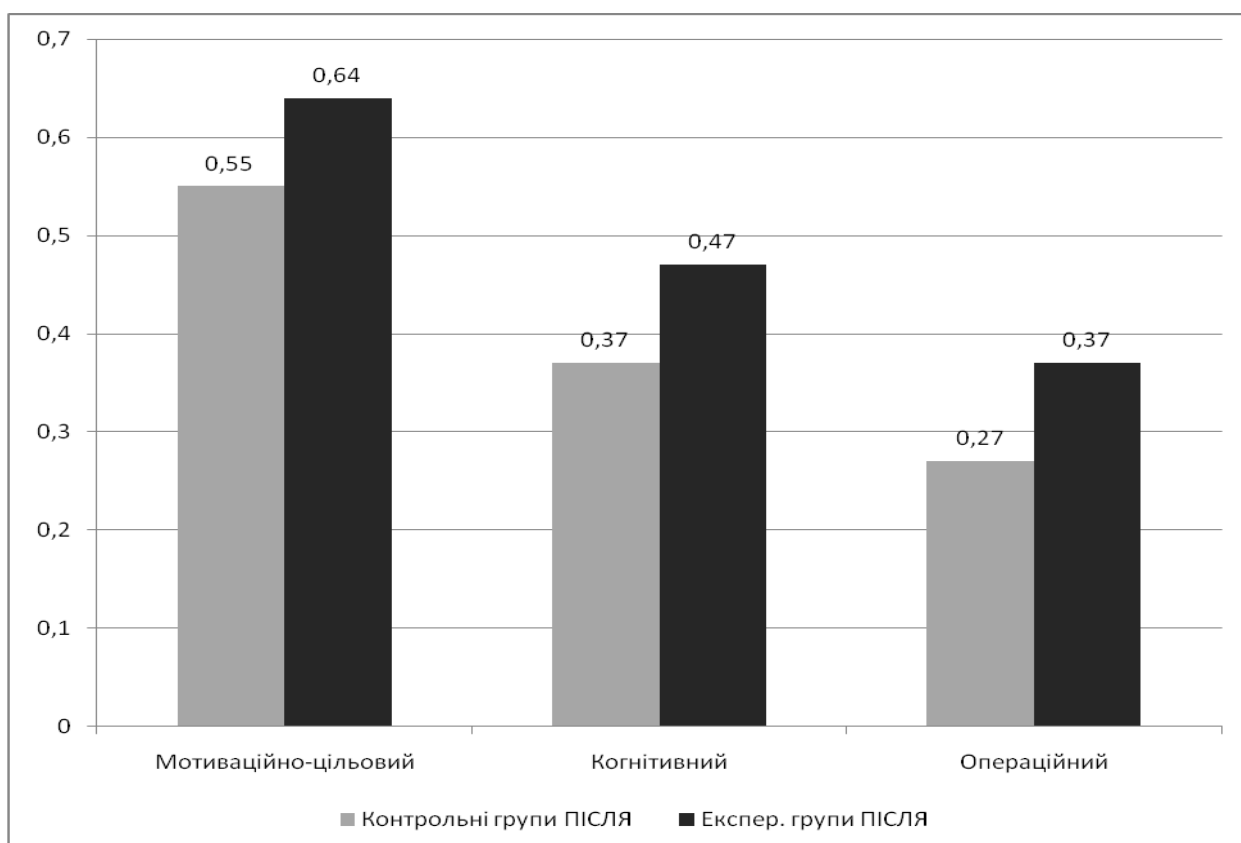


Рис. 4.8. Порівняння компонентів готовності до застосування інтерактивної технології в контрольних і в експериментальних групах після формувального етапу експерименту у відносних частотах

експериментальних групах на початку формувального етапу експерименту.

Таблиця 4.13.

Вимір компонентів готовності до застосування інтерактивної технології в контрольних і експериментальних групах до формувального етапу експерименту

Компоненти готовності до застосування інтерактивної технології	Показники сформованості готовності у контрольних групах (відн. част.)	Показники сформованості готовності в експер. групах (відн. част.)	Різниця у відн. част.
Мотиваційно-цільовий	0,54	0,53	0,01
Когнітивний	0,35	0,35	0,00
Операційний	0,24	0,21	0,03
Кількість осіб	283	287	

Перевіримо статистичну значущість цієї різниці.

$$P_1 = 0,24; P_2 = 0,21.$$

Різниця вірогідностей:

$$\alpha = P_1 - P_2 = 0,03.$$

Середня помилка вірогідності відтворення відповідей:

$$S_{p1} = \sqrt{\frac{P_1(1-P_1)}{N}} = \sqrt{\frac{0,24(1-0,24)}{283}} = 0,025;$$

$$S_{p2} = \sqrt{\frac{P_2(1-P_2)}{N_2}} = \sqrt{\frac{0,21(1-0,21)}{287}} = 0,024.$$

Середня помилка різниці вірогідностей:

$$S_d = \sqrt{S_{p1}^2 + S_{p2}^2} = 0,035.$$

Нормоване відхилення:

$$t_\alpha = \frac{P_2 - P_1}{S_d} = \frac{0,03}{0,035} = 0,85.$$

Отримане нормоване відхилення (0,85) значно менше табличного (1,96), що вимірює випадкове коливання.

Гіпотезу про незначущість розходжень в оцінці чинника двох порівнювальних класів ми спостерігали для найбільшої із одержаних різниць відносних частот. Оскільки інші різниці частот дорівнюють або

менші за 0,03, то розходження в оцінці всіх інших чинників будуть подібними чи менш значущими на рівні значущості $\alpha = 0,05$.

Це дає змогу зробити висновок про несуттєві відмінності у показниках, що вимірюють компоненти готовності до застосування інтерактивної технології в контрольних та в експериментальних групах на початку формувального етапу експерименту (рис. 4.9).

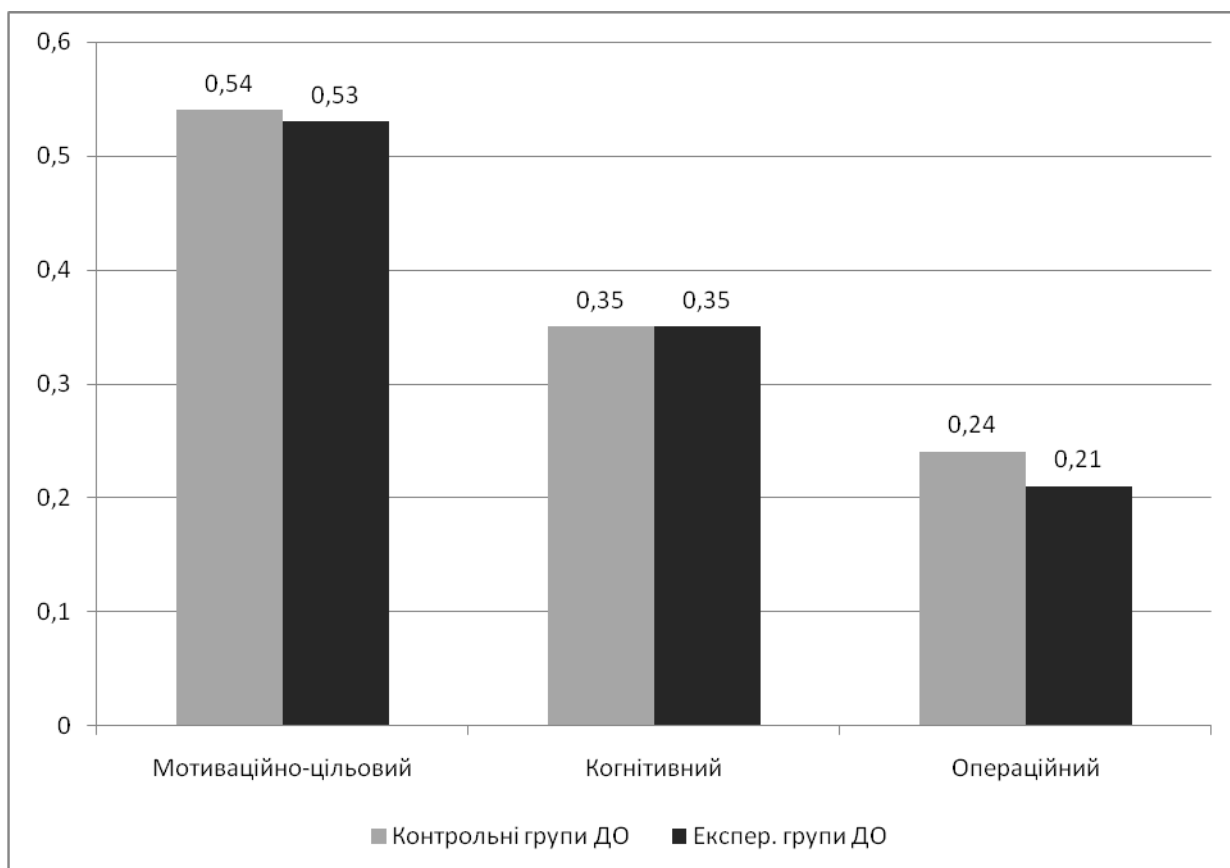


Рис. 4.9. Порівняння компонентів готовності до застосування інтерактивної технології в контрольних і в експериментальних групах до формувального етапу експерименту у відносних частотах

Отже, формувальний етап педагогічного експерименту, проведений зі студентами – майбутніми учителями, показав дієвість розробленої нами системи навчання.

Завершальний етап експерименту також довів, що більшість студентів експериментальних груп піднялася на вищий рівень у розвитку готовності

до застосування інтерактивної технології. За результатами статистичної обробки анкет учасників експерименту ми констатували суттєве підвищення параметрів усіх показників критеріїв, що вимірювалися.

За результатами експериментального дослідження нами були підготовлені й видані методичні матеріали, розроблені на основі запропонованої нами системи навчання.

Дослідження готовності до застосування інтерактивної технології у майбутніх учителів початкової школи дає можливість запропонувати певні педагогічні рекомендації, спрямовані на підвищення якості підготовки майбутніх учителів у сучасних умовах і на перспективу.

Експериментальне навчання підтвердило ефективність запропонованої нами методики і наводить на думку продовжувати роботу по вдосконаленню професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи та розповсюджувати одержаний нами досвід.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 4

Проведені дослідження дозволили сформулювати деякі висновки та узагальнення.

Сучасні дослідження проблеми підготовки вчителя орієнтовані на посилення фундаментальної дидактичної і методичної освіти, наближення навчального процесу ВНЗ до творчої професійної діяльності, формування особистості педагога з такими якостями, які відповідали б вимогам суспільства та забезпечували студентам успішність у їх майбутній педагогічній діяльності.

У зарубіжній педагогіці вищої школи останніми роками значна увага приділяється гуманістичним, особистісно орієнтованим ідеям, відповідно до яких завданням університету є формування соціально адаптованої особистості, що здатна до самоактуалізації.

Важливими завданнями у підготовці вчителя в останні роки в освітніх системах найбільш розвинених країн виступають розвиток особистості через спілкування у процесі навчання, підвищення професійної компетентності студента, зростання його мотивації щодо педагогічної праці, здатність до незалежного і критичного мислення, практичного застосування одержаних знань і досвіду навчально-дослідницької діяльності, рольового та імітаційного моделювання, творчого пошуку. Нові завдання зумовлюють системну модифікацію структури педагогічної освіти, модернізацію змісту освіти майбутніх вчителів, розробку нових форм і методів навчання, пошук ефективних форм організації педагогічної практики. Значна частина вчених пов'язує можливість підвищення ефективності підготовки вчителя із застосуванням нових педагогічних технологій.

Аналогічні тенденції можемо спостерігати у вищій педагогічній освіті Росії, де останнім часом вивчаються технології і методи навчання у ВНЗ, засновані на міжособистісному спілкуванні та діяльнісному підході,

розвитку творчого, продуктивного мислення студентів, формування у них нових моделей поведінки та спілкування. Все частіше застосовуються технології активного навчання, оскільки в них істотно змінюється і роль того, хто навчає (замість ролі інформатора – роль менеджера), і роль тих, хто навчається (інформація – не мета, а засіб для засвоєння дій і операцій професійної діяльності).

Активізація навчального процесу у вищих педагогічних навчальних закладах України пов'язана з висуненням нових вимог до результатів підготовки сучасного вчителя, у якого, на думку вчених, крім комунікативних, організаційних, інтелектуальних, фізичних, моральних здібностей, слід розвивати креативність, індивідуальність стилю діяльності, почуття власної гідності, такту, професійну компетентність, педагогічний оптимізм, авторитетність тощо. Тому виникає необхідність зміни стратегічних, глобальних цілей педагогічної освіти, перестановки акценту зі знань спеціаліста на його людські, особистісні якості, що постають водночас і як мета, і як засіб його підготовки до майбутньої професійної діяльності.

Деякі дослідники, вивчаючи сутність сучасного процесу підготовки студентів у вищих педагогічних закладах, акцентують увагу на необхідності підвищувати його технологічність, особливо в рамках Болонського і Копенгагенського процесу. Абсолютно нові вимоги у підготовці педагогів, в тому числі і вчителів початкових класів, засновані на нових освітніх технологіях, технологіях комунікації і взаємодії учасників навчального процесу для розвитку їх професійних і суспільних якостей.

Однією із сучасних технологій, що останнім часом широко запроваджується у навчальний процес, зокрема у початковій школі, є інтерактивна технологія. Її виникнення, генеза і розвиток тісно пов'язані із ідеями активного навчання, що виникли ще у стародавні часи. На різних етапах історико-педагогічного процесу існували і розвивались

різноманітні моделі активного навчання: від Батавської і Маннгеймської систем навчання кінця XIX століття, бригадно-лабораторного методу радянської школи 20-х-початку – 30-х років до активних методів сучасної школи як – дискусії, ділової гри тощо.

Інтерактивні методи навчання виникли в зарубіжній школі у 80-ті роки XX ст. і у 90-ті з'явилися на пострадянському просторі. Під терміном «інтерактивність» розуміють принцип побудови і функціонування педагогічного, психологічного, комп'ютерного тощо спілкування в режимі діалогу. Інтерактивним є навчання, що передбачає міжособистісне педагогічне спілкування у процесі навчання і таку організацію процесу ефективної комунікації, в якій учасники процесу взаємодії мобільні, відкриті – активні, а навчальний процес відбувається тільки шляхом постійної, активної взаємодії всіх учнів. Головними у процесі навчання є зв'язки між учнями, їх взаємодія і співпраця. Результати навчання досягаються взаємними зусиллями учасників процесу навчання, учні беруть на себе взаємну відповідальність за результати навчання. Учитель виступає як організатор процесу навчання, консультант, фасилітатор, який ніколи не «замикає» навчальний процес на собі.

Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і умінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, дозволяє педагогу стати справжнім лідером дитячого колективу.

Інтерактивне навчання реалізується на практиці як особлива педагогічна технологія, для якої характерні всі ознаки цього поняття і яка є сукупністю способів (методів, прийомів, операцій) педагогічної взаємодії, послідовна реалізація яких створює умови для розвитку учасників педагогічного процесу і передбачає його певний результат.

Під технологією інтерактивного навчання розуміємо таку організацію навчального процесу, за якої кожний учень бере участь у колективному взаємодоповнюючому, заснованому на взаємодії та спілкуванні всіх його учасників, процесі навчального пізнання. Інтерактивна технологія навчання як система містить такі головні компоненти:

- чітко сплановані цілі навчання – зрозумілий якісний та кількісний очікуваний результат процесу у вигляді передбачуваного рівня засвоєння навчального змісту та досягнень учнів;
- спеціально відібраний та структурований зміст навчання;
- інтерактивні форми, методи і прийоми, за допомогою яких організовано навчання і стимулюється активна діяльність учнів;
- адекватні цілям, формам і методам засоби навчання;
- розумові і навчальні дії та процедури, за допомогою яких учні можуть досягти запланованих результатів, представлені у вигляді системи пізнавальних завдань;
- організаційні та психолого-педагогічні умови, що дозволяють ефективно спланувати та реалізувати інтерактивне навчання.

Сукупність цих ознак і умов дозволяє говорити про принципову інноваційність педагогічної технології інтерактивного навчання у порівнянні з традиційними варіантами його організації. Тому широке його застосування у сучасній школі передбачає серйозну увагу до цього явища з боку системи працівників педагогічних ВНЗ, оскільки тільки послідовна цілеспрямована навчальна робота допоможе майбутнім учителям початкових класів опанувати цю педагогічну технологію.

ВИСНОВКИ

Глобальні трансформаційні процеси в соціальному, економічному та духовному розвитку України обумовлюють якісні перетворення та модернізацію всіх без виключення структурних ланок і системи освіти. Особливо чутливою до змін у суспільстві є вища педагогічна освіта. Тому пріоритетним завданням вищого педагогічного закладу освіти є підготовка вчителя до інноваційної діяльності, і інтерактивної зокрема.

Дослідження проблеми професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів до застосування інтерактивної технології дозволяє сформулювати деякі висновки і узагальнення.

1. Швидкий перехід суспільства від постіндустріального до інформаційного етапу його розвитку призвів до змін у педагогічній діяльності, перетворюючи та розширюючи професійні можливості педагога. Одним з пріоритетних напрямів діяльності вчителя стає створення комфортних умов у навчанні і вихованні школярів, бажання і прагнення утверджувати комунікативний, демократичний спосіб спілкування з учнями, задоволення їхніх пізнавальних потреб, запобігання та подолання негативних явищ у суб'єкт-суб'єктних стосунках класного колективу, сім'ї і школи. Великого значення набуває здатність педагога допомогти дитині усвідомити свої здібності, особистісні якості, зокрема ті, які необхідні для її життєвої і професійної самореалізації. Тому особлива увага приділяється підготовці такого вчителя-професіонала, який був би спроможний здійснювати професійну діяльність і самоосвіту протягом життя у відповідності до вимог сьогодення і в умовах стрімкого розвитку суспільства, що швидко змінюється.

Сучасні дослідження проблеми підготовки вчителя орієнтовані на підвищення рівня його професійної компетентності, наближення навчального процесу ВНЗ до творчої діяльності, формування якостей

особистості, які б забезпечували студентам успішну реалізацію у професії вчителя.

Зарубіжний досвід професійної підготовки вчителів показує, що основні напрями її розвитку пов'язані із пошуками варіативних систем і моделей навчання, інноваційних технологій та методик професійної підготовки педагогічних кадрів у контексті сучасних стандартів вищої педагогічної освіти. Аналіз сучасних концепцій підготовки спеціалістів у вищій школі свідчить, що освітні системи переважної більшості країн перейшли або переходять до таких технологій навчання, які передбачають гуманізацію та гуманітаризацію освіти, її особистісну орієнтацію, суб'єкт-суб'єктні стосунки між викладачем і тими, хто навчається, як засобу успішної реалізації нових завдань виховання особистості, здатної реалізувати себе в інформаційному суспільстві. Важливими завданнями у підготовці вчителя в останні роки виступають розвиток особистості через спілкування у процесі навчання, підвищення професійної компетентності студента, зростання його мотивації щодо педагогічної праці, здатність до незалежного і критичного мислення, практичного застосування одержаних знань і досвіду навчально-дослідницької діяльності, рольового та імітаційного моделювання, творчого пошуку.

2. Сучасне оновлення навчального процесу у вищих педагогічних навчальних закладах України пов'язане з висуненням нових вимог до результатів підготовки сучасного вчителя, у якого, на думку вчених, крім комунікативних, організаційних, інтелектуальних, фізичних, моральних здібностей, слід розвивати креативність, індивідуальність стилю діяльності; почуття власної гідності, такту, професійну компетентність, педагогічний оптимізм, авторитетність тощо. Тому виникає необхідність зміни стратегічних, глобальних цілей педагогічної освіти, перестановки акценту зі знань спеціаліста на його людські, особистісні якості, що постають водночас і як мета, і як засіб його підготовки до майбутньої професійної діяльності. Нові методи і технології, зокрема ситуаційне

модельовання, імітаційні ігри, навчальні проекти у процесі оволодіння майбутніми вчителями професійними психологічними та педагогічними знаннями, професійними вміннями, професійними психологічними позиціями та установками, виявленням особистісних особливостей, забезпечують оволодіння професійними знаннями та вміннями на якісно новому рівні. Отже, сучасна школа потребує інноваційного вчителя, що здатний опанувати та застосувати інноваційні методи, форми та технології навчання.

Однією із сучасних педагогічних технологій, що останнім часом широко запроваджується у навчальний процес, зокрема у початковій школі, є інтерактивна технологія. Інтерактивні методи навчання виникли в зарубіжній школі у 80-ті роки XX ст. і у 90-ті з'явилися на пострадянському просторі. Інтерактивне навчання виступає як особлива модель педагогічної взаємодії, у процесі якої відбувається колективне, групове навчання учнів у діяльності та співпраці. Головними у процесі навчання є зв'язки між учнями, їх взаємодія і співпраця. Результати навчання досягаються взаємними зусиллями учасників процесу навчання, учні беруть на себе взаємну відповідальність за результати навчання. Учитель виступає як організатор процесу навчання, консультант, фасилітатор дискусії та спілкування.

Під технологією інтерактивного навчання розуміємо таку організацію навчального процесу, за якої кожен учень бере участь у колективному взаємодоповнюючому, заснованому на взаємодії та спілкуванні всіх його учасників процесі навчального пізнання. Інтерактивна технологія навчання як система містить такі головні компоненти:

- чітко сплановані цілі навчання - ясний якісний та кількісний очікуваний результат процесу у вигляді навчальних досягнень учнів – передбачуваного рівня засвоєння навчального змісту;
- спеціально відібраний та структурований зміст навчання;

- інтерактивні форми, методи і прийоми, за допомогою яких організовано навчання і стимулюється активна діяльність учнів;
- адекватні цілям, формам і методам засоби навчання;
- розумові і навчальні дії та процедури, за допомогою яких учні можуть досягти запланованих результатів, представлені у вигляді системи пізнавальних завдань;
- організаційні та психолого-педагогічні умови, що дозволяють ефективно спланувати та реалізувати інтерактивне навчання.

Сукупність цих ознак і умов дозволяє говорити про принципову інноваційність педагогічної технології інтерактивного навчання у порівнянні з традиційними варіантами його організації. Тому широке її застосування у сучасній школі передбачає серйозну увагу до цього явища з боку системи працівників педагогічних ВНЗ, оскільки тільки послідовна цілеспрямована робота з навчання майбутніх вчителів дійсно допоможе їм опанувати цю педагогічною технологією.

Теорія підготовки майбутніх вчителів до застосування інтерактивної технології є достатньо цілісною і відносно самостійною педагогічною теорією вищої педагогічної школи, яка охоплює та забезпечує функціонування педагогічного процесу підготовки студентів до діяльності з навчання і виховання учнів початкової школи. Методологією цієї теорії є взаємодія і взаємозв'язок таких наукових підходів до вивчення, як системно-структурний, функціональний, полісуб'єктний, аксіологічний та культурологічний. Їх послідовне застосування дозволяє визначити структурні елементи теорії досліджуваного феномена: об'єкт, предмет, мета, завдання, функції й ознаки, головні концептуальні ідеї, категорії, терміни, методи пізнання. Формулювання основних теоретико-методологічних положень дає можливість виявити основні педагогічні закономірності й принципи, що врегульовують внутрішній зміст, напрями й зовнішні прояви процесу підготовки, обґрунтувати механізми його

функціонування й управління, а також прогнозувати тенденції його подальшого розвитку.

До цього процесу, як і до будь-якого педагогічного феномена, можуть бути застосовані методи теоретичного дослідження: моделювання, функціональний та системно-структурний аналіз, що дає можливість обґрунтувати певну цілісність цього педагогічного процесу (в межах загального педагогічного процесу ВНЗ) і визначити зміст і обсяг його компонентів, які входять у педагогічну підготовку студентів, а також особливості реалізації кожного з них саме у цій педагогічній системі. У своїй сукупності ці компоненти складають якісно новий педагогічний феномен, який може розглядатися як закономірно зумовлений, внутрішньо цілісний, такий, що поступово розвивається, суперечливий та керований педагогічний процес підготовки студентів до інноваційної педагогічної діяльності. Отже, під підготовкою майбутніх вчителів до застосування інтерактивної технології розуміємо системний специфічний педагогічний процес усередині загального педагогічного процесу вищого педагогічного навчального закладу, змістом якого є поєднання навчання, виховання, розвитку студентів, їх психологічної підготовки до педагогічної діяльності і педагогічного самовдосконалення, а результатом – опанування ними змісту цієї підготовки, тобто їхня готовність до вчительської праці у початковій ланці школи.

3. Окремим важливим напрямом підготовки сучасного вчителя стає його інноваційна підготовка, оскільки жоден, навіть найталановитіший, учитель не встигає за розвитком науково-технічного прогресу. Для досягнення цієї мети майбутньому вчителю необхідно знати сутність інноваційних педагогічних технологій, можливість і доцільність застосування кожної з них у навчальному процесі початкової школи, специфіку їх застосування в залежності від вікових і особистісних особливостей учнів.

Інноваційність вчителя складає невід'ємну частину його професійної компетентності як основного результату діяльності освітнього закладу, оскільки за компетентнісним підходом випускник педагогічного ВНЗ має не тільки володіти системою знань, умінь і навичок, а й набором компетенцій у пізнавальній, психологічній, інтелектуальній, інформаційній, економічній, правовій та інших сферах. Необхідним для випускника також вважається формування у нього у певному обсязі особистісних якостей, які відповідають сфері професійних інтересів.

Одним з аспектів підготовки інноваційного вчителя є його підготовка його до запровадження окремих педагогічних технологій, зокрема інтерактивної, що зумовлено особливостями педагогічної діяльності вчителя, який працює в інтерактивній парадигмі. При здійсненні інтерактивного навчання основні компоненти педагогічної діяльності вчителя мають бути зумовлені організацією ефективної взаємодії учнів, спрямованої на досягнення високих результатів його вихованцями.

До вчителя, який застосовуватиме у своїй практиці інтерактивну технологію, висувуються особливі вимоги, яким він повинен відповідати у процесі своєї професійної діяльності. Серед них можна виокремити інформативні, проєктивно-конструктивні, комунікативні та дидактично-організаційні вимоги. Сукупність названих вимог має реалізовуватись у готовності вчителя до професійної діяльності.

4. Готовність студентів до застосування інтерактивних технологій у початковій школі може розглядатись як результат підготовки до даного виду діяльності, як складова частина їх професійної підготовки до педагогічної діяльності у цілому, як цілісне особистісне утворення, що передбачає наявність у студентів сукупності певних якостей особистості майбутнього вчителя, знань, умінь, навичок, що забезпечують успішну реалізацію інноваційної навчальної діяльності, зокрема педагогічних

знань, умінь, навичок, потреби та інтересу до ефективного застосування інтеракції, відповідальності за її результати та впевненості у собі.

Готовність студентів до застосування інтерактивної технології у початковій школі як складова загальної готовності до професійно-педагогічної діяльності містить три основні компоненти: мотиваційно-ціннісний (ставлення і особистісні цілі), когнітивний (знання), операційний (уміння й навички). Кожний з компонентів, які складають зміст процесу підготовки майбутніх вчителів до застосування інтерактивних технологій у початковій школі, може розглядатись як критерій результативності заходів педагогічного впливу і використовуватися для оцінки готовності особистості в цілому. Серед цих критеріїв визначено: мотиваційно-ціннісний, інформаційно-змістовий, операційно-комунікативний. Для кожного з критеріїв визначено сукупність показників, що дозволяють ідентифікувати готовність студентів з високим, середнім, низьким і нульовим рівнями.

5. Сучасний стан практичної підготовки майбутніх вчителів до застосування інтерактивної технології у початковій школі є недостатнім, що проявляється у невідповідності змісту і методів процесу підготовки реальним потребам інноваційної діяльності педагогів у загальноосвітніх школах, зокрема запровадженню інтерактивного навчання. Не приділяється належна увага формуванню у студентів особистісних якостей вчителя і вихователя; вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу носить пасивно-споглядальний, а не активно-діяльнісний характер, їх зміст недостатньо інноваційно орієнтований; недостатньо використовуються у навчально-виховному процесі методи, які активізують пізнавальну діяльність студентів і спрямовані на опанування ними умінь і навичок інноваційної та інтерактивної педагогічної діяльності; викладачі ВНЗ часто не володіють необхідними для здійснення такої підготовки знаннями, уміннями і навичками.

Сучасна підготовка майбутніх вчителів до застосування інтерактивної технології у початковій школі є складним і суперечливим процесом, що характеризується низкою як зовнішніх, так і внутрішніх протиріч і складностей соціально-педагогічного, особистісно-психологічного, навчально-дидактичного характеру.

5. Застосування методу моделювання дозволило відтворити компоненти, характеристики, виділити та відобразити різні аспекти підготовки майбутніх вчителів до інтерактивного викладання як певну систему. Створена модель сприяла виявленню взаємозв'язків всередині об'єкта моделювання, відображенню їх у графічному вигляді, зосередженню уваги на вирішенні основних питань, логічному прогнозуванні ходу роботи. Рационально побудована модель підготовки майбутніх вчителів до застосування інтерактивної технології дала можливість уявити даний педагогічний процес як систему навчальних, виховних та соціально-педагогічних впливів і заходів, що складають орієнтовний, виконавчий і контрольний компоненти цієї системи.

6. Підготовка майбутніх вчителів до організації інтерактивного навчання школярів будується за певними дидактичними принципами, в яких відображаються специфічні педагогічні закономірності зазначеного процесу підготовки. Серед них виділяємо принципи педагогізації підготовки студентів; формування творчої особистості майбутнього педагога; розвитку умінь і навичок організації навчання; організації самоосвіти студентів.

Основними умовами ефективності процесу підготовки майбутніх вчителів до застосування інтерактивної технології є:

- створення під час навчання спеціального емоційно-позитивного середовища навколо питань зростання інноваційного потенціалу майбутніх вчителів, зокрема їх оволодіння інтерактивною технологією;

- переорієнтація навчального змісту психолого-педагогічних дисциплін ВНЗ на підготовку майбутніх вчителів до застосування технології інтерактивного навчання;
- побудова навчального процесу ВНЗ з різних, насамперед психолого-педагогічних, дисциплін з обов'язковим включенням інтерактивної технології навчання та навчального тренінгу як окремої форми проведення занять;
- створення у ВНЗ атмосфери співробітництва як під час занять, так і у спільній позанавчальній діяльності студентів і викладачів;
- забезпечення спеціальної підготовки викладачів до проведення інтерактивних занять з дисциплін психолого-педагогічного циклу та керівництва педагогічною практикою студентів.

Відповідно до системного та діяльнісного підходів, основу професійної підготовки студентів до застосування інтерактивної технології у початковій школі складає навчальна діяльність майбутніх учителів початкових класів.

Педагогічна система підготовки студентів до застосування інтерактивної технології містить п'ять етапів, які відповідають курсам навчання у вищому педагогічному навчальному закладі. Вона передбачає формування готовності студента до застосування інтерактивної технології за допомогою вирішення різних педагогічних завдань. Технологічність системи досягається за рахунок дотримання вимог безперервності, послідовності, поступового переходу від простого до складного, своєчасного діагностування, прогнозування, контролю, корекції й оцінки процесу опанування студентами знань, умінь і навичок, необхідних для застосування інтеракції.

7. Учасники експериментальної роботи були забезпечені відповідним методичним матеріалом. Обґрунтовано доцільність, розроблено і впроваджено у навчальний процес ВНЗ програму та методичні рекомендації експериментального курсу «Уроки в початковій

школі із застосуванням інтерактивної технології навчання», посібники: «Підготовка вчителів початкових класів: інтерактивні технології у ВНЗ», «Інтерактивні технології навчання в початковій школі», «Теорія і практика застосування інтерактивної технології на уроках математики», колективній монографії «Використання інтерактивних технологій навчання в професійній підготовці майбутніх вчителів», статті автора в періодичних виданнях та фахових наукових збірниках для підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології у професійній діяльності.

Експериментальна робота з перевірки ефективності змодельованої системи підготовки студентів до застосування інтерактивної технології в цілому засвідчила позитивні результати. Внаслідок проведеного формуючого експерименту відбулися статистично значущі зміни у рівнях готовності майбутніх вчителів до застосування інтерактивної технології в експериментальних групах: суттєво збільшився відсоток студентів з високим (з 10,1 % до 22,2 %) і середнім (з 47,5 % до 71,2 %) рівнями, і, відповідно, різко зменшилась кількість студентів з низьким рівнем (з 42,4 % до 6,6 %). Результати теоретичного та експериментального дослідження дозволили сформулювати практичні рекомендації щодо вдосконалення підготовки майбутніх вчителів до застосування інтерактивної технології.

8. Подальша розробка теорії і практики підготовки майбутніх вчителів до застосування інноваційних технологій могла б здійснюватися за такими напрямками: підготовка до застосування інтерактивної та інших інноваційних технологій майбутніх вчителів різних предметів; інтерактивне викладання предметів у початковій школі; інформаційно-педагогічне та комп'ютерне забезпечення підготовки майбутніх вчителів до інноваційної діяльності; оптимізація теорії і практики підготовки викладачів вищого педагогічного навчального закладу до застосування інтерактивної та інших педагогічних технологій.

ДОДАТКИ

Додаток А.

АНКЕТА ДЛЯ ВИКЛАДАЧІВ

Рівень наявних знань про інтерактивні технології

Просимо Вас дати щирі відповіді на питання анкети, мета якої виявити рівень наявних знань про інтерактивну технологію. Висновки, зроблені за результатами анкетування, будуть мати важливе наукове значення. В анкеті є запитання, на які треба дати конкретну відповідь, відповісти своїми словами.

Будемо щиро вдячні Вам за відповідь.

1. Ваш вік

1. Ваша стать

2. Стаж роботи у вузі

3. Що Вам легше проводити лекцію _____

практичне заняття _____?

4. Яким чином Ви проводите лекції?

а) лекція-монолог;

б) лекція з елементами діалогу з аудиторією;

в) лекція з елементами дискусії;

г) лекція, побудована на вільному спілкуванні з аудиторією

6. Яким чином Ви проводите практичні заняття?

а) опитування у формі діалогу;

б) підготовка і повідомлення студентами рефератів-доповідей;

в) робота студентів у групах;

г) організація і проведення дискусії

7. Які технології Ви використовуєте у навчальному процесі при підготовці студентів?

8. Що Ви знаєте про інтерактивну технологію навчання?

9. Чи застосовуєте у навчально-виховному процесі інтерактивну технологію?

10. Які саме інтерактивні вправи Вам вдаються найкраще?

АНКЕТА ДЛЯ СТУДЕНТІВ

**Дослідження відношення студентів до навчання за
інноваційними технологіями**

Просимо Вас дати щирі відповіді на питання анкети, мета якої дослідити Ваше ставлення до навчання. Висновки, зроблені за результатами анкетування, будуть мати важливе наукове значення. В анкеті є запитання, на які треба дати конкретну відповідь; відповісти своїми словами.

Будемо щиро вдячні Вам за відповідь.

1. Які заняття Вам цікавіше відвідувати? Чому?

лекції _____

практичні _____

вагаюсь відповісти _____

1. Яким лекціям Ви надаєте перевагу? Чому?

а) лекція-монолог викладача;

б) лекція з елементами діалога;

в) лекція з елементами дискусії;

г) лекція, побудована на вільному спілкуванні лектора з аудиторією;

д) Ваш варіант відповіді

2. Яким практичним заняттям Ви надаєте перевагу? Чому?

а) опитування у формі діалогу;

б) підготовка-повідомлень рефератів-доповідей;

в) робота у групах;

г) організація і проведення дискусії

д) Ваш варіант відповіді

3. Яку позицію Ви бажаєте займати на заняттях? Чому?

а) пасивну: слухати і записувати;

б) мінімально активну: іноді задавати питання лектору;

в) активну: при необхідності задавати питання викладачу і вступати з ним у діалог;

г) максимально активну: брати активну участь в занятті, задавати питання, дискутувати з колегами і викладачем;

д) Ваш варіант відповіді

4. Які лекції і практичні Вам хотілось би відвідувати?

5. Які наслідки занять ви вважаєте важливими для себе?

- а) бажання глибше вивчити матеріал;
- б) емоційний підйом;
- в) відкриття в собі нових якостей, особливостей;
- г) бажання поділитись враженнями, знаннями зі своїми колегами;
- д) бажання поділитись враженнями, знаннями з викладачем;
- е) бажання поспілкуватись з викладачем як з рівним;
- є) переосмислення своїх життєвих позицій, поглядів на життя тощо

АНКЕТА 1

Шановний (а) добродію (ко)!

Ми просимо Вас відповісти на питання анкети, мета якої вивчити можливість використання інтерактивної технології у навчально-виховному процесі початкової школи. Висновки та узагальнення, зроблені за результатами анкетування, матимуть важливе наукове значення.

Просимо Вас дати щирі відповіді на всі питання, акуратно заповнити анкету. В анкеті є питання, на які треба відповісти письмово. Для цього проведено окремі рядки. Є також запитання, до яких подані варіанти відповідей. Вам необхідно обвести один варіант. Просимо звернути увагу на те, що деякі питання будуть вимагати декілька відповідей.

Будемо вдячні Вам за активну допомогу в проведенні анкетування!

1. Ваш вік

Напишіть _____

2. Який стаж роботи?

Напишіть _____

3. Чи приділяєте Ви увагу у навчально-виховному процесі спілкуванню учнів?

- 1) особливу увагу
- 2) приділяю не завжди
- 3) не вистачає часу
- 4) Ваш
варіант _____

4. Чи знаєте Ви щось про інтерактивну технологію? Що саме?

5. Чи застосовуєте у навчально-виховному процесі інтерактивну технологію навчання?

6. Які саме інтерактивні вправи Вам вдаються найкраще?

-
-
7. Які методи, форми, засоби, прийоми (традиційні чи інтерактивні) Ви б використали при вивченні складних тем? Таких, наприклад, як «Нумерація багатоцифрових чисел»?
8. Яким 5-6 інтерактивним чи традиційним методам Ви б надали перевагу при ознайомленні з казкою «Котик і півник»?:
- читання вголос учителем
 - читання вголос найкращим учнем
 - переказ
 - читання по ролях
 - бесіда за змістом
 - бесіда на морально-етичну тему
 - робота у парах
 - вправа «Один-два-чотири-всі разом»
 - вправа «Карусель»
 - вправа «Акваріум»
 - рольова гра
 - моделювання сучасних ситуацій, схожих з сюжетом
 - драматизація
 - *ваш варіант*
-
-
-
-

9. З якою метою використовуєте інтерактивні вправи?
- розважальна
 - дидактична
 - соціалізуюча
 - не використовую взагалі
 - *ваш варіант*
-
-
-
-

АНКЕТА 2

Шановний (а) добродію (ко)!

Ми просимо Вас відповісти на питання анкети, мета якої вивчити питання застосування інтерактивної технології у навчально-виховному процесі початкової школи. Висновки та узагальнення, зроблені за результатами анкетування, матимуть важливе наукове значення.

Просимо Вас дати щирі відповіді на всі питання, акуратно заповнити анкету. В анкеті є питання, на які треба відповісти письмово. Для цього проведено окремі рядки. Є також запитання, до яких подані варіанти відповідей. Вам необхідно обвести один варіант. Просимо звернути увагу, що деякі питання будуть вимагати декілька відповідей.

Будемо вдячні Вам за активну допомогу в проведенні анкетування!

1. Ваш вік

Напишіть _____

2. Ваша стать:

- жіноча

- чоловіча

3. У чому, на Вашу думку, полягає професійна майстерність учителя початкових класів? Напишіть

4. Як Ви розумієте вислів «Учитель вміє працювати з дітьми»? Напишіть

5. Чи брали Ви участь у навчально-виховному процесі початкової школи? Якщо так, то в якій якості? Напишіть

6. Чи застосовували вчителі на відвіданих Вами уроках нові технології навчання? Які саме? Напишіть

7. Яким технологіям, традиційним чи новим, Ви надаєте перевагу?

- традиційним

- новим
- і ті, і ті треба застосовувати
- вагаюсь відповісти
- ваш варіант

8. Чи хотіли б Ви оволодіти новими технологіями (інтерактивною) навчання для здійснення своєї професійної діяльності?

- дуже хочу
- хочу
- вагаюсь відповісти
- не хочу
- ваш варіант

9.Що Ви знаєте про інтерактивну технологію навчання?

10.Чи потрібно, на Вашу думку, застосовувати інтерактивну технологію при навчанні молодших школярів? Якщо так, то в якій мірі?

- не потрібно
- потрібно, але вибірково
- потрібні елементи інтерактивного навчання
- потрібно на будь-якому уроці
- ваш варіант

11. Чи доводилось Вам спостерігати за реакцією дітей молодшого шкільного віку при проведенні вчителем інтерактивного навчання

- часто, учитель завжди використовує інтерактивні вправи на уроках
- інколи
- ніколи
- важко відповісти

АНКЕТА 3

Шановний (а) добродію (ко)!

Ми просимо Вас відповісти на питання анкети, мета якої вивчити питання застосування інтерактивної технології у навчально-виховному процесі початкової школи. Висновки та узагальнення, зроблені за результатами анкетування матимуть важливе наукове значення.

Просимо Вас дати щирі відповіді на всі питання, акуратно заповнити анкету. В анкеті є питання, на які треба відповісти письмово. Для цього проведено окремі рядки. Є також питання, до яких подані варіанти відповідей. Вам необхідно обвести один варіант. Просимо звернути увагу, що деякі питання будуть вимагати декілька відповідей.

Будемо вдячні Вам за активну допомогу в проведенні анкетування!

1. Ваш вік

Напишіть _____

2. Ваша стать:

- жіноча
- чоловіча

3. Чи знаєтесь Ви на інтерактивній технології навчання?

- ознайомлений (на)
- знаюсь
- знаю, але треба допомога методиста, або вчителя
- не знаюсь

4. Чи використовуєте Ви у своїй педагогічній практиці інтерактивну технологію або її елементи?

- ніколи, це не в моєму стилі
- ніколи, таке навчання вносить хаос у навчально-виховний процес
- ніколи, оскільки не маю належних знань і навичок
- часто, оскільки маю знання і допомогу вчителя і методиста
- часто як фрагмент уроку
- рідко, при підготовці фрагменту відкритого уроку
- інколи

5. Чи виникали у вас труднощі при проектуванні і проведенні уроків за інтерактивною технологією?

- так
- інколи виникали
- ніколи

Ваш варіант _____

6. Як би Ви охарактеризували дії дітей під час виконання інтерактивних вправ?

- хаос, особливо на початку уроку
- «залізна» дисципліна
- захоплення вправою, дією
- незадоволення, привід побешкетувати
- байдужість, нудьга
- зацікавленість, допитливість

7. Чи змінювалася поведінка дітей під час занять після систематичного застосування у навчально-виховному процесі інтерактивного навчання? Проявлялись:

- збудженість, дратівливість, хвилювання
- заспокоєння, врівноваження
- бажання працювати
- бажання висловити свою думку
- розпитування, перебивання розповіді товариша
- наслідування думок і позиції товаришів
- уважне вислуховування всіх думок

Ваш

варіант _____

8. Чи змінювалося Ваше ставлення до своєї професійної діяльності під час проведення інтерактивного навчання молодших школярів?

9. Чи змінювалося Ваше ставлення до своїх учнів під час проведення інтерактивного навчання?

10. Що саме сподобалось Вам і при роботі за інтерактивною технологією?

План проведення тренінгових занять з інтерактивної технології у ВНЗ

Заняття №1

ВИКОРИСТАННЯ НОВИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

20хв. – Вступне слово, завдання заняття

Що таке тренінг як форма занять з дорослими

60хв. – Методика проведення структурних вправ

15хв. – Правила

15хв. - Знайомство

15хв. - Очікування

15хв. – Обговорення вправ

15хв. – Методика проведення інтерактивної вправи

Представлення і обговорення типової програми тренінгового заняття

100хв. – Порівняння моделей і технологій

45хв. – Моделі навчання

45хв. – Поєднання моделей навчання

10хв. - Обговорення методики проведення

Всього: 195хв. = 3год.15хв.

85хв. – Інтерактивні методи групового навчання

25хв. – Карусель

25хв. – Один-два-чотири-всі разом

25хв. – Акваріум

10хв. - Обговорення методики проведення

15хв. – Підсумки заняття, домашнє завдання

Всього: 100хв. = 1год.40хв.

Перший день: 3год.15хв.+ 1год.40хв.=4год.55хв.

Заняття №2

**Демократизація навчання на засадах інтерактивної взаємодії
учасників навчального процесу****10хв. – Вступне слово, завдання заняття****60хв. – Методика проведення структурних вправ**

15хв. – Правила

15хв. - Знайомство

15хв. - Очікування

15хв. – Обговорення виконання вправ (представлення Д.З.)

120хв. – Методика проведення кооперативного навчання25хв. – Карусель (*представлення Д.З.*)25хв. – Один-два-чотири-всі разом (*представлення Д.З.*)25хв. – Акваріум (*представлення Д.З.*)15хв. - *Обговорення методики проведення*

25хв. – Ротаційні (змінювані) трійки

5хв. – *Обговорення методики проведення***15хв. – Підсумки заняття, домашнє завдання**

Всього: 195хв. = 3год.15хв.

Заняття №3

Сучасному навчальному закладу – сучасні технології навчання**10хв. – Вступне слово, завдання заняття****60хв. – Методика проведення структурних вправ**

15хв. – Правила

15хв. - Знайомство

15хв. - Очікування

15хв. – Обговорення виконання вправ (*представлення Д.З.*)**245хв. – Методика проведення колективно-групового інтерактивного навчання**25хв. –Ротаційні (змінювані) трійки (*представлення Д.З.*)5хв. – *Обговорення методики проведення*

15хв. – Обговорення проблеми у загальному колі

15хв. – Мікрофон

15хв. – Незакінчені речення

25хв. – Мозковий штурм

25хв. – Навчаючи-вчусь

25хв. – Ажурна пилка

25хв. – Аналіз ситуації

25хв. – Вирішення проблеми

25хв. – Дерево рішень

20хв. – *Обговорення методики проведення***15хв. – Підсумки заняття, домашнє завдання**

Всього: 195хв. = 5год.30хв.

Заняття №4

Методичне забезпечення учасників навчального процесу**10хв. – Вступне слово, завдання заняття****60хв. – Методика проведення структурних вправ**

15хв. – Правила

15хв. - Знайомство

15хв. - Очікування

15хв. – Обговорення виконання вправ (представлення Д.З.)

**110хв. – Методика проведення колективно-групових
інтерактивного навчання**15хв. – Мікрофон (*представлення Д.З.*)15хв. – Незакінчені речення (*представлення Д.З.*)25хв. – Мозковий штурм (*представлення Д.З.*)25хв. – Навчаючи-вчусь (*представлення Д.З.*)25хв. – Ажурна пилка(*представлення Д.З.*)

5хв. – Обговорення методики проведення

95хв. – Методика проведення методів ситуативного моделювання

25хв. – Симуляції або імітаційні ігри

25хв. – Громадські слухання

25хв. – Розігрування ситуації за ролями

5хв. – Обговорення методики проведення

15хв. – Підсумки заняття, домашнє завдання

Всього: 195хв. = 4год.50хв.

Заняття №5

Методичне забезпечення учасників навчального процесу**10хв. – Вступне слово, завдання заняття****60хв. – Методика проведення структурних вправ**

15хв. – Правила

15хв. - Знайомство

15хв. - Очікування

15хв. – Обговорення виконання вправ (*представлення Д.З.*)**80хв. – Методика проведення ситуативного моделювання**25хв. – Симуляції або імітаційні ігри (*представлення Д.З.*)25хв. – Громадські слухання (*представлення Д.З.*)25хв. – Розігрування ситуації за ролями (*представлення Д.З.*)

5хв. – Обговорення методики проведення

170хв. – Методи навчання у дискусії

15хв. – Метод ПРЕС

15хв. – Займи позицію

25хв. – Зміни позицію

20хв. – Неперервна шкала думок

20хв. – Дискусія

20хв. – Дискусія в стилі телевізійного ток-шоу

20хв. – Оцінювальна дискусія

20хв. – Дебати

15хв. – Обговорення методики проведення

15хв. – Підсумки заняття, домашнє завдання

Всього: 195хв. = 4год.35хв.

Представлення портфоліо кожним слухачем. Захист залікової роботи.

Додаток Д

Анкета
для оцінювання результатів тренінгу

*Будь ласка, дайте відповіді на запитання, а також зазначте свої
пропозиції та зауваження щодо проведення подібних тренінгів у
майбутньому*

1. Змістовна насиченість тренінгу:

незмістовний

змістовний

--	-	0	+	++

2. Презентаційні методи та дискусії:

неефективні

ефективні

--	-	0	+	++

3. Атмосфера тренінгу:

несприятлива

сприятлива

--	-	0	+	++

4. Організація тренінгу:

погана

дуже хороша

--	-	0	+	++

5. Одержані матеріали:

некорисні

корисні

--	-	0	+	++

6. Спосіб формулювання висновків та рекомендацій:

невірний

вірний

--	-	0	+	++

. Як би Ви оцінили компетентність експертів за критеріями знання своєї теми та майстерності її подання? Будь ласка, вкажіть Вашу оцінку за шкалою від 1 (дуже низька) до 10 (дуже висока)

Знання теми Майстерність

Подання теми

- -	-	0	+	++

8. Які найважливіші знання та навички Ви отримали під час тренінгу ?

.....

.....

.....

.....

.....

9. Які питання в рамках теми тренінгу для Вас все ще залишилися без відповіді? Яким чином можна знайти на них відповідь?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

10. Які Ваші загальні враження від проведення тренінгу? Будь ласка, вкажіть Вашу оцінку за шкалою від 1 (дуже низька) до 10 (дуже висока)

- -	-	0	+	++

..... Учасник:

Регіон:

Структура інтерактивного уроку

1. Мотивація

Мета - сфокусувати увагу учнів на проблемі й викликати інтерес до обговорюваної теми. Використати для цього можна запитання, цитати, короткі історії, невеличке завдання тощо. Займає цей етап не більше 5% робочого часу.

2. Представлення теми та очікуваних навчальних результатів

Мета - забезпечити розуміння учнями змісту їхньої діяльності, тобто того, чого вони повинні досягти в результаті уроку і чого від них очікує вчитель, викладач. Часом буває доцільно залучити до визначення очікуваних результатів усіх учасників заняття.

(Приблизно 5% часу).

3. Надання необхідної інформації

Мета - дати учням достатньо інформації, для того, щоб на її основі виконувати практичні завдання. Це може бути міні-лекція, ознайомлення з роздатковим матеріалом, презентація виконаного домашнього завдання. Для економії часу на уроці можна подавати інформацію в письмовому вигляді для попереднього (домашнього) вивчення. На самому уроці вчитель може ще раз звернути на неї увагу, особливо на практичні поради, якщо необхідно -прокоментувати терміни або організувати невеличке опитування.

(Приблизно 10% часу заняття).

4. Інтерактивна вправа - центральна частина заняття

Мета - практичне засвоєння матеріалу. Послідовність проведення цього етапу така:

- Інструктування - учитель розповідає учасникам про мету вправи, про правила, про послідовність дій і обсяг часу на виконання завдань; запитує, чи все зрозуміло.
- Об'єднання в групи і / або розподіл ролей.
- Виконання завдання (учитель виступає організатором, консультантом, ведучим дискусії).
- Презентація результатів роботи.

На інтерактивну вправу витрачається, як правило, 60% часу на уроці,

5. Підбиття підсумків, оцінювання результатів уроку

Мета - обговорення задля усвідомлення зробленого на уроці. Слід повернутись до очікуваних результатів, оголошених на початку уроку. Бажано поставити учням такі запитання:

- що нового дізналися;
- які навички отримали;
- як це може бути корисним у житті;
- що сподобалося на уроці.

На цей етап слід відвести до 20% часу уроку.

АНКЕТА

Дослідження стану готовності майбутнього вчителя початкових класів до впровадження інтерактивної технології

1. (позитивне ставлення до праці вчителя)

А) Ви вступили до педагогічного ВУЗу

а- за рекомендацією друзів _____

б- за рекомендацією батьків _____

в- за своїм бажанням _____

г- своя відповідь _____

В) Чим Вас приваблює професія вчителя?

а- високою зарплатнею _____

б- спілкуванням з учнями _____

в- відповідальність в освіченості прийдешніх поколінь _____

г- своя відповідь _____

С) Чи цікаво навчатись у вчителя, який використовує інноваційні досягнення педагогічної науки?

а- ні _____

б- не знаю _____

в- так _____

г- своя відповідь _____

Д) Ви би хотіли стати таким вчителем і використовувати інтерактивну технологію у своїй професійній діяльності?

а- ні _____

б- не знаю _____

в- так _____

г- своя відповідь _____

2. (певний рівень оволодіння педагогічними знаннями)

А) Охоплюючи премудрості педагогічної в якій мірі Ви

а- готовий(ва) працювати з молодшими школярами за інтерактивною технологією _____

б- психологічно готовий(ва), але ще треба набути знань _____

в- своя відповідь _____

В) Ви наполегливі у досягненні своєї мети стати вчителем-професіоналом?

а- ні _____

б- так _____

в- своя відповідь _____

С) Ви невтомно прагнете до нових знань (у тому числі й оволодіння інтерактивною технологією)?

а- ні _____

б- так _____

в- своя відповідь _____

Д) Ви схильні працювати творчо?

а- ні _____

б- так _____

в- своя відповідь _____

3. (самостійність у розв'язанні педагогічних завдань)

А) Вам краще засвоювати знання на інтерактивних заняттях:

а- самостійно _____

б- епізодичним спілкуванням з колегами і викладачем протягом заняття

в- обговоренням у групі _____

г- своя відповідь _____

В) В середньому Ви витрачаєте на підготовку до інтерактивного заняття:

а- 10-30 хвилин _____

б- 30 хвилин-1 годину _____

в- від 1 години до 1,5-2 годин _____

г- своя відповідь _____

С) Готуючи матеріал до навчальної дисципліни Ви найчастіше:

а- самі обдумуєте прочитане _____

б- з охотою відповідаєте на запитання _____

в- ініціативно ділитесь враженнями і своїми рішеннями з товаришами _____

г- своя відповідь _____

Д) Під час роботи на інтерактивних формах навчання Ви віддаєте перевагу:

а- роботі самостійно _____

б- в парі з кимось _____

в- колективно _____

г- своя відповідь _____

4. (розвиток педагогічних здібностей)

А) В чому, на Ваш погляд, полягає ефективність навчання?

а- в якості навчання _____

б- у змісті _____

в- у підборі методів і прийомів _____

г- своя відповідь _____

В) В чому, на Вашу думку, полягає формування професійної майстерності майбутнього педагога?

а- в оцінці знань _____

б- у відборі форм і методів навчання _____

в- у пошуку нових ефективних форм навчання _____

г- своя відповідь _____

С) Для ефективного застосування знань студентам треба почати (педпрактика «Пробні уроки»):

- а- з самоосвіти _____
- б- з пошуку ефективної технології навчання _____
- в- з перебудови свідомості на новий рівень інноваційної діяльності _____
- г- своя відповідь _____

Д) В чому Вами змінюється відношення до виучуваного курсу?

- а- у виконанні домашнього завдання _____
- б- у виявленні більшої зацікавленості у навчанні _____
- в- у розумінні майбутньої професії _____
- г- своя відповідь _____

5. (сформованість моральних рис)

А) Ви впевнені у міцності своїх знань при:

- а- контролі знань _____
- б- у взаємодії з педагогом _____
- в- у формуванні професійних умінь _____
- г- своя відповідь _____

В) У процесі інтерактивного навчання Ви відчуваєте:

- а- емоційний підйом від одержаних знань і вражень _____
- б- відкриття в собі нових якостей, особливостей _____
- в- бажання одержувати і ділитись досвідом з колегами _____
- г- своя відповідь _____

С) Якого досвіду Ви набуваєте в процесі інтерактивного навчання?

- а- формулювати свою думку _____
- б- поважати своїх товаришів _____
- в- поважно ставитись і до своїх учнів _____

г- своя відповідь _____

Д) Що Ви вкладаєте в поняття «взаємодія з учнями»?

а- надання керівних вказівок стосовно процесу навчання _____

б- контроль за діяльністю учнів _____

в- участь в обговоренні певних завдань, які виконують учні _____

г- своя відповідь _____

б. (рефлексивні якості).

А) Що Ви вкладаєте в поняття «рефлексія»?

а- оціночні дії педагога _____

б- тести _____

в- порівняння одержаних особистих результатів з результатами інших колег _____

г- своя відповідь _____

В) У якій мірі Вам доводиться рефлексувати на інтерактивних заняттях?

а- лінуюсь _____

б- краще рефлексувати в колі _____

в- подобається відтворювати матеріал у будь-якому разі _____

г- своя відповідь _____

Г) Ви готові проводити рефлексію на уроках в школі?

а- ні _____

б- не знаю _____

в- так _____

г- своя відповідь _____

**Питання для контролю знань студентів під час проведення
аудиторних занять**

1. Що таке пасивне, активне, інтерактивне навчання?
2. Що таке інтеракція?
3. Що таке інтерактивна технологія?
4. Чому інтерактивне навчання можна назвати як сукупність методів?
5. В які великі групи об'єднуються інтерактивні вправи. Що в них спільного і що відмінного? Яким з груп Ви віддаєте перевагу?
6. Наведіть приклади вправ кооперативного навчання. Їх особливості.
7. Наведіть приклади вправ навчання у грі. Їх особливості.
8. Наведіть приклади фронтальних вправ інтерактивного навчання. Їх особливості.
9. Наведіть приклади вправ навчання у дискусії. Їх особливості.
10. Яких правил треба дотримуватись при проведенні занять за інтерактивною технологією?
11. Назвіть структуру і особливості проведення лекційного заняття.
12. Назвіть структуру і особливості проведення семінарського заняття.
13. Назвіть структуру і особливості проведення практичного заняття.
14. Яким чином ви провели б вправу «Знайомство»?
15. Яким чином ви провели б вправу «Очікування»?
16. Особливості організації проведення роботи у малих групах.
17. Особливості організації навчання у грі.
18. Особливості організації проведення дискусії.
19. Особливості організації фронтальної діяльності.
20. Що таке структурні вправи? Назвіть складові структурної вправи. Поясніть їх.
21. Як заохочувати учнів до виконання інтерактивної вправи, дискусії? (звуки, жести заохочення).
22. В разі потреби як Ви поставите уточнюючі запитання?

23. Чого не слід робити вчителю під час активного слухання?
24. Чому важливо опрацювати зі слухачами „Метод ПРЕС”? Чи застосовуємо ми його при проведенні дискусії?
25. Як використати на занятті можливості підручника (за умов проведення його за інтерактивною технологією)?

**ПЕРЕЛІК
ПРОВЕДЕННЯ ТРЕНІНГІВ З ВИКОРИСТАННЯМ
ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

на базі Центру інноваційних педагогічних технологій Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

О.А. Торч инсь ка	Шевчук І.В. Роснко Л.М.	24.12.03 вчителі шкіл м. Христинівка Заняття № 1	15.01.04 викладачі Нац.пед. ун- ту Драгоманова м. Умань Заняття № 1-3	16.01.04 викладачі Нац.пед. ун- ту Драгоманова м. Умань Заняття № 4-5	11.02.04 вчителі ЗОШ №7 м. Умань Заняття №1	04.02.04.-11.02.04 курси під. кваліфікації вчителів уманських шкіл (208 ауд.) Заняття №1-5	13.02.04 завідувачі дитсадків м. Умані (205 ауд.) Заняття №1
		01.03.04 вчителі ЗОШ №7 м. Умань Заняття №2	19.02.04.-21.02.04 Одеськ.пед.ун-т Заняття №1-5	24.02.04 вчителі ЗОШ №14 м. Умань Заняття №1	15.03.04 вчителі ЗОШ №11 м. Умань Заняття №1	17.03.04 викладачі тех.-пед. факультету УДПУ (208 ауд.) Заняття №1	23.04.04 вчителі Черкаської обл. (м. Черкаси) Заняття №1
		14.04.04 викладачі агротехнічного коледжу м. Умані (208 ауд.) Заняття №1	28.04.04 заступники директорів шкіл м. Умані (208 ауд.) Заняття №1	13.05.04 директори Голованіського району (208 ауд.) Заняття №1-2	14.05.04 вчителі міської гімназії м. Умані (208 ауд.) Заняття №1-2	25.05.04 м. Переяслав- Хмельницький викладачі університету	13.10.04 вчителі ЗОШ №1 м. Умані
		19.10.04 викладачі музичного училища м. Умані,	26.10.04 класні керівники ЗОШ №14 м. Умані	27.10.04. вчителі Христинівського району	30.09.04 вихователі дитсадка №18 м. Умані	12.01.05 заступники директорів шкіл Христинівського р-ну (208 ауд.)	23. 02. 05 Уманська школа- колегіум, вчителі поч. класів
		14. 05. 04 вчителі поч. класів м. Корсунь-Шевченків	1. 12.04 вчителі поч. класів Корсунь-Шевченків. р- ну	26.05.05 викладачі музучилища м. Умань (208 ауд.)	20.10.05 викладачі музучилища м. Умань (208 ауд.)	13.09.05 Вчителі поч.. класів Зош№1 М.Маньківка	14. 10. 05 викладачі пед. коледжу м. Корсунь-Шевченків
		15. 11. 05 викладачі пед. коледжу м. Умань	09.01.08 Вчителі початкових класів ЗОШ №3.	27.03.08 Вчителі 1 класів Уманського р-ну	28.03.08 Вчителі 2 класів Уманського р-ну	29.03.08 Вчителі 3 класів Уманського р-ну	31.03.08 Вчителі 4 класів Уманського р-ну
		12.01.04-15.01.04 Викладачі Волинського	28.01.04 вчителі ЗОШ №4 м. Умань	06.02.04 завучі шкіл Жашківського р-ну,	12.11.03. -13.11.03 директори шкіл і вчителі Луцького р-ну	13.02.04 директори шкіл м. Умані (208 ауд.)	17.02.04 вчителі школи- інтернату м. Умань

	пед..універс. М.Луцьк. Заняття №1-5	Заняття №1	Черкаської обл. (с. Соколівка) Заняття №1	(м.Луцьк) Заняття №1-4	Заняття №1	Заняття №1
	27.02.04 завучі шкіл м. Умані (208 ауд.) Заняття №1	03.02.04.-06.02.08 викладачі Бердянського педаг ун-ту м. Бердянськ Заняття №1-5	25.05.04 вчителі м. Переяслав- Хмельницький Заняття №1	6.10.04 директори і вчителі Одеського р-ну м.Одеса.	6-8.09.04 Національний педагогічний університет ім..М.Драгоманова	26.10.04 вчителі ЗОШ с. Велика Севаст'янівка, Христинівського р-ну
	12.01.05 вчителі Маньківської ЗОШ №2 (213 ауд.)	8. 02. 04 м. Коростишів вчителі поч. класів	16. 04. 04 викладачі Коростиш. педучилища	10. 07. 04 вчителі Олександрійського р- ну.	10. 12. 04 вчителі Коростишівського р-ну.	22.03.05 вчителі м. Умані (208 ауд) Комар О.А.
	23.03.05 вчителі почат. класів м. Київ	11.04.05 вчителі станції юних техніків (208 ауд.)	27.10.05 станція юних техніків (208 ауд.)	19. 12. 05 м. Коростишів ЗОШ№9	8.04.06 м. Черкаси Інститут вдоск.вчителів	3.04.07 Викладачі аграрного коледжу м. Мошни
	12.01.04 вчителі ЗОШ с. Іваньки Черкаська обл. Заняття №1	14.05. 0 м. Олександрія викладачі пед..коледжу	6.10.04 директори і вчителі Добровеличківського р-у Кіровоградської обл	05.11.04-07.11.04 директори і вчителі Жашкова і Жашківського р-ну	15.02.06 Міжнародна виставка Київ	28.02.08 Міжнародна виставка Київ
Осадченко І.І.	19.12.03 вчителі поч. класів Черкаської обл. (м. Черкаси)	12.02.04 вчителі поч.. класів Черкаської обл. (м. Черкаси)	12.03.04 вчителі поч. класів Черкаської обл. (м. Черкаси)	13. 03.04 вчителі поч. класів Черкаської обл. (м. Черкаси)	18.05.04 вчителі поч. кл. Уманського р-ну (208 ауд.)	20.05.04 відкрите заняття 28 група (208 ауд.)
	12.06.04 вчителі поч. кл. Черкаської обл. (м. Черкаси)	24.03.05 м. Добровеличківка	10.05.05 відкрите заняття 38 група (208 ауд.)	18.10.05 Уманська школа- колегіум, вчителі поч. класів	12.01.06 кооперативний коледж (208 ауд.)	18. 04.06 вчителі поч. кл. Уманського р-ну (208 ауд.)
	20.11.06 Викладачі музучилище (208 ауд)	27.11.06 Викладачі музучилища	24.05.07 Вчителі с. Перегонівка (208 ауд.)	19.09.07 Викладачі педколеджу М.Умань	11.10.07 Вчителі Черкаського р- ну М.Черкаси	5.11. 07 м. Олександрія вчителі поч. класів
Осадченко І.І., Демченко І.І.	23.04.04 викладачі біол.- природн. факультету	14.05.04 вчителі зарубіжної літератури м. Умані (208 ауд.)	22.01.04 вчителі школи с. Шевченкове Черкаської обл.	27.01.04 викладачі філологічного факультету (208 ауд.)	23.03.05 вчителі ЗОШ№11 м. Умані	

Осадченко І.І. Комар О.А.	6.10.04 класні керівники школи с. Велика Севаст'янівка Христинівського р-ну	12.05.05 відкрите заняття 48 група (208 ауд.)	20.10.05 Уманська школа- колегіум, вчителі поч. класів	10.01.06 семінар педколедж	20.04.07 Викладачі військового інституту Нац. ун-ту ім.Т.Г.Шевченко	22-23.05.07 Інститут перепідготовки вчит.кадрів м.Черкаси
Шевчук І.В.	12.03.04 вчителі поч. класів Маньківського р-ну (208 ауд.)	12.10.04 вчителі міської гімназії м. Умані (208 ауд.)	8.12.04 викладачі музучилища м. Умань (208 ауд.)	27.04.05 Уманська школа- колегіум	2.02.07 Засідання методичного об'єднання вчителів міста «Творчі підходи до розв'язування задач на уроках математики в 1 класі».	31.08.07 вчителі міської гімназії Нарада
Росіко Л.М.	23. 02. 05 Уманська школа- колегіум	22.03.05 вчителі м. Умані (208 ауд.)	8.12.06 Вчителі початкових класів м. Умань	07.02.07 Педагогічний коледж м.Корсунь- Шевченківський	17.03.07 викладачі музучилища м. Умань	21-22.11.07 Викладачі пед.. коледжу м.Балта Одеської обл..
Коляда Н.М. Скоропад І.І.	Грудень, 2004 практичні психологи Христинівського р- ну	Січень, 2005 практичні психологи Христинівського р-ну	Грудень 2005 викладачі аграрного університету Бойченко В.В.	16.03. 06 викладачі аграрного університету	19.04.06 Вчителі Краснопільської ЗОШ Скоропад І. В.	18. 05. 05 Лекція для соц. психолог.(студ.) 208 ауд.
Пометун О.І. Пирожен ко Л.В.	Вересень 2003 викладачі університету тренерська група	Жовтень 2003 викладачі університету тренерська група	4.11.03 викладачі університету тренерська група	12.12.03 викладачі університету, каф.психології	26.02.04 викладачі педфаку тренерська група	10.03.04 викладачі педфаку, психологи

	<u>06.04.04.</u> викладачі педфаку тренерська група	<u>20. 10.04.</u> викладачі педфаку тренерська група	<u>2. 11.04.</u> викладачі університету, каф.педагогіки	<u>07.12.04.</u> викладачі педфаку тренерська група	<u>22.02.05.</u> викладачі університету, каф. педагогіки	<u>10.03.05.</u> викладачі університету
	<u>26.04.05.</u> викладачі університету, каф історії і суспільствознавства, каф. медицини	<u>18.10.05.</u> викладачі природничо- географічного та фізико- математичного факультетів	<u>1.11.05.</u> викладачі природничо- географічного та фізико-математичного факультетів	<u>29.11.05.</u> викладачі природничо- географічного та фізико- математичного факультетів	<u>14.02.06.</u> викладачі природничо- географічного та фізико- математичного факультетів	<u>14.03.06.</u> викладачі природничо- географічного та фізико- математичного факультетів
	<u>11.04.06.</u> викладачі природничо- географічного та фізико- математичного факультетів	<u>26. 09. 06.</u> Лекція для членів Центру	<u>24.10.06</u> Тренерська група	<u>21.11.06.</u> Тренерська група	<u>23.01.07.</u> Тренери-розробка посібника	<u>27.02.07.</u> Тренери-розробка посібника
	<u>27.03.07.</u> Тренерська група- критичне мислення	<u>24.04.07.</u> Тренерська група- критичне мислення	<u>22.05.07</u> Тренери-розробка посібника	<u>15.01.08</u> Тренерська група	<u>26.02.08</u> Тренерська група	<u>19.03.08</u> Тренерська група

[illegible]

	освітньої галузі «Людина і світ»												108
12.	Основи культури і техніки мовлення										81		
13.	Актуальні проблеми зарубіжної школи (за вибором)									20			
14.	Етнопсихологія та етнопедагогіка (за вибором)									42			
15.	Формування загальноосвітніх умінь і навичок(за вибором)								32				
16.	Психолого-педагогічні засади міжособистісного спілкування											81	
17.	Педагогічна практика	24 тиж.	16 тиж.	12 тиж.	12 тиж.	12 тиж.	12 тиж.	19 тиж.	19 тиж.	16 тиж.	7 тиж.	18 тиж.	16 тиж.
18.	Дисципліни за вибором						70	70					
19.	Спеціальні курси і семінари за вибором					110			110	110	108	108	108
	Варіативна частина циклу									216			
	<i>Педагогічна етка – сутність процесу навчання</i>					+							
	<i>Розвиток пізнавальних інтересів молодших школярів</i>					+							
	<i>Проблема формування міжособистісних стосунків</i>					+							
	<i>Організація і зміст навчально-виховного процесу з дітьми 6-річного віку</i>						+						
	<i>Особливості організації педагогічного процесу в режимі подовженого дня</i>						+						
	<i>Психолого-педагогічні основи самовиховання молодших школярів</i>						+						
	<i>Основи педагогічної майстерності</i>						+	+					
	<i>Діагностика розумового розвитку молодших школярів</i>						+	+					

	<i>Методика правового виховання учнів початкової школи</i>							+					
	<i>Теорія і методика естетичного виховання молодших школярів</i>												
	<i>Методи вивчення учнів і учнівських колективів у початковій школі</i>							+					
	<i>Наукова організація педагогічної праці</i>							+					

Уроки в початковій школі із застосуванням інтерактивної технології

Навчальна програма спецкурсу для студентів педагогічних університетів
(спеціалісти)

Вступ

Сучасні світові стандарти в галузі освіти вимагають інтеграції знань, прагнення до об'єднання теоретичного знання в цілісну систему, яка відображає об'єктивний світ в його єдності і розвитку [1,3].

Нові технології навчання, які рішуче входять в освітянську галузь, передбачають формування нової системи мислення у людини інформаційного суспільства XXI століття. Сьогодні ставляться нові вимоги до людини: вміння працювати з інформацією, комунікативність, особистісність; вміння гнучко мислити в залежності від ситуації; вміння за браком часу коротко і ясно формувати та висловлювати свою думку; мати загальні підходи до застосування знань тощо. Сформувати такі якості може тільки педагог-професіонал. Особлива відповідальність у цій нелегкій справі покладається на вчителя початкових класів як фундатора особистості.

Нині гостро стоїть завдання підняти рівень навчально-виховного процесу у педагогічному вузі, посилити професійно-педагогічну підготовку майбутнього вчителя початкової школи.

Трансформація освіти вимагає, в першу чергу, вирішення таких нагальних питань як орієнтація на людину, фундаментальні цінності, рішуча демократизація освіти. Гармонійно розвинена особистість повинна стати головною метою і змістом цієї системи освіти. «Як педагоги, так і

учні є рівноправними суб'єктами системи освіти. Основою навчання повинен бути рівноправний діалог між тими, хто навчає, і тими, хто навчається. Потрібна принципово нова демократична освітньо-педагогічна технологія. На всіх щаблях освіти від початкової до вищої школи необхідна переорієнтація з інформаційного на проблемно - діяльнісний тип освіти. А для цього потрібні добре підготовлені фахівці, досвідчені вихователі» [19; 21].

Важливе місце в даному процесі посідає підготовка майбутніх вчителів до навчання молодших школярів за інтерактивною технологією. Оволодіння ними, перенесення і постійне використання у виробничих умовах, слід розглядати як одну з вимог оволодіння педагогічною майстерністю.

Питання підготовки студентів до впровадження інтерактивної технології при навчанні молодших школярів – одна з актуальних дидактичних проблем. Її розв'язання вбачається в організації цілеспрямованого процесу, який сприятиме формуванню психологічної, теоретичної і технологічної готовності майбутніх вчителів до застосування спеціальних знань в їхній професійній діяльності.

Уміння здійснювати навчання учнів за інтерактивною технологією пов'язане зі здібністю вчителя проектувати та подавати матеріал на уроці (циклі уроків) у цікавій формі, за допомогою активних методів навчання для формування у дітей міцних знань та наукових уявлень про оточуючий світ. Майбутні вчителі повинні вміти підбирати та групувати навчальний зміст уроку, реалізовувати його за допомогою методів навчання, уміти ставити мету уроку, організованого за інтерактивними технологіями, методично правильно проводити такі уроки. Значною мірою ці проблеми можуть бути розв'язані у процесі вивчення студентами спецкурсу «Уроки в початковій школі із застосуванням інтерактивної технології».

Мета спецкурсу – озброїти студентів науково-теоретичними знаннями та формувати уміння планувати та проводити уроки за інтерактивною

технологією у початковій школі. У процесі вивчення спецкурсу повинні розв'язуватись такі завдання:

- ознайомлення студентів з науковими дослідженнями – практичними досягненнями з даної проблеми;
- формування у студентів переконаності в необхідності навчання молодших школярів за інтерактивною технологією;
- розкриття можливостей проведення уроків за інтерактивною технологією в початковій школі, використовуючи існуючі програми та підручники;
- вироблення умінь проводити навчання за інтерактивною технологією.

У програмі подано навчально-тематичний план курсу, програму лекційних і лабораторно-практичних занять, літературу для самостійного опрацювання студентами.

Спецкурс розраховано на 44 години (8 год. – лекції, 16 год. – практичні, 20 год. – лабораторні заняття). Програма допускає певну варіативність змісту курсу в залежності від ступеня підготовленості студентів, нових вимог до сучасного уроку, специфіки підготовки студентів у вузі.

Для повного уявлення студентами даних про інтерактивну технологію спочатку проводяться тренінгові лабораторні заняття № 1, 2, 3, 4, 5, після цього читаються лекції. Наступним етапом є проведення практичних занять для засвоєння та закріплення навчального матеріалу, одержаного студентами під час проведення лабораторних занять у вигляді тренінгу і теоретичних лекційних занять.

У дужках вказано години для заочного відділу: 2/10. Всього: 12 годин.

I. Навчально-тематичний план

№ п/п	Тема	Лекції	Прак тичні	Лабора торні	Всього
1.	Вступ. Інтерактивна модель навчання у початковій школі	4 (2з/в)	-	-	4
2.	Основні групи ІТН	2	-	-	2
3.	Моделі навчання у сучасній українській школі	-	- (2з/в)	4	4
4.	Організація кооперативного навчання молодших школярів	-	2 (2з/в)	4	6
5.	Фронтальні вправи інтерактивного навчання	-	2 (2з/в)	4	6
6.	Навчання у грі	-		4	6
7.	Проблемні та дискусійні питання на інтерактивних заняттях	-	2	-	2
8.	Навчання в дискусії	-	2	4	6
	Методика проведення інтерактивного уроку.	-	4	-	4
9.	Планування та конструювання інтерактивного уроку	2	(2з/в) 2	-	4
10.	Оцінювання учнів на інтерактивних уроках		(2з/в)		
	Загалом	8	16	20	44

II. Програма спецкурсу «Уроки в початковій школі за інтерактивною технологією»

A. Теоретичні заняття

Тема 1. Вступ. Концепція навчання за інтерактивною технологією (4 год)

План:

1. Радикальні зміни в системі освіти.
2. Поняття педагогічної технології.
3. Педагогічні технології в історичному аспекті.
4. Поняття інтерактивної технології.
5. Система інтерактивного навчання в зарубіжних країнах та в Україні.

Програмні питання до лекції.

Вимоги до роботи вчителя початкових класів в інформаційному суспільстві XXI століття; трансформація освіти в залежності від розвитку суспільства. Система підготовки майбутніх вчителів початкових класів до викладання за новими методами. Необхідність введення і трактування терміну «педагогічні технології». Розвиток педагогічної думки, ідей видатних педагогів щодо впровадження нововведень у навчальний процес з метою його вдосконалення. Пояснення поняття «інтерактивної технології». Зв'язок спецкурсу з іншими навчальними дисциплінами. Мета і завдання спецкурсу.

Література для самостійного опрацювання:

8, 12, 14, 17, 25, 26, 27, 29, 36

Тема 2. Основні групи інтерактивної технології (2 год)

План:

1. Особливості застосування інтерактивної технології.
2. Фронтальні вправи інтерактивного навчання.
3. Кооперативне навчання. Ситуативне моделювання.
4. Навчання у дискусії.

Програмні питання до лекції.

Особливості проведення уроків за інтерактивною технологією. Мета і завдання інтерактивного навчання молодших школярів. Чотири групи інтерактивних вправ; характеристика, особливості організації і проведення.

Література для самостійного опрацювання:

13, 16, 32, 33

Тема 3. Оцінювання учнів на інтерактивних уроках (2 год)

План:

1. Необхідність нових підходів до оцінювання відповідей учнів.
2. Особливості оцінювання учнів на інтерактивних уроках.
3. Критерії оцінювання відповідей учнів.

Програмні питання до лекції.

Нові підходи до оцінювання відповідей учнів. Основні етапи розробки процедури оцінювання. Оцінювання роботи учнів індивідуальна, групова; при роботі з дискусійними питаннями, при роботі в групі.

Література для самостійного опрацювання:

28, 31, 32, 33, 34.

Б. Тематика і методика практичних занять.

Практичне заняття № 1 (2 год)

Тема: Організація кооперативного навчання молодших школярів.

Очікувані результати:

В результаті проведеного заняття студенти повинні *вміти*:

- визначати поняття «педагогічна технологія», «інтерактивне навчання», «кооперативне навчання», «кооперативні вправи»;
- підбирати кооперативні вправи в залежності від змісту, самостійно планувати і проводити кооперативні вправи

- пояснювати, як правильно проводити кооперативні вправи, як правильно планувати і організовувати кооперативне навчання.

План заняття

1. Кооперативне навчання молодших школярів (основні ознаки).
2. Різновиди кооперативних вправ (робота в парах, ротаційні трійки, два-чотири-всі разом, карусель, робота в малих групах, акваріум).

Завдання для самостійної роботи студентів:

1. Ознайомитись з педагогічними технологіями у науково-педагогічній літературі.
2. Ознайомитись з кооперативними вправами ІТН.
3. Проаналізувати підручники для початкових класів з метою визначення матеріалу для майбутньої організації інтерактивного навчання.
4. На основі матеріалу підручника, обравши одну з технологій кооперативного навчання, складіть фрагмент уроку з кооперативними вправами (одного з курсів). Скористайтесь відповідним підручником і програмою, визначте тему уроку, очікувані результати, фрагмент, де вдалось організувати ІТН, підготуйтеся до проведення його в аудиторії.

Обладнання: програми для початкових класів, підручники, маркери, плакатний папір зі схемами, роздатковий матеріал

- Форма опитування:
1. фронтальне опитування;
 2. тренінгова вправа;
 3. обговорення технологій.

Література для самостійного опрацювання.

10, 32,33, 37, 38

Практичне заняття № 2 (2 год)

Тема: Організація фронтальних вправ інтерактивного навчання.

Очікувані результати:

В результаті проведеного заняття студенти повинні *знати*:

- фронтальні вправи інтерактивної технології;
- як планувати і проводити фронтальні вправи;
- правильну організацію фронтальних вправ.

Вміти:

- підбирати фронтальні вправи ;
- самостійно планувати і проводити фронтальні вправи.

План заняття

1. Презентація і обговорення домашнього завдання (одна з вправ).
2. Фронтальні вправи у навчанні молодших школярів.
3. Різновиди фронтальних вправ (обговорення проблеми в загальному колі, мікрофон, навчаючи-вчуся, ажурна пилка, Case-метод, дерево рішень).

Завдання для самостійної роботи студентів:

1. Ознайомтесь з фронтальними вправами у призначеній літературі.
2. Зробіть аналіз підручників для початкових класів з метою визначення матеріалу для майбутньої організації інтерактивного навчання.
3. На основі матеріалу підручника складіть фрагмент уроку з фронтальними вправами. Скористайтесь відповідним підручником і програмою, визначте тему уроку, очікувані результати, фрагмент, де вдалось організувати ІТН, підготуйтеся до проведення його в аудиторії.

Обладнання: програми для початкових класів, підручники, маркери, плакатний папір зі схемами, роздатковий матеріал

Форма опитування: 1. фронтальне опитування;
2. тренінгова вправа та обговорення технології.

Рекомендована література: 18, 30, 31, 32, 33.

Практичне заняття № 3 (2 год)

Тема: Організація інтерактивного навчання у грі.

Очікувані результати: в результаті проведеного заняття студенти повинні *знати*:

- Інтерактивні вправи навчання у грі;
- як планувати і проводити ігрові вправи;
- правильну організацію ігрових вправ.

Вміти:

- підбирати вправи технологій навчання у грі;
- самостійно планувати і проводити фрагменти уроку з використанням ігрових ситуацій.

План заняття

1. Домашнє завдання (одна з технологій). Обговорення.
2. Інтерактивні вправи навчання у грі.
3. Різновиди вправ навчання у грі (імітації, спрощене судове слухання, громадські слухання, рольова гра, програвання сценки).

Самостійна робота студентів:

- 1 Ознайомлення з ігровими вправами.
2. Аналіз підручників для початкових класів з метою визначення матеріалу для майбутньої організації інтерактивного навчання.

3. На основі матеріалу підручника скласти фрагмент уроку з ігровими вправами.

Обладнання: програми для початкових класів, підручники, маркери, плакатний папір зі схемами, роздатковий матеріал

Форма опитування: 1. фронтальне опитування;
2. тренінгова вправа та обговорення технології.

Рекомендована література: 18, 30, 31, 32, 33.

Практичне заняття № 4 (2 год)

Тема: Організація інтерактивного навчання в дискусії.

Очікувані результати:

В результаті проведеного заняття студенти повинні *знати*:

- вправи для навчання у дискусії;
- як планувати і проводити дискусійні вправи;
- правильну організацію дискусійних вправ.

Вміти:

- підбирати вправи технологій навчання в дискусії;
- самостійно планувати і проводити фрагменти уроку з використанням дискусійних вправ.

План заняття

1. Домашнє завдання (одна з технологій). Обговорення.
2. Інтерактивне навчання у дискусії.
3. Різновиди навчання у дискусії (метод ПРЕС, обери позицію, зміни позицію, безперервна школа думок, дискусія у стилі телевізійного ток-шоу, дебати).

Самостійна робота студентів:

1. Ознайомлення з дискусійними вправами.
2. Аналіз підручників для початкових класів з метою визначення матеріалу для майбутньої організації інтерактивного навчання.
3. На основі матеріалу підручника скласти фрагмент уроку з дискусійними вправами.

Обладнання: програми для початкових класів, підручники, маркери, плакатний папір зі схемами, роздатковий матеріал

Форма опитування: 1. фронтальне опитування;
2. тренінгова вправа та обговорення технології.

Рекомендована література: : 18, 30, 31, 32, 33.

Практичне заняття № 5 (2 год.)

Тема: Проблемні та дискусійні питання на інтерактивних заняттях

Очікувані результати:

В результаті проведеного заняття студенти повинні *знати*:
проблемні та дискусійні питання.

Вміти:

- розрізняти проблемні та дискусійні питання;
- ставити проблемні питання;
- ставити дискусійні питання.

План заняття.

1. Домашнє завдання (одна з технологій).
2. Методика постановки проблемних питань.
3. Методика постановки дискусійних питань.

Самостійна робота студентів:

1. Виділення в тексті проблемних питань.
2. Складання проблемних питань.
3. Складання дискусійних питань

Обладнання: маркери, плакатний папір, роздатковий матеріал.

Форма опитування: 1) фронтальне опитування;
 2) індивідуальне та групове опитування;
 3) тренінгова вправа.

Рекомендована література: 31, 32, 33.

Практичне заняття № 6 (4 год.)

Тема: Методика проведення інтерактивного уроку. Планування та конструювання інтерактивного уроку.

Очікувані результати:

В результаті проведеного заняття студенти повинні *знати*:

структуру інтерактивного уроку;

-логіку введення інтерактивних вправ.

Вміти:

- добирати до завдань інтерактивні вправи;

- застосовувати свої уміння і навички у плануванні інтерактивних уроків;

- конструювати і проводити інтерактивні уроки.

- дидактично правильно проводити інтерактивні уроки у виробничих умовах.

План заняття.

1. Домашнє завдання (практичні вправи на постановку проблемних і дискусійних питань).

2. Структура інтерактивного уроку.

3. Методика проведення інтерактивного уроку.
4. Планування і конструювання інтерактивного уроку.

Самостійна робота студентів:

1. Повторення структури уроку.
2. Ознайомлення зі змістом уроку і підбір інтерактивних вправ.
3. Оформлення і проведення фрагменту уроку.
4. Складання календарного плану уроків (з використанням інтерактивної технології).

Обладнання: програми, підручники, маркери, плакатний папір, роздатковий матеріал.

Форма опитування: 1) фронтальне опитування;
2) індивідуальне та групове опитування;
3) тренінгові вправи.

Рекомендована література: 32, 33, 34, 37.

Практичне заняття № 7 (2 год.)

Тема: Оцінювання учнів на інтерактивних уроках

Очікувані результати:

В результаті проведеного заняття студенти повинні *знати*:

критерії оцінювання досягнень учнів;

критерії оцінювання учнів під час виконання інтерактивних вправ;

Вміти:

- оцінювати відповіді учнів під час виконання інтерактивних вправ.

План заняття.

1. Домашнє завдання (фрагмент уроку з інтерактивними вправами).
2. Критерії оцінювання учнів.

3. Практичне закріплення умінь оцінювання учнівських відповідей.
Практичні вправи.

Самостійна робота студентів:

1. За проведеними фрагментами оцінити відповіді у 12-ти бальній системі. Провести аналіз оцінювання.
2. Проглянути фрагмент уроку на відео, оцінити відповіді учнів. Обговорення.
3. Виконання практичних вправ.

Обладнання: підручники, відеоматеріал, маркери, плакатний папір.

Форма опитування: 1) індивідуальне опитування;
2) групове опитування;
3) тренінгові вправи.

Рекомендована література: 30, 31, 33, 37.

В. Тематика і методика лабораторних занять

Лабораторні заняття проводяться у формі тренінга.

Лабораторне заняття №1 (4 год.)

Тема: Моделі навчання у сучасній українській школі.

Мета: Показати ефективність використання сучасних моделей навчання з використанням активних методів.

Завдання: в результаті проведеного заняття студенти повинні *знати*:

- моделі, за якими відбувається навчання у сучасній школі,
- активні методи навчання;

вміти:

- відрізняти і характеризувати пасивні і активні моделі навчання, їх позитивні і негативні сторони.

Лабораторне обладнання: маркери, плакатний папір, фрагмент інтерактивного уроку.

Лабораторне заняття №2(4 год.)

Тема: Фронтальні вправи інтерактивного навчання.

Мета: Ознайомити студентів з фронтальними технологіями інтерактивного навчання.

Завдання: в результаті проведеного заняття студенти повинні

знати:

- що являють собою фронтальні вправи;
- які існують фронтальні вправи;

вміти:

- підготуватись до практичного заняття.

Лабораторне обладнання: маркери, плакатний папір, фрагмент інтерактивного уроку.

Лабораторне заняття №3(4 год.)

Тема: Організація кооперативного навчання молодших школярів.

Мета: Ознайомити студентів з вправами кооперативного навчання.

Завдання: в результаті проведеного заняття студенти повинні знати:

- знати які існують кооперативні вправи;
- відрізняти кооперативні вправи від інших;

вміти:

- підготуватись до лабораторного заняття.

Лабораторне заняття №4(4 год.)

Тема: Інтерактивні вправи навчання у грі.

Мета: Ознайомити студентів з вправами навчання у грі.

Завдання: в результаті проведеного заняття студенти повинні знати:

- які існують інтерактивні вправи навчання у грі;
- вирізняти ігрові вправи від інших;

вміти:

підготуватись до лабораторного заняття.

Лабораторне заняття № 5.(4 год.)

Тема: Інтерактивні вправи навчання в дискусії.

Мета: Ознайомити студентів з вправами навчання у дискусії.

Завдання: в результаті проведеного заняття студенти повинні *знати:*

які існують вправи навчання в дискусії, вирізняти дискусійні вправи від інших;

вміти: підготуватись до лабораторного заняття.

Список рекомендованої літератури

1. „Україна ХХІ століття” Державна національна програма „Освіта”// Початкова школа, 1993, № 4. – С. 3-5
2. Бабанов К.О. Що ж таке технологія навчання? // Шлях освіти. – 1999.- № 3. – С. 24.
3. Бархаев Б.П. Новые аргументы в педагогических технологиях // Школьные технологии. – 1997. - № 4. – 47 с.
4. Болюбаш Я. Державна програма „Вчитель” – поступ назустріч вчителю // Рідна школа, № 10, 2002. С. 3-6.
5. Бондар В. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі.– К.: ФАДА, ЛТД, 2000. – 191 с.
6. Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. – К.: „Вересень”, 1996. – 129 с.
7. Борівський В. Проблеми психолого-педагогічної підготовки вчителя до роботи в сучасній школі // Рідна школа, № 3. - 2002. С. 22-23.
8. Васильєва О.С., Оверчук І.В. Нотатки про американську школу // Учитель, № 3-4. – 1999. – С. 59-62.
9. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел. – К.; Ірпінь:ВТФ „Перун”, 2003. – 1440 с.
10. Використання інтерактивних технологій навчання в професійній підготовці майбутніх вчителів: Монографія / Н.Г.Баліцька, О.А.Біда, Г.П.Волошина та ін., за заг. ред. Н.С.Побірченко. – К.: Наук.світ, 2003. – 138с.
11. Гартман в. В.О.Сухомлинський – класик педагогіки // Рідна школа, №9. – 2003. – С. 18-19.
12. Данилова Г. Акмеологічна модель педагога в ХХІ столітті // Рідна школа, №6. – 2003. – С. 6-9.
13. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.

14. Жирова В. Игра и обучение в американской школе // Педагогический вестник. – 1992. – № 16. – С. 4.
15. Ігнатенко Н. Новій школі – учитель нового типу // Рідна школа, №7. – 2002. – С. 10-11.
16. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр „Академия”, 2003. – 176 с.
17. Комар О.А.Інтерактивні технології – технології співпраці // Початкова школа, 2004. - № 9. – С. 5-7.
18. Комар О.А. Застосування інтерактивних технологій на уроках математики / Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: Збірник наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / Ред. кол. Н.С.Побірченко та ін. – К.: Наук. світ, 2004. – Вип. №9. – С. 91-99.
19. Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи). – К.: Грамота, 2003. – 216 с.
20. Мони́на Г.Б., Пана́сюк Е.В. Тренинг взаимодействия с неуспевающим учеником. – СПб.: Издательство „Речь”, 2003. – 200 с.
21. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С.Полат, М.Ю.Бухаркина и др.; под ред. Е.С.Полат. – М.: Академия,1999. – 224 с.
22. Онищук В.А. Урок в современной школе. – М., 1982. – 190 с.
23. Освітні технології. Навч.-метод. посіб. / О.М.Пехота, А.З.Кіктенко, О.М.Любарська та ін; за заг. ред. О.М.Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
24. Падалка О.С. та інші. Педагогічні технології. – К.: Укр. енциклопедія, 1995. – 129 с.

25. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М.Бим-Бад; Редкол.: М.М.Безруких, В.А.Болотов, Л.С.Глебова и др. – М.: Большая Российская Энциклопедия, 2002. – 528 с.
26. Педагогічний словник / За ред. дійсн. члена АПН України Ярмаченка М.Д. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
27. Перспективні педагогічні технології в шкільній освіті: Навчальний посібник / За заг. ред. С.П.Бондар – Рівне: Редакційно видавничий центр „Тетіс” Міжнародного університету „РЕГІ” імені академіка Степана Дем’янчука. – 2003. – 200 с.
28. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навч. посіб. / О.М.Пехота, В.Д.Будак та ін.; За ред. І.Я.Зязюна, О.М.Пехоти. – К.: Видавництво А.С.К., 2003. – 240 с.
29. Побірченко Н. Інноваційні підходи до підготовки майбутніх вчителів у контексті реформування системи вищої педагогічної освіти // Рідна школа. – 2003. - № 3. – С. 3-5.
30. Пометун О. Активні й інтерактивні методи навчання: до питання про диференціацію понять // Шлях освіти. – 2004. - № 3. - С. 10-15.
31. Пометун О. Як оцінити діяльність учнів на уроці // Доба, № 2. – 2002. – С.2-6.
32. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. – К., 2002. – 135 с.
33. Пометун О.І. та ін. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн./ О.І.Пометун, Л.В.Пироженко. За ред. О.І.Пометун. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. 192 с.
34. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. – К.: Абрис, 1997. – 98с.
35. Семенов С.М. Дидактична гра як форма навчання // Радянська школа.- 1989. - № 3. – С. 26-33.
36. Современный словарь по педагогике / Сост. Рапацевич Е.С. – Мн.: Современное слово, 2001. – 928 с.

37. Сучасний урок у початкових класах / О.Я.Савченко. – К.: „Магістр-S”, 1997. – 256 с.

38. Ярошенко О.Г. Групова навчальна діяльність школярів: теорія і методика. – К.: Партнер, 1997. – 193 с.

НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА
спецкурсу
«ІНТЕРАКТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ»

Для спеціальності 8.010102
Початкове навчання за освітньо-кваліфікаційним рівнем
«магістр»

Форма навчання	семестри	лекції (год)	практичних (семінарських) (год)	лабораторних (год)	всього (год)	Самостійна робота	Заліки (семестр)	екзамен (семестр)
Денна	II	10	8		54	36	II	

ВСТУП

Постійне оновлення змісту освіти, яке відображає зміни в усіх сферах науки та техніки, орієнтацію на культуровідповідність педагогічного процесу потребує перегляду і методів і технологій його вивчення. Традиційні методи навчання не задовольняють вимог сучасної школи і спричиняють такі проблеми, як:

- учень виступає об'єктом навчання, переважно репродуктивного;
- недостатній розвиток соціальних компетенцій, комунікативних, вербальних, мисленнєвих умінь та навичок
- недостатня взаємодія між учнями, не організується взаємонавчання, взаємодопомога;
- відсутні (слабкі) інтерес та мотивація до навчання;
- авторитарна недемократична позиція вчителя у навчальному процесі.

Найбільш адекватними для розв'язання цих проблем є технології навчання, що сприяють включенню в навчальний процес особистісного досвіду учнів, розвивають їх суб'єктну позицію, самостійність і активність, взаємодію, здатність до розв'язання життєвих ситуацій, котрі потребують від них соціальної компетенції. Учасники навчального процесу розуміють, що вони роблять, залучають до процесу навчання не тільки набуті знання, а й власний досвід, особистість, індивідуальні здібності, усвідомлюють способи пізнавальної діяльності, постійно працюючи над уміннями та рівнем компетентності.

Мета даного спецкурсу – озброїти магістрантів науково-теоретичними знаннями та формувати уміння планувати та проводити заняття за інтерактивною технологією у навчальних закладах I-II рівнів акредитації. У процесі вивчення спецкурсу мають розв'язуватись такі завдання:

- ознайомлення студентів з науковими дослідженнями – практичними досягненнями з даної проблеми;
- формування у студентів переконаності в необхідності навчання молоді за інтерактивною технологією;
- розкриття можливостей проведення уроків за інтерактивною технологією в початковій школі, використовуючи існуючі програми та підручники; у навчальних закладах I-II рівнів акредитації;
- вироблення умінь проводити навчання за інтерактивною технологією.

Організація інноваційного навчання обов'язково передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення та обговорення проблемних питань на основі аналізу та узагальнень. Воно ефективно сприяє формуванню як пізнавальних, так і інших навичок і умінь, виробленню емоційно-ціннісного ставлення учнів до змісту, що вивчається, цінностей, створенню атмосфери

співробітництва, взаємодії між учасниками процесу навчання, дозволяє педагогу стати справжнім лідером дитячого колективу.

Інтерактивна технологія дозволяє через взаємодію суб'єкт-суб'єктних відносин найбільш ефективно реалізувати розвивальну, соціально-культурну та науково-дослідну функції освіти, створити психологічно комфортний навчальний простір, що сприятиме повній самореалізації, розвитку творчого потенціалу, зацікавленості та відкритості позицій учасників навчального процесу.

ОСНОВНА МЕТА: Сформувати в студентів цілісну систему знань про ІТН та її використання в навчальному процесі загальноосвітньої середньої школи

II. ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН ВИВЧЕННЯ СПЕЦКУРСУ ЗІ СТУДЕНТАМИ ДЕННОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ

№	Форма і номер навчального заняття	К-ть годин	Теми занять і навчальні питання
1.	Лекція 1	2	Тема: Сучасні підходи до вдосконалення методів навчання <i>План</i> 1. Шляхи активізації навчальної діяльності учнів 2. Що таке технології навчання 3. Поняття інноваційної технології
2.	Практичне заняття 2	2	Тема: Моделі навчання в сучасній українській школі <i>План</i> 1. Умовно-пасивна модель 2. Активна модель навчання 3. Інтерактивна модель навчання
3.	Лекція 2.	2	Тема: Сучасні освітні технології <i>План</i> 1. Основні типи ІТН 2. Поняття про інтерактивну технологію. 3. Підготовка вчителя до

			кооперативного навчання
4.	Практичне заняття 3.	2	Тема: Робота учнів у парах <i>План</i> 1. Організація роботи в парах 2. Робота в парах 3. Форми організації навчання учнів на уроці
5.	Практичне заняття 4.	2	Тема: Робота учнів у малих групах <i>План</i> 1. Формування учнівських малих груп 2. Вимоги до діяльності учнівських малих груп 3. Вправи групового навчання
6.	Лекція 3.	2	Тема: Особистісно орієнтовані технології навчання <i>План</i> 1. Роль і місце особистості у навчальному процесі 2. Методика опрацювання різних типів питань на уроці 3. Формування особистості у процесі навчання
7.	Лекція 4.	2	Тема: Оцінювання учнів на інтерактивному уроці <i>План</i> 1. Чому необхідні нові підходи до оцінювання 2. Основні етапи розробки процедури оцінювання
8.	Лекція 5	2	Тема: Методика проведення інтерактивного уроку <i>План</i> 1. Інтерактивний урок – особливий тип уроку 2. Структура інтерактивного уроку

ТЕМИ ДЛЯ САМОСТІЙНОГО ОПРАЦЮВАННЯ

1. Тема: Дискусія в навчальному процесі

План

1. Роль і місце дискусії в сучасній школі
2. Методика підготовки та проведення дискусій

2. Тема: Опрацювання дискусійних питань у навчальному процесі.*План*

1. Технологія роботи з дискусійними питаннями
2. Різні типи дискусій.

3. Тема: Вправи ситуативного моделювання*План*

1. Поняття ситуативного моделювання
- Типи ситуативного моделювання

4. Тема: Колективно-групове навчання*План*

1. Поняття колективно-групового навчання
2. Типи вправ колективно-групового навчання

5. Тема: Приклади прийомів оцінювання на інтерактивному уроці*План*

1. Прийоми оцінювання групової роботи учнів на уроці
2. Оцінювання роботи учнів з дискусійними питаннями

6. Тема: Методика проведення інтерактивного уроку*План*

1. Проектування навчальної ситуації
 1. Підготовка студентами елементів інтерактивного уроку
 2. Практичне проведення студентами елементів інтерактивного уроку

ЗАВДАННЯ ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ

1. Порівняйте пасивну активну та інтерактивну моделі та заповніть таблицю за такими чинниками:

Чинник	Пасивна	Активна	Інтерактивна
Роль викладача			

Роль студента			
Результати			

2. До вправи «Криголам» придумайте свої 3 варіанти незакінченого речення. Наприклад: Я пишаюсь ...

Моїми найкращими досягненнями є ...

Мені подобається в собі ...

3. Підготуйтеся самостійно провести «Правила».

4. Вправу «Мікрофон» використайте для знайомства. Ваші 3 варіанти.

5. Підготуйтеся самостійно провести очікування. Використайте 2 різних варіанти.

6. На скільки умовних частин поділяється кожна інтерактивна вправа? Які запитання треба поставити перед аудиторією, проводячи рефлексію?

7. Назвіть скільки видів інтерактивного навчання об'єднує інтерактивна технологія?

8. Підготуйте зміст до вправи «Метод ПРЕС».

9. Підготуйте вправу «Навчаючи – вчуся». До якої групи інтерактивної технологій вона відноситься?

10. Підготуйте вправу «Акваріум». До якого виду інтерактивної технології вона відноситься?

11. Підготуйте вправу «Карусель». До якого виду інтерактивної технології вона відноситься?

12. Підберіть завдання і проведіть вправу «Робота в малих групах».

13. Що повинен робити модератор (той, хто веде дискусію)? Що він не повинен робити?

14. Застосовуючи вправи групової роботи розробіть вправу «Дослідження поняття».

Наприклад: а) «індивідуальність», «навчання»;

б) «особистість», «орієнтація», «навчання».

15. Методом уявного мікрофона висловіть свою позицію з питання: яку роль для навчання має інтерактивна технологія.

16. Подумайте і обґрунтуйте відповідь: чому у сучасній освіті широко вивчають і намагаються застосувати інтерактивну технологію навчання?

17. Підготуйтеся до питання: як вчитель може подолати складності у процесі оволодіння і реалізації інтерактивної технології. (Підготовка до «Мозкового штурму»).

18. Що спільного і що відмінного у пасивній, активній та інтерактивній моделі навчання? (Прочитайте про моделі і визначте по 3 чинники).

19. Підготуйтеся до роботи в малих групах. Складіть власний перелік вимог до проведення уроку за інтерактивною технологією. Порівняйте індивідуальні та групові напрацювання.

20. Підготуйтеся і проведіть практичне заняття з теми «Методи навчання» за ІТН.

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бархаев Б.П. Новые аргументы в педагогических технологиях. //Школьные технологии. – 1997. - №4. – 47 с.
2. Баханов К. Що ж таке технологія навчання? // Шлях освіти. –1999. - №3. – 24 с.
3. Баханов К.А. Панорама методических идей. // Народное образование. – 1990. - №6. – С. 66,67.
4. Баханов К.О. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі: Монографія. – Запоріжжя: Просвіта, 2000. – 160 с.
5. Богданова І.М. Професійна підготовка майбутніх вчителів на основі застосування інноваційних технологій. Автореферат дисертації на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук. – К., 1998. – 2 с.

6. Бутз М. Робота в групах і демократичний процес. // Робота в групах. Вибрані статті. / Пер. з польськ. – Варшава, 1994. – С. 1-6.
7. Букатова В. М., Ершова А. П.Я ИДУ НА УРОК: Хрестоматия игровых приемов обучения: Книга для учителя. - М.: Издательство «Первое сентября», 2000. – 224 с.: ил.
8. Воронцов В.В. Технология обучения. // Педагогика. / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М., 1996. – 168 с.
9. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – Л.: Либідь, 1997. – С.30.
- 10.Дьяченко В.К. Новая дидактика.-М., 2001.
- 11.Жирова В. Игра и обучение в американской школе. // Педагогический вестник. – 1992. - №16. – С. 4 .
- 12.Золя Й. Дискусії в балах. / Пер. з польськ. – Варшава, 1994. – С. 9 .
- 13.Иванов С.В.. Типы и структура уроков в школе.- М., 1952.
- 14.Инновационные методы обучения в гражданском образовании. – Медисонт, Минск, 1999. – 168 с.
- 15.Казанцев И.Н. Урок в советской школе.- М., 1956.
- 16.Кларин М.В. Игра в учебном процессе. // Сов. Педагогика. – 1985. - №6. – С.26-33.
- 17.Кларин М.В. Инновации в обучении: Метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. – М.: Наука, 1997. – 83 с.
- 18.Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. Пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина и др.; Под ред. Е.С. полат. – М.: Академия, 1999. – 224 с.
- 19.Махмутов М.И. Современный урок.- М., 1983

- 20.Матвієнко П.І. Орієнтир на освітні технології. // Педагогічні технології: Досвід. Практика. Довідник. – Полтава: ПОПОППО 1999. – 12 с.
- 21.Мельникова С.И., Яворовская Л.Н. Игровые формы учебных занятий. – Харьков: ХГУ, 1993. – 5 с.
- 22.Онищук В.А. Урок в современной школе.-М., 1982.-190 с.
- 23.Освітні технології: Навч.-метод. Посіб. / О.М, Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; За заг. Ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
- 24.Падалка О.С. та інші. Педагогічні технології. – К.: Укр. енциклопедія, 1995. – С.129; Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. – К.: Абрис, 1997. – 98 с.
25. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід.-К.,2002.- 135 с.
26. Пометун О., Ремех Т., Гейко І. Практичне право: методичний посібник з курсу 8(9) класу / За ред. О.І. Пометун / Інститут громадянського суспільства. – К., 2001.
- 27.Пометун О., Ігнатова І., Костюк І., Кендзьор П. Ми – громадяни України: Методичний посібник з курсу громадянської освіти 9(10) кл. / За ред. О.І. Пометун.
- 28.Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 1998. – 360с.
- 29.Семенов С.М. Дидактична гра як форма навчання. // Радянська школа. – 1989. - №3. – С.26-33.
- 30.Хуторской А.В. Современная дидактика.- С.-Петербург, 2001.- 533 с.
- 31.Фальтус Р. Приготуватися до роботи в групах. // Робота в групах. Вибрані статті. / Пер. з польськ. – Варшава, 1994. – С. 7-14.

- 32.Фрадкин Ф.А. Педагогические технологии в исторической перспективе. // История педагогических технологий. – М., 1992. – С.3-12.
- 33.Чередов И.М. Система форм организации обучения в советской общеобразовательной школе.-М., 1987.
- 34.Чорная Н.М. Дидактические имитационно-моделирующие игры в современной школе и педагогике США. // Диссертация на соискание степени канд. пед. наук. – К.: 1989. – 169 с.
- 35.Ярошенко О.Г. Групова навчальна діяльність школярів: теорія і методика. – К.: Партнер, 1997. – 193 с.

ПЛАНИ

практичних занять з фахових методик з використанням інтерактивної технології

Методика української мови

Т е м а: Аналіз програми з навчання грамоти та діючих букварів.

Очікувані результати.

Після цього заняття студенти зможуть:

- проаналізувати програму навчання грамоти, виділивши найважливіший матеріал, необхідний для засвоєння першокласниками;
- проаналізувати підручник з навчання грамоти;
- відібрати найбільш оптимальний для навчання 6-літніх дітей.

Обладнання: Букварі: Вашуленко М.С., Скрипченко Н.Ф. Буквар. – К.: Освіта, 2001; Прищеп К.С., Колесніченко В.І. Буквар. – К.: Форум, 2000. Луцик Д.В., Праць М.М., Савчак А.С. Буквар – Львів: Світ, 2002, Програми для середньої загальноосвітньої школи 1-2 класи. – К.: Поч. шк., 2001.

Програми середньої загальноосвітньої школи 1-2. – К.: Освіта, 2000; схема аналізу букваря; картки з додатковою інформацією.

Хід заняття.

I. Мотивація навчальної діяльності з використанням вправи „Мозковий штурм”.

Студентам ставляться запитання.

1. Що таке перша навчальна книга?
2. Яким має бути буквар? (Відповіді студентів записуються на дошці).
3. Який буквар виберете для навчання? (Показ букварів). Щоб відповісти на це запитання потрібно проаналізувати підручники.

II. Оголошення теми та очікуваних результатів заняття.

- Сьогодні ми навчимося аналізувати програму і букварі після чого дамо відповідь на запитання:
- Який буквар я виберу для навчання грамоти?

III. Надання необхідної інформації.

Індивідуальна робота.

1. Студенти знайомляться з пояснювальною запискою до програми з навчання грамоти та змістом матеріалу з навчання грамоти.
2. Ознайомлення із схемою аналізу букварів.

IV. Інтерактивна частина.

Етапи проведення.

1. Інструктування – пояснення мети вправи, послідовність виконання дій і кількість часу на виконання.
2. Об'єднання в групи (4 групи – видавці, продавці, рецензенти, вчителі) за розрахунком; розподіл ролей у групах.
3. Виконання завдання в групах.

Звернути увагу на 2 останні критерії аналізу з метою:

I група - „видавці” – щоб підручник знайшов свого адресата;

II група - „продавці” – щоб підручник знайшов покупця;

III група –рецензенти – об'єктивної оцінки;

IV група - „вчителі” – враховують психологічні особливості та рівень підготовки учнів до навчання.

Студенти доповідають про результати роботи. В процесі висловлення думки групи заповнюється таблиця.

Назва підручника	Видавці	Продавці	Рецензенти	Вчителі

V. Підсумок заняття.

Чи співпадають висновки груп?

Якщо ні, то в чому і чому?

Що робити?

Для чого це треба знати вчителю?

За допомогою інтерактивної вправи „Мікрофон” закінчіть речення:
„Для навчання першокласників я б обрала буквар (назва авторів) тому, що
....”.

Тема заняття: Методика вивчення нумерації в концентрі «Десяток»

Фрагмент практичного заняття з методики математики

Хід заняття:

I. Організаційний момент

1. Повідомлення теми.
2. Очікувані результати.

II. Актуалізація опорних знань

1. Пригадайте, зі скількома концентрами знайомляться учні у початкових класах?
 2. Над яким концентром ми зараз працюємо? (концентр «Десяток»)
 3. У скільки етапів ми вивчаємо нумерацію у концентрі «Десяток»? Назвіть їх.
 4. Методика вивчення числа і цифри, у якій послідовності вивчається?
 5. У скільки етапів вивчається число і цифра при вивченні нумерації? (5 етапів)
 6. Назвіть їх, за якими критеріями характеризується кожний з етапів? (заповнюємо таблицю)
- I. Об'єднуємо всіх присутніх на групи по кількості етапів. Кожній групі дається картка на вибір (I групі - I етап, II групі - II етап і т.д.: IV - розглядає всі 5 етапів і їх послідовність, доцільність), треба визначити:
- 1) сутність етапу;
 - 2) дидактичну мету даного етапу;
 - 3) які прийоми використовує вчитель на даному етапі? Обдумування 2 хв., доповідь 2 хв, (всього 20 хв.)

	Сутність	Дидактична мета	Прийоми
I етап			
II етап			
III етап			
IV етап			
V етап			

По мірі виконання завдання студенти заповнюють таблицю на дошці.

Обговорюють важливість кожного етапу колективно.

III. Демонстрація відеозапису фрагменту уроку математики (в I класі).

-Зараз ми з вами подивимось відеозапис уроку математики. Але, яючатку треба визначити за якими критеріями будемо його аналізувати:

-по змісту:

-використання методів навчання;

-психолого-педагогічна атмосфера.

Перегляд фрагменту.

Після перегляду об'єднуємо студентів у 3 групи;

1-2 - аналіз змісту фрагменту,

3-4 - аналіз методики викладання матеріалу,

5-6 - психолого-педагогічна характеристика атмосфери на уроці. Даємо 3 хв.. на обговорення, 2 хв. на доповідь (всього 15 хв.).

Установка: 1) коли аналізуємо - починаємо з позитивного;2) вказати можливість вдосконалення організації і проведення певної вправи.

Заповнюємо таблицю:

Зміст	Методи	Психолого-педагогічна характеристика

--	--	--

В кінці заняття обов'язково повинно відбуватися обговорення у колі: -

Мені сподобалось... -Воно було ефективним...

Далі тренер робить короткий підсумок заняття.

**Питання для підсумкового контролю для студентів, учасників
експериментального навчання**

Визначення даних мотиваційно-ціннісного компоненту

1. Розкрийте питання застосування інтерактивної технології у навчальному процесі початкової школи.
2. Обґрунтуйте необхідність або важливість застосування інтерактивної технології на уроці (якщо Вам запропонували провести урок за інноваційними технологіями).
3. Чи є у Вас особиста потреба в інтерактивному навчанні своїх майбутніх учнів? Обґрунтуйте відповідь.
4. В чому, на Ваш погляд, полягає ефективність інтерактивного навчання?
5. Чи готові Ви використовувати інтерактивну технологію у своїй професійній діяльності. В якій мірі?

Визначення даних когнітивного компоненту

1. Які групи вправ включає в себе інтерактивна технологія? В чому їх спільне і відмінне?
2. Назвіть структуру інтерактивної вправи. Чому потрібно її дотримуватись?
3. Обґрунтуйте важливість або не важливість проведення рефлексії при інтерактивному навчанні?
4. Визначте сильні і слабкі сторони інтерактивного навчання.
5. Доведіть важливість вікових особливостей при навчанні учнів 1-го і 4-го класів за інтерактивною технологією.
6. Чим відрізняється групова робота за інтерактивними технологіями від групової роботи за диференційованим підходом?
7. Визначтесь із застосуванням вправи «Метод ПРЕС» на уроці 1) математики; 2) природознавства; 3) української мови.

8. За яких обставин доцільно застосовувати вправу «Навчаючи-вчуся»? Наведіть приклади.
9. Які б інтерактивні вправи ви застосували на уроці з предмету «Я і Україна» при вивченні державної символіки? Чому.
10. До якої групи інтерактивних вправ відноситься вправа «Один-два-чотири-всі разом»? В якому разі її можна застосувати на уроці (на якому предметі) ?
11. Які б інтерактивні вправи Ви використали на батьківських зборах? Ч можливо, взагалі, це зробити?
12. Розкрийте питання особливості структури інтерактивного уроку. Чим він відрізняється від загально признаних уроків?
13. Як правильно організувати оцінку відповідей учнів при проведенні фронтальних вправ?
14. Як часто можна застосовувати інтерактивну технологію у навчальному процесі? Від яких умов це залежить?

Визначення даних операційного компоненту

1. Підберіть зміст і проведіть вправу «Метод ПРЕС» (математика 1 клас).
2. Підберіть зміст і проведіть вправу «Карусель» (мова 2 клас).
3. Підберіть зміст і проведіть вправу «Акваріум» (читання 3 клас).
4. Підберіть зміст і проведіть вправу «Робота в малих групах» (читання 4 клас).
5. Підготуйте вправу «Навчаючи – вчуся» з теми «Нумерація багатоцифрових чисел. Круглі і не круглі числа.» (математика 4 клас).
6. Підготуйте одну з інтерактивних вправ до вивчення теми «Родина, рідня, рід» з предмету «Я і Україна» (1 клас).
7. Виберіть найдоцільнішу, на Ваш розсуд, інтерактивну вправу до вивчення теми «Людина серед людей. Культура спілкування з

ровесниками й дорослими людьми» з предмету «Я і Україна» (2 клас).

8. Розробіть рольову гру до теми «Людина. Людське «Я». Зовнішність людини» з предмету «Громадянська освіта» (3 клас).
9. Запропонуйте одну з інтерактивних вправ для засвоєння теми «Осінні зміни в природі» при проведенні екскурсії з природознавства у 4 класі.
10. Складіть дискусію у стилі телевізійного ток-шоу до теми «Нежива природа. Сонячне світло й тепло» на уроці природознавства (3 клас).
11. Розробіть фрагмент уроку з української мови на тему «Текст. Будова тексту різних типів», застосовуючи вправу «Ажурна пилка» (4 клас)
12. Розробіть вправу «Криголам» для роботи на будь-якому предметі у 1 класі.
13. Спроектуйте роботу в парах при вивченні теми «Прикметник. Синоніми і антоніми» на уроці української мови у 4 класі.
14. Організуйте роботу у «Ротаційних трійках» на уроці природознавства (3 клас) при вивченні теми «Вода в природі. Три стани води».
15. Перегляньте фрагмент інтерактивного уроку і оцініть роботу учнів за вправою «Мозковий штурм» (розробіть свої критерії оцінки).
16. Розробіть фрагмент уроку математики через застосування вправи «Карусель» при вивченні теми «Таблиці множення чисел 6,7,8,9 та ділення на 6,7,8,9».
17. Розробіть план-конспект інтерактивного уроку (Тема і предмет вказано індивідуально в кожній картці).

Білети до захисту державної педагогічної практики зі
спеціальності 7.010102 Початкове навчання
(кожне завдання передбачає використання інтерактивних вправ)

ЕКЗАМЕНАЦІЙНИЙ БІЛЕТ № 1

1. Педагогічна ситуація.

Дівчинка у 4-му класі почала систематично прогулювати уроки. Учитель викликав батьків до школи, та це не дало результатів. Як учителю вести себе далі?

2. Фрагмент уроку трудового навчання – мотивація навчально-трудової діяльності.

ЕКЗАМЕНАЦІЙНИЙ БІЛЕТ № 2

1. Педагогічна ситуація.

Учитель помітив, що у класі всі учні насміхаються з когось через те, що він худий (товстий, низький, високий носить окуляри). Як вийти із ситуації вчителю?

2. Фрагмент уроку читання.

Етап уроку – аналіз образного змісту, робота над мовними засобами.

ЕКЗАМЕНАЦІЙНИЙ БІЛЕТ № 3

1. Педагогічна ситуація.

Хлопчик на уроці звернувся до класного керівника, за допомогою так як у нього на перерві пропав пенал (книжка, тощо). Як вийти із ситуації вчителю?

2. Фрагмент уроку природознавства: “Сприймання і усвідомлення учнями нового навчального матеріалу” (тема уроку за вибором).

ЕКЗАМЕНАЦІЙНИЙ БІЛЕТ № 4

1. Педагогічна ситуація.

На батьківські збори не з’явилися батьки хлопчика, який потребує спільних дій батьків та вчителя. Учень постійно щось вигадує, щоб запобігти зустрічі вчителя з батьками. Як вийти із ситуації вчителю?

2. Фрагмент уроку читання – творча робота на основі тексту твору.

ЕКЗАМЕНАЦІЙНИЙ БІЛЕТ № 5

1. Педагогічна ситуація.

Біля школи розцвів бузок, гарний, великий кущ. Вчителька зайшла у клас і розповіла дітям про його красу. Звернула їх увагу на квіти. На наступній перерві захеканий Сашко приніс оберемок бузку вчительці. Вчителька подивилась у вікно - на подвір’ї був обірваний увесь бузок. Як діяти вчительці?

2. Фрагмент уроку читання. Етап уроку – аналіз фактичного змісту твору, використавши проблемно-пізнавальні завдання.

ЕКЗАМЕНАЦІЙНИЙ БІЛЕТ № 6

1. Педагогічна ситуація.

Дітям із малозабезпечених сімей у їдальні роздавали апельсини. Дівчинка Юля після перерви помітила, що її апельсинка зникла з-під парти. Діти Вам сказали, що бачили, як Маринка їла апельсин. Ваші дії.

2. Фрагмент уроку читання. Етап уроку – перевірка домашнього завдання.

ЕКЗАМЕНАЦІЙНИЙ БІЛЕТ № 7

1. Педагогічна ситуація.

Василько з 1-А класу був дуже замкнутий у собі, коли вчитель його викликав до дошки, або щось запитував, він (Василько) стояв і мовчав. Вчитель починає гніватись, ставив "2", але це не діяло на Василька, Як вийти із ситуації вчителю?

2. Фрагмент уроку математики.

Етап уроку – ознайомлення з новим матеріалом.

ЕКЗАМЕНАЦІЙНИЙ БІЛЕТ № 8

1. Педагогічна ситуація.

Учень стирав в щоденнику двійки, учитель це помітив. Що повинен робити вчитель в такій ситуації?

2. Фрагмент уроку читання. Етап уроку – підготовча робота до сприймання тексту твору, врахувавши жанр твору.

ЕКЗАМЕНАЦІЙНИЙ БІЛЕТ № 9

1. Педагогічна ситуація.

В одній сім'ї дитина виховується в певній вірі, де своєрідні святкування, звичаї. Коли у школі святкували Новий рік ця дитина відмовилася від свята, сказала, що не прийде. Діти в класі сприйняли вчинок з бурхливою реакцією: перестали розмовляти з нею, почали цуратися, гратися. Як діяти вчительці?

2. Фрагмент уроку математики. Етап уроку – закріплення знань учнів (робота над складеною задачею).

ЕКЗАМЕНАЦІЙНИЙ БІЛЕТ № 10

1. Педагогічна ситуація.

Дівчинка виходить до дошки виконати завдання, робить помилку і клас починає сильно сміятися. Як повинен вчитель заспокоїти клас і не образити дівчинку біля дошки?

2. Фрагмент уроку природознавства. Етап уроку – мотивація навчальної діяльності учнів і повідомлення теми, мети і завдань уроку.

ЕКЗАМЕНАЦІЙНИЙ БІЛЕТ № 11

1. Педагогічна ситуація.

Учень стирав в щоденнику двійки, учитель це помітив. Що повинен робити вчитель в такій ситуації?

2. Фрагмент уроку читання. Етап уроку – підготовча робота до сприймання тексту твору, врахувавши жанр твору.

ЕКЗАМЕНАЦІЙНИЙ БІЛЕТ № 12

1. Педагогічна ситуація.

Ледар-учень з гарними фізичними даними постійно бере списувати домашнє завдання в учнів, які гарно вчаться, але слабші за нього. Учні не хочуть давати йому списувати, але мусять, бо батьки визнають його авторитет. Вчитель дізнається про списування. Що повинен робити вчитель в такій ситуації?

2. Фрагмент уроку української мови. Етап уроку – творчі вправи на осмислення нових знань.

ЕКЗАМЕНАЦІЙНИЙ БІЛЕТ № 13

1. Педагогічна ситуація.

У 1 класі на уроці вчителька задала завдання. Коли Петрик став його виконувати, Наталка, його сусідка, весь час приймає руку і говорить:

– А він не там пише! У нього неправильна відповідь і т.д.

Що повинен робити вчитель в такій ситуації?

2. Фрагмент уроку української мови. Етап уроку – сприймання й усвідомлення нового матеріалу, використавши евристичний метод.

ЕКЗАМЕНАЦІЙНИЙ БІЛЕТ № 14

1. Педагогічна ситуація.

На уроці один з учнів, дзеркальцем наводить по класу зайчики. Учитель зробив йому зауваження, але учень на те зауваження не зреагував. Учитель просить учня звільнити клас. Як ви вважаєте чи правильно вчинив учитель?

2. Фрагмент уроку української мови. Етап уроку – осмислення нових знань.

ЕКЗАМЕНАЦІЙНИЙ БІЛЕТ № 15

1. Педагогічна ситуація.

Учениця поскаржилась вчителю, що хлопчик, який сидить з нею за партою поставив пляму на її стрічках в косах. На цей випадок вчителька сказала, щоб учень з батьком прийшов до школи. Чи правильно вчинив учитель? Як слід діяти?

2. Фрагмент уроку математики. Етап уроку – повторення та узагальнення вивченого матеріалу. (Проведення творчої роботи над задачею).

ЕКЗАМЕНАЦІЙНИЙ БІЛЕТ № 16

1. Педагогічна ситуація.

Іде урок. Дівчинка піднімає руку і говорить: Марина Іванівна, а Сашко на уроці їсть яблуко. Що повинен робити вчитель в такій ситуації?

2. Фрагмент уроку української мови. Етап уроку – перевірка домашнього завдання, використавши активні форми навчання.

ЕКЗАМЕНАЦІЙНИЙ БІЛЕТ № 17

1. Педагогічна ситуація.

Вчитель зайшов в клас, всі встали, а один учень перевернувся до нього спиною і на вчителя не реагує. Його поведінка свідчить про те, що учень або хоче привернути до себе увагу, або проявити незалежність. В даній ситуації як вчинити?

2. Фрагмент уроку природознавства. Етап уроку – актуалізація чуттєвого досвіду та опорних знань і вмінь учнів (предметний урок).

ЕКЗАМЕНАЦІЙНИЙ БІЛЕТ № 18

1. Педагогічна ситуація.

На уроці англійської мови домашнім завданням було вивчити вірш. Всі діти по черзі розповідають цей вірш. Коли черга доходить до Петрика, він розповідає уривок із Біблії (не англійською мовою, а українською). Як діяти вчительці?

2. Фрагмент уроку англійської мови.

ЕКЗАМЕНАЦІЙНИЙ БІЛЕТ № 19

1. Педагогічна ситуація.

Ви, молодий спеціаліст, проводите урок у початкових класах. Посеред уроку Наталочка демонстративно виймає гарну ляльку і починає нею гратися. Клас втрачає увагу і починає заздрісно поглядати на іграшку. Ваші дії.

2. Фрагмент уроку англійської мови.

ЕКЗАМЕНАЦІЙНИЙ БІЛЕТ № 20

1. Педагогічна ситуація.

Під час перерви хлопці щось не поділили між собою і побилися. Один із них зібрав свої речі і без Вашого дозволу пішов додому. Як діяти вчительці?

2. Фрагмент уроку англійської мови.

ЕКЗАМЕНАЦІЙНИЙ БІЛЕТ № 21

1. Педагогічна ситуація.

Ви проводите урок, пояснюючи нову тему. Раптом чуєте, як у один учень починає тихенько під партою розмотувати цукерку, щоб непомітно її з'їсти. Учні спостерігають за Вашою реакцією. Як діяти?

2. Фрагмент уроку англійської мови.

ЕКЗАМЕНАЦІЙНИЙ БІЛЕТ № 22

1. Педагогічна ситуація.

Почався урок математики. Зайшовши до класу, роздаєте зошити із перевіреною контрольною роботою. Одному з учнів не сподобалася оцінка і він порвав зошит з контрольною роботою. В даній ситуації як вчинити?

2. Фрагмент уроку з української мови. Етап уроку – мотивація навчальної діяльності учнів та повідомлення теми, мети та завдань уроку.

ЕКЗАМЕНАЦІЙНИЙ БІЛЕТ № 23

1. Педагогічна ситуація.

У процесі пояснення нового матеріалу Ви, молодий спеціаліст, робите поточні записи на дошці. Коли потрібно втерти один із записів, намагаєтеся скористатися ганчіркою. Та тільки притиснули її до дошки, як з неї пролунало голосне пищання: учні замотали у ганчірку іграшку-пискалку. Клас дружно зареготав. Ваші дії.

2. Фрагмент уроку з українського читання. Етап уроку – аналіз фактичного змісту твору (відповідно до мети уроку).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина, О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : для пед. спец. высш. учеб. заведений / О. А. Абдулина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Авдєєва, І. М. Інноваційні комунікативні технології в роботі куратора академгрупи : навч. посіб. / І. М. Авдєєва, І. М. Мельникова. – К. : Професіонал, 2007. – 304 с.
3. Адаменко, О. В. Розвиток педагогічної науки в Україні в другій половині ХХ століття (1950-2000 рр.) : дис... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Адаменко Олена Вікторівна ; Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2006. – 613 с.
4. Акофф, Р. О целеустремленных системах : пер. с англ / Р. Акофф., Ф. Эмери. – М. : Советское радио, 1974. – 270 с.
5. Активні методи в роботі практичного психолога / Л. В. Долинська, М. В. Левченко, Н. В. Чепелева, Л. І. Уманець. – К., 1994. – 80 с.
6. Актуальні проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до гуманізації педагогічного процесу. – Режим доступу : <http://ua.textreferat.com/referat-13445-1.html>
7. Алексюк, А. М. Неолібералізм у педагогіці : (фундаментальність праці про методи навчання) / А. М. Алексюк // Освіта. – 1995. – 22 листопада.
8. Алексюк, А. М. Педагогіка вищої освіти України : історія, теорія : підручник / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
9. Алексюк, А. М. Педагогіка вищої школи : курс лекцій : модульне навчання / А. М. Алексюк. – К. : Вид-во ІСД МО України, 1993. – 220 с.

- 10.Амонашвили, Ш. А. Паритеты, приоритеты и акценты в теории и практике образования / Ш. А. Амонашвили, В. И. Завягинский // Педагогика. – 2000. – № 2. – С. 11-16.
- 11.Ананьев, Б. Г. Психология и проблемы человекознания / Б. Г. Ананьев. – М. : Воронеж, 1996 – 384 с.
- 12.Андреева, Г. М. Социальная психология : учебник для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 1999. – 376 с.
- 13.Андрущенко, В. П. Основні тенденції розвитку вищої освіти України на рубежі століть : (справа прогностичного характеру) / В. П. Андрущенко // Вища освіта. – 2000. – № 1. – С.11-17.
- 14.Арнаутова, В. Масові комунікації як культурний феномен глобалізації. – Режим доступу : [http : // www. nbuv. gov. ua / portal / Soc Gum / Gileya / 2009-21 / Gileya21 /F17. pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/SocGum/Gileya/2009-21/Gileya21/F17.pdf).
- 15.Аствацатуров, Г. Интерактивное обучение на уроках обществознания / Г. Аствацатуров // Современные технологии обществоведческого и правового образования. – М. : АПК : ПРО, 2001. – С. 18.
- 16.Афанасьев, В. Г. Общество : системность, познание и управление / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1981. – 432 с.
- 17.Афанасьев, В. Г. Системность и общество / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1980. – 368 с.
- 18.Бабанский, Ю. К. Избранные педагогические труды / М. Ю. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
- 19.Бабанский, Ю. К. Как оптимизировать процесс обучения / Ю. К. Бабанский. – М. : Знание, 1978. – 48с.
- 20.Бабанский, Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1985. – 478 с.

21.Бабанский, Ю. К. Оптимизация процесса обучения / Ю. К. Бабанский. – М., 1997. – С. 60.

22.Бабанский, Ю. К. Оптимизация педагогического процесса : (в вопросах и ответах) / Ю. К. Бабанский, М. М. Поташник. – 2-е изд., перераб. и доп. – К. : Рад. шк., 1983. – 283 с.

23.Балаев, А. А.Активные методы обучения / А. А. Балаев. – М. : Профиздат, 1986. – 96 с.

24.Балан, Е. Л. Дидактическое взаимодействие преподавателей и студентов как фактор оптимизации процесса обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. Л. Балан. – Одеса, 1994. – 173 с.

25.Балл, Г. А. Теория учебных задач : психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 284 с.

26.Балл, Г. О. Сучасний гуманізм і освіта : соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти / Г. О. Балл. – Рівне : Ліста-М, 2003. — 128 с.

27.Барбина, Е. С. Формирование педагогического мастерства в системе непрерывного педагогического образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Е. С. Барбина. – К., 1997. – 471 с.

28.Бережинська, Т. В. Формування готовності майбутнього вчителя до оцінювання навчальних досягнень молодших школярів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Бережинська Тетяна Василівна. – К., 2007. – 280 с.

29.Берталанфи, Л. Системный подход / Л. Берталанфи // Мир философии : в 2-х ч. – М. : Политиздат, 1991. – Ч. 1. – С. 286-296.

30.Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 199 с.

31.Бех, І. Д. Виховання особистості : У 2 кн. Кн.2: Особистісно орієнтований підхід : науково-практичні засади / І. Д. Бех – К.: Либідь. 2003. – 344с.

32.Бех, И. Д. Нравственность личности : стратегия становления / И. Д. Бех. – Ровно : Редакционно-издательский отдел управления по печати, 1991. – 146 с.

33.Бех, І. Д. Наукові засади створення особистісно-орієнтованих виховних технологій / І. Бех // Початкова школа. – 1997. – № 9. – С. 4-8.

34.Бех, І. Д. Концепція виховання особистості / І. Д. Бех // Рідна школа. – 1991. – № 5. – С. 40-47.

35.Бех, І. Д. Проблема методів в сучасній школі / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 6. – С. 136-141.

36.Бежанова, Н. Л. Розвиток готовності вчителів у післядипломній педагогічній освіті до формування оцінювальних умінь молодших школярів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Бежанова Наталія Леонідівна. – К., 2007. – 283 с.

37.Бельчева, Т. Ф. Формування готовності майбутніх учителів до складання та розв'язування навчально-пізнавальних завдань у початковій школі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Бельчева Тетяна Федорівна. – Мелітополь, 2007. – 251 с.

38.Бизяева, С. А. Игровые формы интерактивного обучения как средство развития познавательного интереса студентов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01, 13.00.08 / Бизяева Светлана Александровна. – Ярославль, 2007. – 212 с.

39.Бібік, Н. М. Соціалізація школяра – у базовому змісті початкової освіти / Н. М. Бібік // Початкова школа. – 1998. – №12. – С. 10-12.

40.Бібік, Н. М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів : монографія / Н. М. Бібік. – К. : Віпол, 1998. – 199 с.

41.Біда, О. А. Роль уроків на природі в естетичному розвитку молодших школярів / О. Біда // Мистецтво та освіта. – 1999. – № 1. – С. 51-53.

42.Біда, О. А. Спрямовання змісту посібника „Лабораторний практикум з зоології з основами екології” для студентів педагогічного факультету на майбутню професію вчителя / О. Біда, М. Картель // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / редкол. : Побірченко Н. С. (гол. ред.) [та ін.]. – К. : Міленіум, 2006. – Вип. 16. – С. 6-10.

43.Блаумберг, И. В. Системный подход: предпосылки, проблемы, трудности / И. В. Блаумберг. – М. : Знание, 1969. – 48 с.

44.Блаумберг, И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блаумберг, Э. Г. Юдин . – М. : Наука, 1973. – 270 с.

45.Богданова, І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / І. М. Богданова. – К., 2003. – 39 с.

46.Богданова, І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Богданова Інна Михайлівна. – Одеса, 2003. – 438с.

47.Богданова, І. М. Інноваційні технології у професійно-педагогічній підготовці вчителя / І. М. Богданова // Наука і освіта. – 1997. – № 1. – С. 2-6.

48.Богданович, М. В. Методика викладання математики в початкових класах : навч. посіб. / М. В. Богданович, М. В. Козак, Я. А. Король. – К. : А.С.К.,1998. – 352 с.

49.Бодалев, А. А. Восприятие человека человеком / А. А. Бодалев. – Л., 1965. – 218 с.

50.Бодалев, А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. – М. : Международная педагогическая академия, 1995. – 328 с.

51.Бодалев, А. А. Общение и формирование личности / А. А. Бодалев // Вопросы психологии познания людьми друг друга и общения. – Краснодар, 1978. – С. 3-12.

52.Бодалев, А. А. Формирование понятия о другом человеке как личности / А. А. Бодалев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1980. – 135 с.

53.Болюбаш, Я. Я. Державна програма „Вчитель” – поступ назустріч учителю / Я. Болюбаш // Рідна школа. – 2002. – № 10. – С. 3-6.

54.Большой толковый социологический словарь (collins) / Том I. (А – О) : пер. англ. – М. : Вече : АСТ, 2001, – 544 с.

55.Бондар, В. І. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі / В. Бондар. – К. : ФАДА : ЛТД, 2000. – 191 с.

56.Бондар, В. І. Дидактика / В. І. Бондар. – К. : Либідь. – 2005. – 264 с.

57.Бондар, В. І. Дидактика : ефективні технології навчання студентів / В. І. Бондар. – К. : Вересень, 1996. – 129 с.

58.Бондар, В. І. Конкурентноздатність педагога як складова його професійної компетентності / В. І. Бондар // Початкова школа. – 2008. — № 7. – С. 22-23.

59.Бондар, В. І. Формування компетентності та конкурентноздатності випускника педагогічного ВНЗ / В. І. Бондар // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова : зб. наукових праць. Серія 17 «Теорія і практика навчання та виховання». – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – Вип. 6. – С. 3-9.

60.Бондаренко, Н. Ю. Становление экзистенциальных ценностей будущих учителей в процессе интерактивного обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Бондаренко Наталия Юрьевна. – Ростов-на-Дону, 2006. – 162 с.

61.Буркова, Л. Технології в освіті / Л. Буркова // Рідна школа. – 2001. – № 2. – С.18-19.

62.Буркова, Л. В. Педагогічні інновації та їх діагностична експертиза : теоретичний аспект / Л. В. Буркова. – К. : Наук. світ, 1999. – 36 с.

63.Вакуленко, В. А. Методическое пособие по интерактивным методам преподавания права в школе / В. А. Вакуленко, И. Е. Уколова, К. С. Королькова. – М. : Новый учебник, 2002. – С. 6-9.

64.Василенко, В. Впровадження інтерактивних форм і прийомів в організацію навчання учнів / В. Василенко // Початкова школа. – 2005. – № 7. – С.20-23.

65.Васьков, Ю. В. Педагогічні теорії, технології, досвід / Ю. В. Васьков. – Х. : Скорпіон, 2000. – 119 с.

66.Вачков, И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники : учебное пособие / И. В. Вачков. – 3-е изд., перераб.и доп. – М. : Осъ-89, 2007. – 256 с.

67.Вербицкий, А. Активные методы обучения в высшей школе : контекстный подход / А. Вербицкий. – М., 1989. – 127 с.

68.Вербицкий, А. А. Некоторые теоретико-методологические основания необходимости разработки психологии образования как новой ветви психологической науки / А. А. Вербицкий // Проблемы психологии образования. – М., 1992. – С. 5-17.

69.Ветрова, Н. М. Теорія економічного аналізу : навч.-метод. посіб. для самост. вивч. дисципліни / Н. М. Ветрова, Н. В. Кузьміна, Д. Є Токарева ; Національна академія природоохоронного та курортного будівництва — Сімферополь : РІО НАПКС, 2005. – 98 с.

70.Використання інтерактивних технологій навчання в професійній підготовці майбутніх учителів : монографія / Н. Г. Баліцька, О. А. Біда, Г. П. Волошина [та ін.] : за заг. ред. Н. С. Побірченко.— К. : Наук. світ, 2003. – 138 с.

71.Винер, Н. Кибернетика или управление и связь в животном и машине / Н. Винер. – М. : Советское радио, 1968. – 327 с.

72.Винер, Н. Я математик : сокращен. пер. с англ / Н. Винер. – М. : Наука, 1967. – 353 с.

73.Винокурова, М. И. Педагогический потенциал интерактивных технологий обучения как фактор развития коммуникативной компетенции студентов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Винокурова Марина Ильинична. – Иркутск, 2000. – 196 с.

74.Випускна кваліфікаційна робота магістра : методика підготовки, написання та захисту : навч. посіб. для випускників вищих учбових закладів освітньо-кваліфікаційного рівня повної вищої освіти – «магістр». – Вид. 2-е, допов. / Корінько М. Д., Пантелєєв В. П., Корінько О. М. [та ін.]. – К, 2007. – 104 с.

75.Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / [М. Ф Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук [та ін.] ; за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.

76.Власенко, С. У пошуках моделі багаторівневої педагогічної освіти / Власенко С. // Рідна школа. – 2001. – № 10. – С. 27-29.

77.Волкова, Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. / Н. П. Волкова. – К. : Академія, 2006. – 256 с.

78.Волкова, Н. П. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної комунікації : дис. ... доктора педагогічних наук : 13.00.04 / Н. П. Волкова. – К., 2006. – 432 с.

79.Воскресенська, Н. В. Забезпечення взаємозв'язку дидактичної і методичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / Н. В. Воскресенська. – К., 1996. – 25 с.

80.Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика-Пресс. 1996. – С. 15.

81.Гавриш, І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності :

дис. ... доктора педагогічних наук : 13.00.04 / Гавриш Ірина Володимирівна . – Х., 2006. – 572 с.

82.Галузеві стандарти вищої освіти. Галузевий стандарт вищої освіти України. Засоби діагностики якості вищої освіти магістра спеціальності 8.01.01.02 «Початкове навчання». – Режим доступу : // <http://www.mon.gov.ua/> . – Загол. з екрану.

83.Галузинський, В. М. Педагогіка : теорія та історія : навч. посіб / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. – К. : Вища школа, 1995. – 237 с.

84.Гальперин, П. Я. Основные результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий и понятий» / П. Я. Гальперин. – М. : Наука, 1965. – 207 с.

85.Гаманюк, В. А. Система підготовки педагогічних кадрів та підвищення їх кваліфікації у Німеччині : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. А. Гаманюк. – К., 1995. – 221 с.

86.Гармстон, Р. Фасилітатор – кілька секретів майстерності / Р. Гармстон // Крок за кроком : вісник Всеукраїнського фонду «Крок за кроком». – 2003. – № 1. – С. 8-10.

87.Гейхман, Л. К. Интерактивное обучение общению: общепедагогический подход : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / Любовь Кимовна Гейхман. – Екатеринбург, 2003. – 426 с.

88.Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века : (в поисках практико-ориентированного образования) / Б. С. Гершунский. – М., 1998. – 608 с.

89.Гессен, С. И. Основы педагогики : введение в прикладную философию : учеб. пособие для вузов / С. И. Гессен. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 448 с.

90.Гильмеева, Р. Х. Формирование профессиональной компетентности учителя в системе последипломного образования : дис. ... докт. пед. наук / Р. Х. Гильмеева. – Казань., 1999. – 421с.

91.Глобализация образования : компетенции и системы кредитов / под общей ред. Ю. Б. Рубина. – М. : Маркет ДС Корпорейшн, 2005. – 490 с.

92.Глузман, А. В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета : теория и опыт исследования : монография / А. В. Глузман. – К. : Поисково-издательское агентство, 1988. – 252 с.

93.Годлевська, А. І. Формування мовленнєвого компонента комунікативності майбутнього вчителя у структурі познавчальної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 /А. І. Годлевська ; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. — К., 1998. — 16 с.

94.Голант, Е. Я. Методы обучения в советской школе / Е. Я. Голант. – М. : Учпедгиз, 1957. – 152 с.

95.Голованов, В. Н. Законы в системе научного знания / В. Н. Голованов. – М. : Мысль, 1970. – 231 с.

96.Голубев, Н. К. Введение в диагностику воспитания / Н. К. Голубев, Б. П. Битинас. – М. : Педагогика, 1989. – 160 с.

97.Гончаренко, С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

98.Горбаченко, И. М. Методы моделирования процесса обучения и разработки интерактивных обучающих курсов : дис. ... канд. техн. наук : 05.13.01 / Ирина Михайловна Горбаченко. – Красноярск, 2001. – 224 с.

99.Гороховська, Т. В. Формування культури професійного мовлення майбутніх працівників освіти у ВНЗ / Т. В. Гороховська // Рідна школа. – 2006. – № 12. – С. 9-12.

100.Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования от 14 марта 200г. №72 мжд/СП «Специальность 654700 – Информационные сисиемы» //База Данных Федерального портала «Российское образование». – 2000. – Режим

доступу : // [http : // www.edu.ru/db/portal/spe/os_zip/351400.html](http://www.edu.ru/db/portal/spe/os_zip/351400.html). – Загол. з екрану.

101. Готовність та адаптація дитини до школи / упоряд. О. Главник. – 2007. – 192 с.

102. Гохберг, О. С. Проблема разработки и реализации гибких педагогических технологий обучения в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. С. Гохберг. – Славянск, 1995. – 148 с.

103. Гражданское образование : содержание и активные методы обучения / под ред. С. Шехтера, Н. Воскресенской ; при участии А. Иоффе, Ч. Уайта. – М., 1998. – 168 с.

104. Грановская, Р. М. Элементы практической психологии / Р. М. Грановская. – 2-е изд. – Л. : Издательство Ленинградского ун-та, 1988. – 560 с.

105. Гронлунд, Н. Е. Оцінювання студентської успішності : практ. посіб / Норман Гронлунд. – К. : Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні, 2005. – 312 с.

106. Гузій, Н. В. Основи педагогічного професіоналізму : навч. посіб. / Гузій Н. В. ; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 156 с. – Бібліогр.: с. 153-155.

107. Гузій, Н. В. Особистісно-орієнтовані технології дидактичної підготовки майбутнього педагога : метод. посіб. / Н. В. Гузій ; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова, кафедра педагогічної творчості. — К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – 46 с. – Бібліогр.: с. 42-45.

108. Гупан, Н. Формування критичного мислення учнів у процесі навчання прав людини / Н. Гупан, О. Пометун // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / редкол.:

Побірченко Н. С. (гол.ред.) [та ін.]. – Умань : Софія, 2008. – Вип. 27. – С. 76-85.

109. Гуревич, П. С. Культурология / П. С. Гуревич. – М. : Знание, 1998. – 288 с.

110. Гусак, П. М. Підготовка вчителя: технологічні аспекти : монографія / П. М. Гусак. – Луцьк : Вежа, 1999. – 278 с.

111. Гусак, П. М. Теорія і технологія диференційованого навчання майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / П. М. Гусак. – К., 1999. – 37 с.

112. Гусак, П. М. Теорія і технологія диференційованого навчання майбутніх учителів початкових класів : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Гусак Петро Миколайович. – Луцьк, 1999. – 432 с.

113. Гусак, П. М. Технологія засвоєння студентами дидактичної теорії : монографія / П. М. Гусак. – Луцьк : Видавництво ВДУ, 1996. – 115 с.

114. Гусарёва, Н. Б. Развитие у учащихся готовности к рефлексивной контрольно-оценочной деятельности : дис. ... канд. пед. наук / Н. Б. Гусарева. – Шуя, 2000. – 241 с.

115. Давыдов, В. В. Анализ структуры мыслительного акта / В. В. Давыдов // Доклады Академии педагогических наук РСФСР. – 1960. – № 2. – С. 14-32.

116. Давыдова, Г. А. Творчество и диалектика / Г. А. Давыдова. – М. : Наука, 1976. – 175 с.

117. Даккарские рамки действий. Образование для всех: выполнение наших общих обязательств : текст, принятый Всемирным форумом по образованию // Даккар, Сенегал. – 2000. – 26-28 апреля.

118. Даниленко, Л. Інноваційний освітній менеджмент : навч. посіб / Л. Даниленко. – К. : Главник, 2006. – 144 с.

119. Данилов, М. А. Процесс обучения в советской школе / М. А. Данилов. – М. : Учпедгиз, 1960. – 290 с.

120. Данилова, Г. Акмеологічна модель педагога в ХХІ столітті / Г. Данилова // Рідна школа. – 2003. – № 6. – С. 6-9.

121. Державний стандарт : спеціальність 6010102 «Початкове навчання» [Електронний ресурс] Державний_стандарт_вищої_освіти. – Режим доступу : <http://www.uk.wikipedia.org/wiki/Title2.pdf>.

122. Джонсон, Д. В. Соціальна психологія : тренінг міжособистісного спілкування / Девід Джонсон ; пер. з англ. В. Хомика. – К. : Академія, 2003. – 228 с.

123. Дзюба, Л. А. До питання про сучасні освітні технології / Л. А. Дзюба // Проблеми загальної та педагогічної психології : збірник наукових праць / Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України ; за ред. Максименко С. Д. – К., 2002. – Т. IV, Ч. 7. – С. 27-29.

124. Дзюба, Л. А. Психологічні чинники впровадження сучасних освітніх технологій у вищому навчальному закладі : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Л. А. Дзюба ; Інститут психології імені Г. С. Костюка АПН України. – К., 2003. – 214 с.

125. Дичківська, І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.

126. Дичківська, І. М. Основи педагогічної інноватики : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – Рівне : Зелент, 2001. – 222 с.

127. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи / за ред. Г. О. Балла, В. О. Киричука. – К. : ІЗІИ, 1997. – 136 с.

128. Добрынина Т. Н. Педагогические условия применения интерактивных форм обучения в педагогическом вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Татьяна Николаевна Добрынина. – Новосибирск, 2003. – 196 с.

129. Дубасенюк, О. А. Теоретичні і методичні основи виховної діяльності педагога : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / О. А. Дубасенюк ; Ін-т пед. і психол. проф. освіти АПН України. – К., 1996. – 398 с.

130. Дубасенюк, О. А. Методи формування професійної умілості майбутніх учителів / О. А. Дубасенюк // Шлях освіти. – 1998. – № 3. – С. 37-40.

131. Дудніченко, Н. В. Розвиток творчого стилю діяльності педагога засобами методичної роботи школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Н. В. Дудніченко ; Криворізький держ. педагогічний ун-т. – Кривий Ріг, 2003. – 20 с.

132. Дурай-Новакова, К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / К. М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 356 с.

133. Дьяченко, В. К. Новая дидактика / В. К. Дьяченко. – М. : Народное образование, 2001. – 496 с.

134. Дьяченко, В. К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие / В. К. Дьяченко. – М. : Педагогика, 1989. – 160 с.

135. Дьяченко, М. Л. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. Л. Дьяченко, Л. А. Кандибович. – Минск : Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.

136. Дюк, В. А. Компьютерная психодиагностика / В. А. Дюк. – СПб : Братство, 1994. – 367 с.

137. Дюк, В. А. Обработка данных на ПК в примерах и задачах / В. А. Дюк. – СПб : Питер, 1997. – 240 с.

138. Емельянов, Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Л. : ЛГУ, 1985. – 168 с.

139. Енгельмеєр, П. К. Теорія творчості / П. К. Енгельмеєр. – СПб., 1910. – 208 с.

140. Ершова, А. П. Режиссура урока, общения и поведения учителя : пособие для учителя / А. П. Ершова, В. М. Букатов. – 3-е изд., перераб. –

М. : МПСИ: Флинта, 2006. – 336 с.

141. Євтух, М. Б. Розвиток освіти і педагогічної думки в Україні (кінець XVIII – перша половина XIX століття) : дис. ... д-ра пед. наук у формі наукової доповіді : 13.00.01 / М. Б. Євтух. – К., 1996. – 70 с.

142. Єльнікова, О. В. Управління впровадженням інтерактивних освітніх технологій в навчальний процес загальноосвітнього навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Єльнікова Олена Вікторівна. – К., 2005. – 245 с.

143. Жижина, И. Н. Психологические особенности педагогической фасилитации / И. Н. Жижина, Э. Ф. Зеер // Образование и наука. – 1999. – Т. 2 (2). – С. 31-38.

144. Заброцький, М. М. До визначення структури комунікативної компетентності педагога / М. М. Заброцький // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. «Психологічні науки». – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – Вип. 6 (30). Ч 1. – С. 63-71.

145. Заброцький, М. М. Комунікативна компетентність учителя : сутність і шляхи формування / М. М. Заброцький, С. Д Максименко. – К. ; Житомир : Волинь, 2000. – 32 с.

146. Загвязинский, В. И. Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1987. – 159 с.

147. Загвязинский, В. И. Учитель как исследователь / В. И. Загвязинский. – М. : Знание, 1980. – 96 с.

148. Загвязинский, В. И. Методология и методика дидактического исследования / В. И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1982. – 160 с.

149. Загвязинский, В. И. Теория обучения : современная интерпретация / В. И. Загвязинский. – М. : Академия, 2001. – 192 с.

150. Зайцева, Т. В. Теория психологического тренинга : психологический тренинг как инструментальное действие / Т. В. Зайцева. – СПб. : Речь ; М. : Смысл, 2002. – 80 с.

151. Закиева, А. Ю. Реализация интерактивных технологий обучения в процессе предпрофильной подготовки учащихся сельской школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Закиева Алия Юнусовна. – Казань, 2007 253 с.

152. Закон України «Про вищу освіту» № 2984-III, із змінами від 19 січня 2010 р. – Режим доступу: // [http : // www.osvita.org.ua / pravo/law_05 /](http://www.osvita.org.ua/pravo/law_05/). – Загол. з екрану.

153. Закон України «Про освіту» від 23 травня 1991 р. № 1060-XII // Відомості Верховної Ради. – 1991. – № 34. – С. 452.

154. Залесский, Г. Е. Психология мировоззрения и убеждений личности / Г. Е. Залесский. – М. : Мысль, 1994. – 326 с.

155. Зарецкая, Л. В. Воспитание толерантности через интерактивные методы обучения . – Режим доступу : // [httr : // www.education.ru](http://www.education.ru) /. – Загол. з екрану.

156. Зязюн, І. А. Освіта і вчитель в українському державотворенні / І. А. Зязюн // Освіта України. – 1998. – 16 грудня. – С. 6.

157. Зязюн, І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук.-метод. посіб / І. А. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с.

158. Ильина, Т. А. Понятие “педагогическая технология” в современной буржуазной педагогике / Т. А. Ильина // Советская педагогика – 1971. – № 9. – С. 123-124.

159. Ильясов, И. И. Система эвристических приемов решения задач / И. И. Ильясов. – М. : Радио и связь, 1992. – 154 с.

160. Инновационные методы в гражданском образовании / В. Величко, Д. Карпиевич, Л. Кирилук [и др.]. – Минск : Медисонт, 2001. – 169 с.

161. Іванова, В. В. Формування готовності майбутнього вчителя математики до творчої професійної діяльності : дис. ... канд. пед наук 13.00.04 / Іванова Вікторія Валентинівна. – Кривий Ріг, 2006. – 239 с.

162. Ігнатенко, Н. Новій школі – учитель нового типу / Н. Ігнатенко // Рідна школа. – 2002. – № 7. – С. 10-11.
163. Інноваційні технології в початковій школі. – К. : Шкільний світ, 2008. – 112 с. – (Бібліотека «Шкільного світу»).
164. Інтерактивні методи навчання // Енциклопедія освіти / АПН України ; гол. ред. В. Г. Кремінь. – К. : Юрінком Інтер, 2009. – С. 357-358.
165. Інтерактивні технології навчання : посібник. – К. : Науковий світ, 2004. – 85 с.
166. Каган, М. С. Мир общения : проблемы межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М. : Изд-во. полит. лит., 1988. – 317 с.
167. Каган, М. С. Философия культуры / М. С. Каган. – СПб. : Питер, 1996. – 415с.
168. Каган, М. С. Человеческая деятельность / М. С. Каган. – М. : Полит. лит., 1974. – 328 с.
169. Калеников, В. З. Конфуций – выдающийся педагог Древнего Китая / В. З. Калеников // Педагогика. – 2001. – № 3. – С.73 – 80.
170. Кан-Калик, В. А. общение как предмет теоретического и прикладного исследования / В. А. Кан-Калик, Г. А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1985. – № 4. – С. 9-16.
171. Кармин, А. С. Диалектика стихийного и сознательного в управлении творчеством / А. С. Карман // Диалектика, творчество, гуманизм / под ред. Гущика Д. А. – Л. : Издательство ЛГУ, 1991. – С. 87-91.
172. Касьяненко, М. Д. Педагогіка співробітництва : навч. посібник / М. Д. Касьяненко. – К. : Вища школа, 1993. – 320 с.
173. Кашлев, С. С. Технология интерактивного обучения / С. С. Кашлев. – Минск : Белорусский верасень, 2005. – 196 с.
174. Кекух, Л. В. Формування стимулів до педагогічної творчості у майбутніх учителів початкових класів : Автореф. дис. на здобуття наук.

ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04. / Л. В. Кекух ; Ін-т педагогіки і психології профес. освіти АПН України. – К, 2001. – 22 с.

175. Кириллов, П. Н. Экологические ориентации учащихся и их формирование в условиях интерактивного обучения : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Кирилов Павел Николаевич. – СПб., 2002. – 163 с.

176. Киричук, О. В. Концепція організації навчально-виховного процесу в школі розвитку / О. В. Киричук // Рідна школа – 1994. – № 6. – С. 33-40.

177. Кіліченко, О. І. Підготовка майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії з учнями молодшого шкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Кіліченко Оксана Іванівна ; АПН України. – К., 1997. – 24 с.

178. Кічук, Н. В. Формування творчої особистості вчителя / Н. В. Кічук – К. : Либідь, 1991. – 95 с.

179. Кларин, М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели : анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – М. : Наука, 1997. – 223 с.

180. Кларин, М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках : пособие к спецкурсу / М. В. Кларин. – М. : Арена, 1994. – 222 с.

181. Кларин, М. В. Корпоративный тренинг от А до Я : науч.-практ. пособие / М. В. Кларин. – М. : ДЕЛЮ, 2000. – 224 с.

182. Кларін, М. В. Педагогічна технологія в навчальному процесі / М. В. Кларін. – М., 1989. – С. 36.

183. Кларін, М. В. І знову про навчальні технології : бригадно-індивідуальне навчання, імітаційно-рольове моделювання, метод сполучних ліній / М. Кларін // Завуч. – 2001. – № 4. – С. 5-6.

184. Кларін, М. В. Пошукові моделі навчання / М. Кларін // Завуч. – 2000. – № 27. – С.

185. Кларин, М. В. Инновации в мировой педагогике / М. В. Кларин. – М., 1995. – 203 с.

186. Клик, Дж. Системология. Автоматизация решения системных задач / Дж. Клик. – М. : Радио и связь, 1990. – 544 с.

187. Кловак, Г. Т. Підготовка майбутнього вчителя-дослідника : теорія і практика : монографія / Г. Т. Кловак. – К. : Науковий світ, 2004. – 317 с.

188. Коберник. Г. І. Інтерактивні технології навчання як засіб формування основ життєвої компетентності молодшого школяра / Г. Коберник // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / редкол.: Побірченко Н. С. (гол. ред.) [та ін.] – Умань : Софія, 2008. – Вип. 27. – С. 10-16.

189. Коберник, Г. І. Стимулювання навчально-пізнавальної активності молодших школярів в умовах диференційованого навчання : (на матеріалі уроків математики) : дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.01 / Г. І. Коберник. – К., 1995. – 232 с.

190. Коберник, О. М. Організація виховного процесу на засадах психолого-педагогічного проектування / О. М. Коберник . – Режим доступу : // [http : // www.rusnauka.com/14_NPRT_2010/Pedagogica/66947.doc.htm](http://www.rusnauka.com/14_NPRT_2010/Pedagogica/66947.doc.htm)

191. Ковалев, А. Г. Психологические особенности человека / А. Г. Ковалев, В. Н. Мясищев. – Л., 1960. – Т. 2. – 335 с.

192. Ковалев, Г. А. Основные направления использования методов активного социального обучения в странах Запада / Г. А. Ковалев // Психологический журнал. – 1989. – Т. 2, № 1. – С. 127-136.

193. Коваль, Л. Технологія взаємодії вчителя й учнів на різних етапах уроку / Л. Коваль // Початкова школа. – 2006. – № 10. – С. 55-57.

194. Коваль, Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова : монографія / Коваль Людмила Вікторівна. – Донецьк : Юго-Восток, 2009. – 375 с.

195. Коваль, Л. В. Сучасні навчальні технології в початковій школі : навч.-метод. посіб. / Л. В. Коваль. – Донецьк : Юго-Восток, 2006. – 226 с.

196. Кодлюк, Я. П. Робота з підручником на уроках у початковій школі : посібник для вчителя початкової школи / Я. П. Кодлюк, О. Я. Янченко ; за ред. О. Я. Савченко. – К. : Наш час, 2009. – 104 с.

197. Кодлюк, Я. П. Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті : підручник для магістрантів та студ. пед. ф-тів / Я. П. Кодлюк. – К. : Наш час, 2006. – 368 с.

198. Кокарєва, І. Інтерактивні технології у навчанні / І. Кокарєва // Початкова школа. – 2006. – № 2. – С.19-21.

199. Коломієць, Н. А. Дидактичні засади застосування інтерактивних методів навчання молодших школярів : дис.... канд. пед. наук : 13.00.09 / Н. А. Коломієць. – К., 2009. – 272 с.

200. Комар, О. А. Викладання за інтерактивними технологіями / О. Комар // Рідна школа. – 2006. – № 10. – С. 48-51.

201. Комар, О. А. Застосування інтерактивних технологій – один із напрямків удосконалення навчального процесу / О. Комар // Школа. – 2006. – № 6. – С. 64 – 67.

202. Комар, О. А. Інтерактивні технології – технології співпраці / О. Комар // Початкова школа. – 2004. – № 9. – С. 5-7.

203. Комар, О. А. Модернізація сучасного навчально-виховного процесу / О. А. Комар // Збірник наукових праць / МОН України, Уманський ДПУ імені Павла Тичини. – К. : Міленіум, 2005. – Ч. II. – С. 159 – 166.

204. Комар, О. А. Навчання школярів за інтерактивними методами / О. А. Комар // Рідна школа. – 2006. – № 5. – С.57-60.

205. Комар, О. А. Нове покоління обирає інтерактивні технології навчання / О. А. Комар // Підготовка педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах у контексті процесів глобалізації : матеріали

Всеукраїнської наук.-метод. конф. (м. Умань, 17 – 18 листопада 2005 р.) / ред кол.: Н. С. Побірченко (гол.ред.) [та ін.] – К. : Міленіум, 2005. – С. 105-106.

206. Комар, О. А. Організація роботи на уроках математики за інтерактивними технологіями / О. А. Комар // Початкова школа. – 2007. – № 12. – С. 26-29.

207. Комар, О. А. Оцінювання навчальної діяльності студентів у процесі проведення інтерактивного навчання / О. А. Комар // Вища освіта України. – 2007. – № 2. – С. 188-192.

208. Комар, О. А. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивних технологій: теоретико-методичні аспекти : монографія / О. А. Комар. – Умань : Софія, 2008. – 332 с.

209. Комар, О. А. Проблеми підготовки вчителя початкової школи : людина – головна цінність навчання і виховання / О. А. Комар // Вісник Черкаського університету. – Черкаси, 2006. – Вип. 84. – С. 44-49.

210. Комар, О. А. Технологічний підхід до підготовки майбутніх вчителів / О. А. Комар // Матеріали III міжнародної конференції “Актуальні проблеми сучасних наук: теорія та практика. – 2006.” (Дніпропетровськ. – 16-30 червня 2006 р.). – Дніпропетровськ, 2006. – С. 37-40.

211. Комар, О. А. Уроки в початковій школі із застосуванням інтерактивних технологій навчання : навчальна програма та методичні рекомендації спецкурсу для студентів вищих педагогічних закладів освіти / О. А. Комар. – Умань, 2007. – 68 с.

212. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения Я. А. Коменский. – М. : Учпедгиз, 1955. – 238 с.

213. Коренькова, О. В. Пути повышения качества подготовки специалистов в высшей школе США : дис. ... канд. пед. наук / О. В. Коренькова. – Волгоград, 2001. – 176 с.

214. Коротка філософська енциклопедія. – К. : Наукова думка, 2000. – 482 с.
215. Короткий тлумачний словник української мови : близько 6750 слів / під ред. Д. Г. Гринчишина. – К. : Радянська школа, 1988. – 320 с.
216. Коротов, В. М. Общая методика учебно-воспитательного процесса : учеб. пособие для слушателей ФПК, директоров школ и студентов пед. ин-тов / Виктор Михайлович Коротов. – М. : Просвещение, 1983. – 224 с.
217. Коротяев, Б. И. Педагогика как совокупность педагогических теорий : учеб. пособие / Б. И. Коротяев. – М. : Педагогика, 1986. – 168 с.
218. Коршунов, А. М. Творчество и отражение в историческом познании / А. М. Коршунов, В. Ф. Шаповал. – М. : Издательство МГУ, 1984. – 191 с.
219. Костюк, Г. С. Навчання і психічний розвиток учнів / Г. С. Костюк // Психологічна наука, вчитель, учень. – К., 1979. – С. 25-26.
220. Коханко, О. М. Основи науково-педагогічних досліджень : навч. посіб. / О. М. Коханко – Хмельницький : ХНУ, 2005. – 254 с.
221. Кравчук, О. В. Застосування комп'ютерних програм на уроках курсу «Я і Україна» / О. В. Кравчук. – Умань: Софія, 2007. – 96 с.
222. Кравчук, О. В. Зошит для практичних робіт з дисципліни «Людина і світ» з методикою викладання / О. В. Кравчук. – Умань : ПП Жовтий, 2010. – 124 с.
223. Кравчук, П. Ф. Формирование творческого потенциала личности в системе высшего образования : автореф. дис. на соискание науч. степени докт. филос. наук / П. Ф. Кравчук. – М., 1992. – 32 с.
224. Краевский, В. В. Моделирование в педагогическом исследовании : учеб. пособие / В. В. Краевский // Введение в научное исследование по педагогике. – М. : Педагогика, 1988. – 187 с.
225. Краткий психологический словарь // под ред. А. В. Петровского. – М. : Политиздат, 1985. – 431 с.- С. 351.

226. Кремень, В. Г. Доповідь Міністра освіти і науки України В. Г. Кременя на II Всеукраїнському з'їзді працівників освіти 8 жовтня 2001 // Освіта. – 2001. – № 57-58.

227. Кремень, В. Г. Сьогодення потребує інноваційного мислення / В. Кремень // Урядовий кур'єр. 5 жовтня. – 2006. – С. 7.

228. Кремень, В. Г. Філософія освіти XXI століття / В. Кремень // Шлях освіти. – 2003. – № 2. – С. 2-6.

229. Кремень, В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації : (факти, роздуми, перспективи) / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 216 с.

230. Кремень, В. Г. Перспективи розвитку освіти / Кремень Василь Григорович // Освіта і наука України: шляхи модернізації : (факти, роздуми, перспективи). – К. : Грамота, 2003. – 216 с.

231. Кремень, В. Г. Система освіти в Україні : сучасні тенденції і перспективи / В. Г. Кремень // Трибуна. – 2001. – № 5-6. – С. 5-7.

232. Крижко, В. В. Антологія аксіологічної парадигми освіти : навч. посіб. / В. В. Крижко – К. : Освіта України, 2005. – 440 с.

233. Крицька, Г. М. Активні форми навчання : з портфеля досвідченого вчителя / Г. М. Крицька // Розкажіть онуку. – 2004. – № 25-26. – С. 52-56.

234. Кривчикова Г. Ф. Методика інтерактивного навчання писемного мовлення майбутніх учителів англійської мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Кривчикова Галина Федорівна. – Х., 2005. – 344 с.

235. Крылов, В. Ю. Особенности психологических систем и методы их исследования // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. № 1. – С. 31-37.

236. Ксендзова, Г. Ю. Перспективные школьные технологии / Г. Ю. Ксендзова – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 156 с.

237. Кузь, В. Г. Кадри для «школи нового покоління» / В. Кузь // Вища освіта України. – 2002. – № 3. – С. 31-34.

238. Кузь, В. Г. Готуємо кадри для сільської школи / В. Г. Кузь // Педагогічні вісті. – 2001. – № 3. – С. 1.

239. Кузь, В. Г. Труд, талант і творчість : сучасний учитель – будівничий нової школи / В. Г. Кузь // Рідна школа. – 2004. – № 6. – С. 9-11.

240. Кузьмина, Н. В. Очерки психологии труда учителя / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во Ленинградского ун-та, 1967. – 183 с.

241. Кузьмина, Н. В. Психологическая структура деятельности учителя / Н. В. Кузьмина. – Гомель : Гомел. гос. ун-т, 1976. – 56 с.

242. Кузьмінський, А. І. Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні / А. І. Кузьмінський. – К., 2003. – 44 с.

243. Кузьмінський, А. І. Педагогіка : підручник / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омелянєнко. – К. : Знання, 2007. – 477 с.

244. Кукушин, В. С. Введение в педагогическую деятельность : учеб. пособие / В. С. Кукушин. – Ростов-на-Дону : Март, 2002. – 224 с. – (Педагогическое образование).

245. Кукушин, В. С. Современные педагогические технологии. Начальная школа : пособие для учителя / В. С. Кукушин. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. – 384 с.

246. Кулюткин, Ю. Н. Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. – М., 1985. – 185 с.

247. Кулюткин, Ю. Н. Формирование глобального мышления как педагогическая проблема / Ю. Н. Кулюткин // Гуманистические ценности, глобальное мышление и современное образование. – СПб., 1992. – С. 8-13.

248. Курлянд, З. И. Педагогические способности и профессиональная устойчивость / З. И. Курлянд. – Одесса : ЮУГПУ, 1992. – 112 с.

249. Кухарев, Н. Директор учится : обратная связь в педагогической системе / Кухарев Н. В. – Минск : Университетское, 1989. – 157 с.

250. Кыверялг, А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверялг. – Таллин : Валгус, 1980. – 224 с.

251. Левитов, Н. Д. О психических состояниях человека / Н. Д. Левитов. – М. : Просвещение, 1964. – 344 с.

252. Левченко, М. Підготовка вчителів початкової ланки в Канаді / М. Левченко // Початкова школа. – 1997. – № 4. – С. 42-45.

253. Леонтьев, А. А. Не надоело ли нам быть глухонемыми? / А. А. Леонтьев // Коммуникативное обучение иностранным языкам : межвузовский сборник научных трудов. – Пермь ; М. : ПГТУ, 1998. – С. 3-8.

254. Леонтьев, А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 365с.

255. Леонтьев, А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. – М. : Знание, 1979. – 48 с.

256. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1990. – 186 с.

257. Лернер, И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1980. – 96 с.

258. Лернер, О. Я. Внимание технологии обучения / О. Я. Лернер // Советская педагогика. – 1990. – № 3. – С. 39.

259. Лефрансуа, Ги Прикладная педагогическая психология / Лефрансуа Ги. – СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003 – 416 с.

260. Ли, Д. Практика группового тренинга / Девид Ли. – СПб. : Питер, 2002. – 224 с.

261. Лийметс, Х. Как воспитывает процесс обучения? / Х. Лийметс. – М. : Знание, 1982. – 96 с.

262. Литвиненко С. А. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної

діяльності : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Світлана Анатоліївна Литвиненко. – Рівне. – 2005. – 443 с.

263. Ліненко, А. Ф. Теорія і практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01, 13.00.04 / А. Ф. Ліненко ; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 1996. – 43 с.

264. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 445 с.

265. Луговий, В. І. Вища школа : науково-практичне видання / В. І. Луговий ; Міністерство освіти і науки України. – К. : Знання України, 2010. – С. 15-24.

266. Лугай, В. С. Філософія сучасної освіти : навч. посіб. / В. С. Лугай. – К. : Центр Магістр-S, 1996. – 256 с.

267. Лысенкова, С. Н. Как учить маленьких : я читаю, я считаю, я пишу / С. Н. Лысенкова. – М. : Знание, 1990. – 96 с.

268. Лысенкова, С. Н. Когда легко учиться / С. Н. Лысенкова. – М. : Знание, 1986. – 186 с.

269. Любар, О. О. Історія української педагогіки / О. О. Любар, М. Т. Стельмахович, Д. Т. Федоренко ; за ред. Стельмаховича М. Т. – К., 1998. – 192 с.

270. Макаренко, А. С. Избранные произведения : в 3-х т. – К. : Рад. шк., 1985. – Т.2. – 574с.

271. Макаренко, А. С. Книга для родителей / А. С. Макаренко // Сочинения. – Т. ІУ. – С. 19.

272. Макеев, С. Соціальні інститути : класичні тлумачення й сучасні підходи до вивчення / С. Макеев // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2003. – № 4. – С. 5-20.

273. Максименко, Н. Б. Взаємозв'язок дидактичної та методичної підготовки вчителя початкової школи у педагогічному вузі : автореф. дис.

на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Н. Б. Максименко, Український педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 1995. – 24 с.

274. Максименко, С. Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці : методологія, методи, програми, процедури : навч. посіб. для вищої школи / С. Д. Максименко – К. : Наукова думка, 1998. – 226 с.

275. Макшанов, Г. И. Психология тренинга / Г. И. Макшанов. – СПб., 1997. – 238 с.

276. Малых, С. Б. Основы психогенетики / Малых С. Б., Егорова М. С., Мешкова Т. А. – М. : Эпидавр, 1998. – 744 с.

277. Мамрич, С. М. Ступенева підготовка фахівців у навчально-наукових-виробничих комплексах (на прикладі радіотехнічних спеціальностей) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / С. М. Мамрич – К., 2001. – 20 с.

278. Манькусь, І. В. Формування готовності майбутнього вчителя фізики до використання освітніх технологій у професійній діяльності : дис. ... канд пед. наук : 13.00.04 / Ірина Володимирівна Манькусь. – Миколаїв, 2007. – 272 с.

279. Марасанов, Г. И. Социально-психологический тренинг / Г. И. Марасанов. – 4-е изд., испр., доп. – М. : Когито-Центр, 2001. – 251 с.

280. Маркова, О. Ю. Идеальные модели и реальность образовательного процесса : (социально-философский анализ) : автореф. дис. на соискание ученой степени докт. философ. наук. / О. Ю. Маркова. – СПб., 2001. – 43 с.

281. Мартиненко, С. М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів : теорія і практика : монографія / Світлана Миколаївна Мартиненко. – К. : КМПУ імені Б. Грінченка, 2008. – 434 с.

282. Маслоу, А. Дальние пределы человеческой психики : пер. с англ. / А. Маслоу. – СПб., 1997. – 430 с.

283. Мельник, Т. В. Гуманітаризація та диференціація як важливий аспект шкільної освіти / Т. В. Мельник // Імідж школи на порозі ХХІ століття : практико зорієнтований посібник / редкол.: Т. С. Антоненко (голова), І. Г. Єрмаков (наук. ред.) [та ін.]. – К. : ІЗМН, 1998. – С. 138-140.

284. Меретукова, А. Р. Инновационные идеи в дидактических трудах И. Я. Лернера : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / А. Р. Меретукова ; Майкопский государственный педагогический университет. – Майкоп, 2003. – 197 с.

285. Метрология, стандартизация и сертификация / А. И. Аристов, Л. И. Карпов, В. М. Приходько, Т. М. Раковщик. – М. : Академия 2008. – 384 с.

286. Ми – громадяни України : метод. посіб. з курсу громадянської освіти 9 (10) кл. / О. Пометун, І. Ігнатова, І. Костюк, П. Кендзьор ; за ред. О. І. Пометун. – К. : АПН, 2003. – 264 с.

287. Мильто, Л. О. Методика розв'язання педагогічних задач : навч. посіб. / Л. О. Мильто. – 2-е вид., переробл. і допов. – Х. : Ранок-НТ, 2004. – 152 с.

288. Митина, Л. М. Деятельность учителя анализирует... сам учитель / Л. М. Митина // Директор школы. – 1999. – № 2. – С. 55-62.

289. Михеев, В. И. Методика получения и обработки экспертных данных в психолого-педагогических исследованиях / В. И. Михеев. – М. : Изд-во ун-та Дружбы народов, 1986. – 85 с.

290. Мищенко, А. И. Формирование профессиональной готовности учителя к реализации целостного педагогического процесса : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / А. И. Мищенко. – М., 1992. – 387 с.

291. Мілютіна, К. Л. Теорія та практика психологічного тренінгу : навч. посіб. / К. Л. Мілютіна. – К. : МАУП, 2004. – 192 с.

292. Модель формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання /Л. Е. Бекірова

// Теорія та методика управління освітою. – 2009. – № 2. – Режим доступу :
 // [http : // tme.umo.edu.ua / docs / Title2.pdf](http://tme.umo.edu.ua/docs/Title2.pdf).

293. Моляко, В .А. Психология группового решения задач / В. А. Моляко. – К., 1975. – 20 с.

294. Монахов, В. М. Методология проектирования педагогической технологи / В. М. Монахов. – 2000. – № 3. – С. 57-71.

295. Мони́на, Г. Б. Тренинг вза́имодейств́ия с неуспева́ющим учеником / Г. Б. Мони́на, Е. А. Панасюк. – СПб. : Речь, 2003. – 200 с.

296. Мороз, А. Г. Профессиональная адаптация молодого учителя / А. Г. Мороз. – К. : Либідь, 1998. – 233 с.

297. Мороз, О. Г. Підготовка майбутнього вчителя : зміст та організація : навч. посіб. / О. Г. Мороз, В. О. Сластьон, Н. І. Філіпенко ; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 1997. – 166 с.

298. Муковоз, О. П. Формування вмінь самостійної пізнавальної діяльності у студентів педагогічних ВНЗ засобами інформаційних технологій : монографія/ О. П. Муковоз. –Умань : ПП Жовтий, 2010. – 182 с.

299. Навчальний процес у вищій педагогічній школі : навч. посіб. / О. Г. Мороз, В. О. Сластїон, Н. І. Філіпенко [та ін.] ; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова, Інститут вищої освіти АПН України . – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2001. – 338 с.

300. Нагорная, Г. А. Формирование у студентов педагогических вузов профессионального мышления : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Г. А. Нагорная. – К., 1995. – 544 с.

301. Назарова, Т. С. Педагогические технологии : новый этап эволюции / Т. С. Назарова // Педагогика. – 1997. – № 7. – С. 24

302. Національна доктрина розвитку освіти України // Освіта України. – 2001. – № 29. – С.7-25.

303. Небольсина, Ю. Йена – план школа в Нідерландах / Ю. Небольсина // Відкритий урок. – 2001. – № 11-12. – С. 39-40.

304. Нейман, Дж. Теория самовоспроизводящихся автоматов / Дж. Нейман. – М. : Мир, 1971. – 382 с.

305. Никандров, Н. Д. На пути к гуманной педагогике / Н. Д. Никандров // Советская педагогика. – 1990. – № 9. – С. 15-20.

306. Нісімчук, А. С. Сучасні педагогічні технології : навч. посіб. / А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, О. Г. Шпак. – К. : Просвіта, 2000. – 368 с.

307. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студентов пед.вузов и системы повышения квалификации пед.кадров /Е. С. Полат, М. Ю. Бухарнина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров ; под ред. Е. С. Полат. – М. : Академия, 2005. – 272 с.

308. Овчинникова, М. В. Подготовка будущих учителей начальных классов к вариативной организации учебно-познавательной деятельности учащихся на уроках математики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / М. В. Овчинникова ; Крымский государственный гуманитарный институт. – Ялта, 2003. – 255с.

309. Олпорт, Г. В. Личность в психологии / Г. В. Олпорт. – М. : Новая школа, 1998. – 346 с.

310. Онищук, В. А. Типы, структура и методика урока в школе / Онищук В. А. – К. : Радянська школа, 1976. – 184 с.

311. Организация Объединённых Наций : официальные отчёты первой части третьей сессии Генеральной Ассамблеи - А/810. – Режим доступа : [http : // www/ volya. Kharkov. ua](http://www/volya.kharkov.ua).

312. Організація педагогічної та науково-асистентської практики (освітньо-кваліфікаційний рівень «магістр») / уклад. Соловей М. І., Спіцин Є. С., Бориско Н. Ф. [та ін.]. – К. : Ленвіт. 2007. – 112 с.

313. Орлов, А. Б. Психология личности и сущности человека : парадигмы, проекции, практики / А. Б. Орлов. – М. : Academia, 2001. – 400 с.

314. Освітні технології / (за заг. ред. О. М. Пехоти). – К., 2001. – С. 21.
315. Основы дидактики / под ред. Б. П. Есипова. – М. : Просвещение, 1967. – 472 с.
316. Островерхова, Н. М. Учитель / Н. М. Островерхова // Енциклопедія освіти / АПН України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 947.
317. Павленко, Н. О. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. О. Павленко. – К., 2008. – 21с.
318. Павленко, Н. О. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій. : дис. ... канд. наук : 13.00.04 / Павленко Наталія Олександрівна. – К., 2008. – 216 с.
319. Паламарчук, В. Ф. Школа учит мыслить / В. Ф. Паламарчук. – М. : Просвещение, 1987. – 208 с.
320. Пальшкова, І. О. Практико-орієнтований підхід у формуванні професійно педагогічної культури вчителів початкових класів : [теоретико-методологічний підхід] : монографія / І. О. Пальшкова. – Одеса, 2008. – 339 с.
321. Панфилова, А. П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности : учеб. пособие. – СПб. : Знание : ИВЭСЭП, 2001. – 496 с.
322. Панфилова, А. П. Интерактивные технологии формирования коммуникативной компетентности руководителей социально-культурной сферы : дис. ... докт. пед. наук / А. П. Панфилова. – Роств-на-Дону, 2000. – 441с.
323. Панченко, Л. Ф. Профессионально-педагогическая подготовка студентов педвузов к использованию новых информационных технологий

: (на примере гуманитарных факультетов) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. Ф. Панченко. – Луганск, 1994. – 172 с.

324. Парыгин, Б. Д. Социальная психология : проблемы методологии, истории и теории / Б. Д. Парыгин. – СПб. : ИГУП, 1999. – 592 с.

325. Пащенко, Д. І. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до гуманістичного виховання учнів : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Пащенко Дмитро Іванович. – К., 2006. – 466 с.

326. Педагогическая технология // Современный словарь по педагогике / сост. Рапацевич Е. С. – Минск : Современное слово, 2001. – С. 787.

327. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим – Бад ; редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова [и др.]. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. – С. 191.

328. Педагогіка : навч. посіб. / за ред. дійсного члена АПН СРСР М. Д. Ярмаченка. – К. : Вища школа. – 1986. – 543 с.

329. Педагогіка : навч. посіб. / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – Вінниця : Держ. картогр. ф-ка, 2006. – 400 с.

330. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос [та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища школа, 1997. – 349 с.

331. Педагогічна майстерність : проблеми, пошуки, перспективи / Н. Ничкало, І. Зязюн, Л. Пухівська [та ін.] ; АПН України ; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти ; Глухівський держ. пед. ун.-т. – К. ; Глухів : РВВ ГДПУ, 2005. – 234 с.

332. Педагогічна творчість : методологія, теорія, технології / Андрущенко В. П., Сисоєва С. О., Гузій Н. В. [та ін.] ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Ін-тут історії та філософії педагогічної освіти, кафедра

педагогічної творчості. — К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. — 183с. — Бібліогр.: с. 182.

333. Педагогічна технологія // Педагогічний словник / за ред. Ярмаченка М. Д. — К. : Педагогічна думка, 2001. — С. 359.

334. Педагогічна технологія // Словник-довідник педагогічних і психологічних термінів / за ред. Кузьмінського А. І. — Черкаси : Видавництво ЧДУ ім. Б. Хмельницького, 2002. — С. 102.

335. Педагогічні інновації у сучасній школі / АПН України, Інститут педагогіки, Інститут системних досліджень освіти України ; під ред. І. Єрмакова. — К. : Освіта, 1994. — 88 с.

336. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті / під ред. Сисоевої С. О. — К., 2001.— С. 42.

337. Пенькова, Р. И. Технология управления процессом воспитания молодежи : учеб. пособие / Р. И. Пенькова ; Самарский педагогический ун-т, Самарское областное отделение педагогического общества России. — Самара, 1994. — 144 с.

338. Пенькова, Р. И. Формирование у студентов педагогического института готовности к работе классного руководителя : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Р. И. Пенькова. — Л., 1978. — 24 с.

339. Персоналії в історії національної педагогіки : 22 українських педагоги : підручник / А. М. Бойко, В. Д. Бардинова [та ін.] ; під заг. ред. А. М. Бойко — К. : Професіонал, 2004. — 576 с.

340. Перспективні педагогічні технології в шкільній освіті : навч. посіб. / за заг. ред.. С. П. Бондар. — Рівне : Тетіс, 2003. — 200 с.

341. Петровская, Л. А. Компетентность в общении : социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1990. — 216 с.

342. Петунин, О. В. Формирование профессионального мастерства учителя / О. В. Петунин. — М. : Просвещение, 1980. — 112 с.

343. Петухова, Л. Є. Теоретичні основи підготовки вчителів початкових класів в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища : монографія / Л. Є. Петухова. – Херсон : Айлант, 2007 – 200 с.

344. Пехота, О. М. Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя : автореф. дис.. на здобуття наукового ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.04 / О. М. Пехота. – К., 1997. – 52 с.

345. Пехота, О. М. Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / О. М. Пехота. – К., 1997. – 430 с.

346. Підготовка майбутніх учителів до застосування нових технологій навчання у початковій малокомплектній школі : монографія / Н. Г. Баліцька, О. А. Біда, Г. П. Волошина [та ін.] ; за заг. ред. Н. С. Побірченко. – К. : Наук. світ, 2004. – 125 с. – Бібліогр.: с. 88-90.

347. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посіб. / за ред. І. Зязюна, О. Пехоти. – К. : А.С.К, 2003. – 238 с.

348. Плахотник, О. В. Проблема тьюторства в контексте современной философии образования. – Режим доступу : // [http : // www. nbuv. gov. ua / portal / soc_gum / pspo/ 2000_2_2/ doc_pdf / plaxotnik. pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2000_2_2/doc_pdf/plaxotnik.pdf)

349. Побірченко, Н. С. Підготовка студентів до застосування інтерактивних технологій на уроках у початковій школі / Н. С. Побірченко // Підготовка майбутніх учителів до застосування нових технологій навчання у початковій малокомплектній школі : монографія / Н. Г. Баліцька, О. А. Біда, Г. П. Волошина [та ін.] ; за заг. ред. Н. С. Побірченко. – К. : Наук. світ, 2004. – 125 с.

350. Поважна, Л. І. Організаційно-методичне забезпечення контролю якості навчання у вищому закладі освіти : навч.-метод. посіб. / Л. І. Поважна, Г. С. Цехмірова. – К. : Інтас, 2002. – 94 с.

351. Погрібний, А. Г. Розмови про наболіле, або Якби ми вчилися так, як треба... / А. Г. Погрібний. – К. : Просвіта, 1999. – 320 с.

352. Подоляк, Л. Уява продуктивна, репродуктивна та емоційна / Подоляк Л., Карабаєва І. // Початкова освіта. – 2001. – № 20. – С. 6-7.

353. Положення «Про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)» : затверджено Постановою Кабінету міністрів України від 20 січня 1998 р. № 65. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.pravoznaves.com.ua/books/141/9693/13/>. – Загол. з екрану.

354. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах : затверджено наказом Міністерства освіти України від 2 червня 1993 року № 161. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.pravoznaves.com.ua/books/141/9693/13/>. – Загол. з екрану.

355. Положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів : /Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 1 березня 1999 р. № 309. – Режим доступу : // [http : // www.vak.org.ua / docs / maininfo / law_acts / training_statute. doc](http://www.vak.org.ua/docs/maininfo/law_acts/training_statute.doc). – Загол. з екрану.

356. Положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів : затверджено постановою № 309 Кабінету Міністрів України від 01.03.1999р. – Режим доступу : [http : // www.vak.org.ua](http://www.vak.org.ua). – Загол. з екрану.

357. Пометун, О. І. Активні й інтерактивні методи навчання : до питання про диференціацію понять / О. Пометун // Шлях освіти. – 2004. – № 3. – С. 10-15.

358. Пометун, О. І. Інтерактивні методи навчання / О. Пометун. – // Енциклопедія освіти / АПН України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 357.

359. Пометун, О. І. Компетентністний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. Пометун // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 65-69.

360. Пометун, О. І. Як оцінити діяльність учнів на інтерактивному уроці / О. Пометун // Доба. – 2002. – № 2. – С. 2-6.

361. Пометун, О. І. Інтерактивне навчання як сукупність технологій / О. Пометун, Л. Пироженко // Сільська школа України. – 2004. – № 16-17. – С. 24-32.
362. Пометун, О. І. Інтерактивні методики та система навчання / О. І. Пометун. – К. : Шкільний світ, 2007. – 112 с.
363. Пометун, О. І. Інтерактивні технології навчання / О. Пометун, Л. Пироженко // Відкритий урок. – 2003. – № 3. – С. 19-31.
364. Пометун, О. І. Інтерактивні технології навчання : теорія, практика, досвід / О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : А. П. Н., 2002. – 136 с.
365. Пометун, О. І. Практичне право: методичний посібник з курсу 8(9) класу / О. Пометун, Т. Ремех, І. Гейко ; за ред. О. І. Пометун ; Інститут громадянського суспільства. – К., 2001. – 136 с.
366. Пометун, О. І. Управління школою, що змінюється. // Порадник сучасного директора. – 2008. – № 3. – С. 16.
367. Пометун О. І. Підготовка вчителів початкових класів: інтерактивні технології у ВНЗ / О. І. Пометун, О. А. Комар. – Умань : Софія, 2007. – 65 с.
368. Пометун, О. І. Методика викладання етики : 5 кл. : метод посіб. / О. І. Пометун, Л. М. Пилипчатіна. – К. : А.С.К., 2006. – 144 с.
369. Пометун, О. І. Сучасний урок : інтерактивні технології навчання / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К. : А.С.К., 2004 – 192 с.
370. Популярный энциклопедический словарь. – СПб. : Дельта, 1999. – 960 с.
371. Поташник, М. М. Как оптимизировать процесс воспитания / М. М. Поташник // Педагогика и психология. – 1984. – № 2. – 95 с.
372. Поташник, М. М. Педагогические ситуации / М. М. Поташник, Б. З. Вульфов. – М. : Педагогика, 1989. – 114 с.
373. Практикум по социально-психологическому тренингу / под ред. Б. Д. Парыгин. – 3-е изд., исправ. и доп. – Изд-во Михайлова В. А., 2000.

374. Практична педагогіка виховання : посібник з теорії та методики виховання / за ред. М. Ю. Красовицького. – К. ; Івано-Франківськ : Плай, 2000. – 218 с.

375. Протасова, И. А. Социально-педагогические условия формирования теоретической готовности учителя к инновационной деятельности (в процессе обучения студентов педагогического вуза) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / И. А. Протасова. – Екатеринбург, 1999. – 204 с.

376. Проць, М. Підвищення ефективності навчання рідної мови через впровадження інтерактивних технологій / М. Проць // Професійна підготовка вчителів початкових класів в умовах входження України в Європейський освітній простір : збірник Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Дрогобич: Посвіт, 2007. – С. 76-79.

377. Психогимнастика в тренінге / под ред. Н. Ю. Хрящевой ; Ин-т тренінга. – СПб. : Речь, 2002. – 256 с.

378. Психологічна підготовка майбутнього викладача як передумова гуманізації і демократизації вищої освіти / Л. Подоляк, В. Юрченко // Освіта і управління. – 2006. – № 3-4. – С. 99-107.

379. Пуни, А. Ц. Некоторые психологические вопросы готовности к соревнованиям в спорте. – Л. : Изд-во ГДОИФК, 1973. – 32 с.

380. Пушкин, В. Г. Информатика. Кибернетика. Интеллект / В. Г. Пушкин, А. Д. Урсул. – Кишенев : Штиница, 1989. – 295 с.

381. Пушкин, В. Н. Железнодорожная психология / В. Н. Пушкин, Л. С. Нерселян. – М. : Транспорт, 1972. – 239 с.

382. Радул, Д. В. Діагностика особистості майбутнього вчителя історії / Д. В. Радул. – К. : Вища шк., 1995. – 150 с.

383. Разборова, Л. И. Психологические вопросы готовности студентов педвуза к работе в дошкольных учреждениях : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. псих. наук : спец. 19.00.01 / Л. И. Разборова. – М., 1979. – 16 с.

384. Рафикова, Р. С. Интерактивные технологии обучения как средство развития творческих способностей студентов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Рафикова Римма Салаватовна. – Казань, 2007. – 206 с.

385. Реан, А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 416 с.

386. Решетников, А. Е. Психологические основы профессионального обучения / А. Е. Решетников. – М. : Изд.-во МГУ, 1985. – 207 с.

387. Рибалко, В. В. Теорія виховання творчої особистості на основі стратегіального підходу / В. В. Рибалко, В. О. Моляко // Практична психологія та соціальна робота. - 2007. – С.1-16.

388. Рибалко В. В. Генетико-психологічна теорія народження, зростання та існування особистості / В. В. Рибалко, С. Д. Максименко. // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – № 4. – С. 26-33.

389. Роєнко, Л. М. Зошит для практичних робіт з методики викладання української мови в початкових класах : (методика вивчення основ фонетики, графіки та граматики) / Л. М. Роєнко, Т. А. Торчинська. – Умань : Софія, 2009. – Ч. ІУ. – 148с.

390. Роєнко, Л. М., Торчинська Т. А. Зошит для практичних робіт з методики викладання української мови в початкових класах : (методика розвитку зв'язного мовлення учнів) / Л. М. Роєнко, Т. А. Торчинська. – Умань : ПП Жовтий, 2009. – Ч. ІІІ. – 68 с.

391. Роль едукативного середовища у підготовці вчителя сільської школи : матеріали міжнародн. наук.-практ. конференції (м. Умань, 4-5 жовтня 2007 року) / редкол.: Н. С. Побірченко (гол. ред.) [та ін.]. – Умань : Софія, 2007. – 160 с.

392. Комплексная реабилитация физического, психического и нравственного здоровья детей-сирот : описание опыта работы Оздоровительно-реабилитационного центра для детей-сирот / Г. Е. Романова, Т. А. Мацкевич, Р. И. Пенькова [и др.] ; Самарский областной ин-т повышения квалификации и переподготовки работников

образования, Муниципальное образовательное учреждение "Оздоровительно-реабилитационный центр для детей-сирот". – Самара, 2000. – 101 с.

393. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб : Питер, 2000. – 712 с.

394. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1976. – 416 с.

395. Рубцов, В. В. Learning in children: Organization and development of cooperative actions: Huntington, NY, US: Nova Science Publishers, Inc., 1999. XIX. – 144 pp.

396. Рубцов, В. В. Социальные взаимодействия и обучение / В. В. Рубцов // Психологическая наука и образование. – 1996. – № 2. – С.29-36.

397. Руссол, В. М. Дидактичні основи оптимізації змісту післядипломної освіти педагогічних працівників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / В. М. Руссол ; Тернопільський держ. педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка. — Тернопіль., 2000. — 21с.

398. Рыжков, А. И. Технология разработки интерактивных средств обучения и методика их использования в курсе геометрии педвузов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Рыжков Андрей Игоревич. – Новосибирск, 2006. – 198 с.

399. Рябушкин, Б. С. Современные образовательные технологии и организационно-экономические условия их реализации в высшей педагогической школе : дис. доктора пед. наук : 13.00.08/ Борис Сергеевич Рябушкин. – М., 2000 – 350 с.

400. Саати, Т. Принятие решений : метод анализа иерархий / Т. Саати. – М. : Радио и связь, 1993. – 315 с.

401. Саати, Т. Аналитическое планирование. Организация систем / Т. Саати, К. Кернс. – М. : Радио и связь, 1991. – 223 с.

402. Савченко, О. Я. Дидактика початкової школи : підручник для студентів педагогічних факультетів / О. Я. Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 416 с.

403. Савченко, О. Я. Новий етап розвитку шкільної освіти і підготовка майбутнього вчителя / О. Я. Савченко // Шлях освіти. – 2003. – № 3. – С. 2-6.

404. Савченко, О. Я. Підготовка вчителя в контексті інноваційної шкільної освіти / О. Я. Савченко // Школа першого ступеня: теорія і практика : збірник наукових праць Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. – Переяслав-Хмельницький, 2004. – Вип.10. – С. 109-117.

405. Савченко, О. Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів : матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції. – Полтава, 2001. – С. 5-9.

406. Садовский, В. Н. Основания общей теории систем / В. Н. Садовский. – М. : Наука, 1974. – 270 с.

407. Садовский, В. Н. Системный подход и общая теория систем : статус, основные проблемы и перспективы развития / В. Н. Садовский // Системные исследования : методологические проблемы. – М. : Наука, 1980. – С. 29-54.

408. Сарьян, В. К. Сетевая технология „ТВ-ИНФОРМ” / В. К. Сарьян // Педагогическая информатика. – 1998. – № 2. – С. 74-84.

409. Севастюк, М. С. Теоретичні засади управління професійним розвитком майбутнього вчителя початкової школи / Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 17. «Теорія і практика навчання та виховання». – К. – С.75-82.

410. Севастюк, М. С. Формування прогностичних знань і вмінь у студентів педагогічних факультетів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / М. С. Севастюк. – К., 2001. – 21 с.

411. Селевко, Г. К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 288 с.

412. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие для педвузов и ин-тов повышения квалификации / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

413. Селевко, Г. К. Традиционная педагогическая технология и её гуманистическая модернизация / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 144 с.

414. Семенова, А. В. Розвиток професійної компетентності фахівців засобами парадигмального моделювання : (інтерактивний тренінг) : навч.-метод. посіб. / А. В. Семенова. – Одеса : СВД Черкасов М. П., 2006. – 130 с.

415. Семенчук, Ю. О. Формування англомовної лексичної компетенції у студентів економічних спеціальностей засобами інтерактивного навчання : дис. ... канд. наук : 13.00.02 / Семенчук Юліан Олексійович. – 2007. – 214 с.

416. Сергєєнкова, О. Вибір стратегії розвитку професійної індивідуальності : психодіагностика у професії / О. Сергєєнкова. – К. : Науковий світ, 2004. – 86 с.

417. Сергєєнкова, О. Професійна індивідуальність майбутніх вчителів : теоретико-методичні аспекти : монографія / О. Сергєєнкова. – К. : Наук. світ, 2004. – 344 с.

418. Сетров, М. И. Основы функциональной теории организаций / М. И. Сетров. – Л. : Наука, 1972. – 286 с.

419. Сидоренко, Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2003. – 208 с.

420. Скаткин, М. Н. Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1984. – 96 с.

421. Скаткин, М. Н. Совершенствование процесса обучения / М. Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1971. – 208 с.

422. Сластенин, В. А. Университетское педагогическое образование : проблемы и решения / В. А. Сластенин // Профессионально-педагогическая культура : история, теория, технология : материалы Всесоюзной науч.-практ. конф., (Белгород, 9-11 окт. 1996 г.). – Белгород : БГУ, 1996. – С. 3-7.

423. Сластенин, В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Сластенин. – М. : Просвещение, 1976. – 160 с.

424. Сластенин, В. А. Педагогика : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2002. – 576 с.

425. Сластенин, В. А. Педагогика : (инновационная деятельность) / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М. : Магистр, 2003. – 308 с.

426. Сластенин, В. А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе / В. А. Сластенин // Советская педагогика. – 1981. – № 4. – С. 76-84.

427. Сластенин, В. А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя / В. А. Сластенин, А. И. Мищенко // Советская педагогика. – 1991. – № 10. – С. 81-89.

428. Слєпкань, З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : навч. посіб. / З. І. Слєпкань. – К. : Вища школа, 2005. – 239 с.

429. Смагіна, Т. М. Формування громадянської компетентності учнів у процесі навчання правознавства : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Смагіна Таїса Миколаївна ; Інститут педагогіки АПН України. – К., 2007. – 267 с.

430. Сметанський, М. Деякі аспекти поліпшення педагогічної освіти майбутніх учителів / М. Сметанський // Вища освіта України. – 2008. – № 1. – С. 103-109.

431. Смирнов, С. А. Педагогика / С. А. Смирнов. – М. , 2001. – 204 с.
432. Смолкин, А. Методы активного обучения / А. Смолкин. – М. : Высшая школа, 1991. – 176 с.
433. Смолюк І. О. Трансформація освітнього середовища в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу/І. О. Смолюк./ Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – 2009. – №20 – С.3-9.
434. Смолюк, І. О. Розвиток педагогічних технологій у вищих закладах освіти України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.01 / І. О. Смолюк ; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 1999. – 35 с.
435. Совершенствование форм учебных занятий в средней школе : Межвузовский сборник научных трудов. – Челябинск : ЧГПИ, 1986. – 132 с.
436. Солод, Т. Готовность социального педагога к профессиональной деятельности в школе / Т. Солод. – Ярославль : Яросл. гос. ун-т, 1991. – 86 с.
437. Соціологія / за ред. С. О. Макеєва. – К. : Українська енциклопедія, 2008. – 566 с.
438. Сподін, Л. А. Педагогічні умови формування професійної спрямованості особистості студентів вищих аграрних закладів освіти : дис. ... канд. пед. наук : 10.00.04 / Л. А. Сподін. – К., 2001. – 228 с.
439. Стратегія українського державотворення : філософсько-політологічний та економічний аналіз // Філософія. Економіка. Політика. Освіта. : зб. наук. праць / ред. Л. В. Губерський ; АПН України, Полтавський держ. педагогічний ун-т ім. В. Г.Короленка. – К. ; Полтава : АСМІ, 2000. – 198 с.
440. Суворова, Н. Интерактивное обучение : новые подходы. – Режим доступа : [http : // www.education.ru/](http://www.education.ru/) . – Заголовок з екрану.

441. Султанова, Л. Ю. Формування готовності студентів психолого-педагогічних факультетів до науково-дослідної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Султанова Лейла Юріївна. – К., 2007. – 22 с.

442. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну / В. А. Сухомлинский . – 2-е изд. – К. : Рад. шк., 1987. – 544 с.

443. Сухомлинський, В. О. Вибрані твори : в 5 т / В. О. Сухомлинський . – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 2. – С. 211.

444. Сухомлинський, В. О. Сто порад вчителю / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К. : Радянська школа, 1976. – Т. 2. – 593 с.

445. Сухомлинський, В. О. Школа радості. Роки дитинства / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 3. – 670 с.

446. Талызина, Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – М. : Педагогика, 1975. – 284 с.

447. Тарасенко, Г. С. До тополі, як до матері...: створення у свідомості учнів етноприродного образу рідного краю / Г. С. Тарасенко // Відродження. – 1995. – № 2. – С. 3-6.

448. Тарасенко, Г. С. Допоможемо дітям відчувати красу весни / Г. С. Тарасенко // Початкова школа. – 1988. – № 4. – С. 3-6.

449. Татенко, В. А. Психология в субъектном измерении / В. А. Татенко. – К. : Просвіта, 1996. – 403 с.

450. Технології використання різних методів інтерактивного навчання. Ігри дорослих : інтерактивні методи навчання / упоряд. Л. Галіцина. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2005. – С. 59-83.

451. Технологія // Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : Перун, 2003. – С. 1245.

452. Технологія // Словник іншомовних слів / уклад. С. П. Морозов, Л. М. Шкарапута. – К. : Наук. думка, 2000. – С. 573.

453. Технологія // Сучасний тлумачний словник української мови : 50000 слів / за заг. ред. д-ра філол. наук, проф. В. В. Дубічинського. – Х. : ШКОЛА, 2006. – С. 652.

454. Технологія спілкування : (комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування) / С. Д. Максименко, М. М. Заброцький – К. : Главник, 2005. – 112 с. – (Психологічний інструментарій).

455. Технологія тренінгу / упоряд. О. Главник, Г. Бевз ; за заг. ред. С. Максименко – К. : Главник, 2005. – 112 с.

456. Ткаченко, Л. І. Забезпечення готовності майбутніх учителів української мови до впровадження інноваційних технологій : збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Серія «Педагогічні науки». – Бердянськ : БДПУ, 2006. – Вип. 4. – С. 177-183.

457. Ткачук, Л. В. Підготовка майбутнього вчителя до виховної роботи / Лариса Ткачук // Матеріали міжнародн. наук.-практ. конф. [«Роль едукативного середовища у підготовці вчителя сільської школи»], (м. Умань, 4-5 жовтня 2007 року) / редкол.: Н. С. Побірченко (гол. ред.) [та ін.] – Умань : Софія, 2007. – 160 с.

458. Толковый словарь русского языка. – Режим доступу : [http : // www.megabook.ru/ ojigov/](http://www.megabook.ru/ojigov/). – Загол. з екрану.

459. Традиції та інновації викладання гуманітарних дисциплін у вищій школі : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., (Донецьк, 27-28 травня 2004р.) / Національний гірничий ун-т, Інститут гуманітарних проблем ; редкол.: Ю. В. Пушкін — Донецьк : Донецький НГУ, 2004. — 124 с.

460. Тригубенко, В. В. «...Після хліба перша потреба – освіта» : до 170-річчя від дня народження К. Д. Ушинського / В. В. Тригубенко // Початкова школа. – 1994. – № 3. – С. 26–27.

461. Узнадзе, Д. Н. Психологические исследования / Д. Н. Узнадзе. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1966. – 328 с.

462. Узнадзе, Д. Н. Общая психология / Д. Н. Узнадзе ; И. В. Имедадзе (отв.ред.), пер. Е. Ш. Чомахидзе. – СПб. : Питер, 2004. – 412 с. – (Живая классика). — Библиогр. : с. 404-409.

463. Узнадзе, Д. Н. Теория установки / Д. Н. Узнадзе ; ред. Ш. А. Надирашвили, В. К. Цаава ; Академия педагогических и социальных наук ; Московский психолого-социальный ин-т. – М., 1997. – 448 с.

464. Украинцев, Б. С. Самоуправляющие системы и причинность / Б. С. Украинцев. – М. : Мысль, 1972. – 254 с.

465. Українська педагогіка в персоналіях : у 2 кн. : навч. посіб. / за ред. О. В. Сухомлинської. – К. : Либідь, 2005. – Кн.1. – 624 с.

466. Українська педагогіка в персоналіях : у 2 кн. : навч. посібник / за ред. О. В. Сухомлинської. – К. : Либідь, 2005. – Кн. 2. – 624 с.

467. Ульянова, О. С. Психолог-фасилитатор в новой школьной реальности или технологии диалога / О. С. Ульянова. – М. : АПКИПРО, 2002. – 44 с.

468. Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению : сборник рефератов статей по дидактике высшей школы / Белорусский гос. ун-т, Центр проблем развития образования. – Минск, 2001. – 268с.

469. Управління школою, що змінюється. Порадник сучасного директора / О. Пометун, Л. Середняк, І. Сущенко, О. Янушевич. – Тернопіль : Астон, 2005. – 192 с.

470. Урок в развивающем обучении : книга для учителя / А. К. Дусавицкий, Е. М. Кондратюк, И. Н. Толмачева, З. И. Шилкунова. – М. : Вита –Пресс, 2008. – 288 с.

471. Уткин, С. М. Интерактивная педагогическая технология как фактор повышения уровня обученности учащихся : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С. М. Уткин. – СПб, 2000. – 161 с.

472. Федотенко, И. Л. Становление профессиональных ценностных ориентаций будущего учителя в процессе педагогической подготовки в вузе / И. Л. Федотенко. – Тула : Гриф и К, 1998. – 301 с.

473. Фіцула, М. М. Педагогіка : навч. посіб. для студентів вищих педагогічних закладів / М. М. Фіцула. – К. : Академія, 2002. – 528 с.

474. Фокин, Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе : методология, цели и содержание, творчество : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ю. Г. Фокин. – М. : Академия, 2002. – 224 с.

475. Фромм, Э. Человек для себя : исследование психологических проблем этики / Э. Фромм. – Минск : Коллегиум, 1992. – 253 с.

476. Харханова, Г. С. Интерактивные методы обучения как средство формирования мотивации конфликта у школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Харханова Галина Сергеева. – Калининград, 1999. – 142 с.

477. Хмель, Н. Д. Теоретические основы профессиональной подготовки учителя : автореф. дис. ... на соискание ученой степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.01/ Н. Д. Хмель. – К., 1986. – 46 с.

478. Хомич, Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Л. О. Хомич. – К. : Магістр-S, 1998. – 200 с.

479. Хомич, Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів : автореф. дис. на здобуття вченого ступеня д-ра пед наук : спец. 13.00.04 / Л. О. Хомич ; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1999. – 38 с.

480. Хрестоматія з історії вітчизняної педагогіки. – К. : 1961. – 517 с.

481. Хуторской, А. В. Современная дидактика : учебное пособие / А. В. Хуторской. – 2-е изд., перераб. / А. В. Хуторской. — М. : Высшая школа, 2007. — 639 с.

482. Чайка, В. М. Формирование готовности будущего учителя к педагогическому анализу : (на материале подготовки учителей начальной школы) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01/ В. М. Чайка. – К., 1990. – 193 с.

483. Чепурна, Н. Науково-методичні засади розвитку системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників України (1970 - 2004 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. М. Чепурна ; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. — Житомир, 2005. — 20 с.

484. Чернилевский, Д. В. Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособие для вузов / Д. В. Чернилевский. – М. : ЮНИТИ – ДАНА, 2002. – 437 с.

485. Чистов, В. В. Использование вероятностных моделей обучения в интерактивных технологиях : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Чистов Всеволод Владимирович : М, 2004. – 169 с.

486. Чошанов, М. А. Диагностическое конструирование гибкой технологии обучения / М. А. Чошанов // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 23-29.

487. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – М. : Наука, 1982. – 186 с.

488. Шадриков, В. Д. Введение в психологическую теорию профессионального обучения / В. Д. Шадриков. – Ярославль: Ярославский государственный ун-т, 1981. – 72 с.

489. Шаповал, Ю. Д. Педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до особистісно орієнтованого навчання молодших школярів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Шаповал Юлія Дмитрівна. – Х., 2007. – 274 с.

490. Шапошнікова, І. М. Підвищення ефективності підготовки майбутніх вчителів початкової школи до проектування уроку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Шапошнікова Ірина Миколаївна. – К., 1993. – 149 с.

491. Шапошнікова, І. М. Проблема технологічності у системі фахової підготовки майбутнього вчителя початкової школи / І. М. Шапошнікова // Школа першого ступеня : теорія і практика : збірник наукових праць Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. – Переяслав-Хмельницький, 2003. – Вип.7. – С. 148-157.

492. Шапошнікова, І. М. Теоретичні засади забезпечення фахової підготовки вчителя початкової школи / І. М. Шапошнікова // Наукові записки : зб. наук. статей Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова – К. : НПУ, 2001. – Вип.38. – С. 131-137.

493. Шаталов, В. Ф. Эксперимент продолжается / В. Ф. Шаталов. – Д. : Сталкер, 1998. – 400 с.

494. Шевченко М. Підготовка вчителів початкової ланки в Канаді // Початкова школа. – 1997. – № 4. – С. 42-45.

495. Шевченко Н.О. Особистість молодшого школяра. – К. : Главник, 2008. – 128 с.

496. Шевчук І. Використання інтерактивних технологій у проведенні виховних годин // Початкова школа. – 2004. – № 5. – С. 13-15.

497. Шевчук, І. Використання інтерактивних технологій на уроках математики в початкових класах / І. Шевчук, Л. Котельникова // Початкова школа. – 2005. – № 8. – С. 33-35.

498. Шмыга, В. М. К вопросу о сущности понятия «готовность учителя к профессиональной деятельности» / В. М. Шмыга // Ученые записки : сборник научных трудов ВОИПКРО. – Воронеж, 1999. – Вып. 7. – С. 134-142.

499. Шолохова, Н. С. Формування когнітивних умінь учнів 7-8 класів у процесі вивчення фізики за інтерактивними технологіями : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Шолохова Наталія Сергіївна. – К., 2006. – 253 с.

500. Шпак, О. Т. Теорія та практика підготовки педагогічних кадрів до економічного виховання школярів у системі безперервної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / О. Т. Шпак. – К., 2001. – 34 с.

501. Шувалова О. Е. Методика использования средств эмоциональной выразительности в интерактивном обучении географии : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Шувалова Ольга Евгеньевна. – СПб., 2005. – 151 с.

502. Шушляпін, О. І. Безперервність освіти, виховання і наставництва випускника медичного ВНЗ в контексті його компетентності / О. І. Шушляпін // Нові технології навчання : науково-методичний збірник. – К. : Науково-методичний центр вищої освіти, 2006. – Вип. 42. – С. 19-28.

503. Щедровицкий, Г. П. Принципы и общая схема методологической организации системно-структурных исследований и разработок / Г. П. Щедровицкий // Системные исследования : методологические проблемы : ежегодник. – М. : Наука, 1981. – С. 193-227.

504. Щедровицкий, Г. П. Синтез знаний : проблемы и методы / Г. П. Щедровицкий // Избранные произведения. – М. : Наука, 1997. – С. 634-666.

505. Щедровицкий, Г. П. Философия. Наука. Методология / Г. П. Щедровицкий ; под ред. А. А. Пископеля, В. Р. Рокитянского, Л. П. Щедровицкого. – М. : Изд. Школы Культурной Политики, 1997. – 656 с.

506. Щербань, П. М. Прикладна педагогіка : навч.-метод. посіб / П. М. Щербань. – К. : Вища школа, 2002. – 215 с.

507. Эльконин, Д. Б. Психология обучения младшего школьника / Д. Б. Эльконин. – М. : Знание, 1974. – 64 с.
508. Эшби, У. Р. Введение в кибернетику / У. Р. Эшби. – М. : ИЛ, 1959. – 450 с.
509. Юдин, Б. Г. Наука и мир человека / Б. Г. Юдин. – М. : Знание, 1978. – 64 с.
510. Ягупов, В. В. Загальнодидактичні основи навчання військовослужбовців строкової служби Збройних Сил України : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / В. В. Ягупов. – К., 2002. – 432 с.
511. Ягупов, В. В. Педагогіка : навч. посіб / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2003. – 560 с.
512. Якиманская, И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996 – 96 с.
513. Якиманская, И. С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 2000. – 176 с.
514. Яценко, Т. С. Активная социально-психологическая подготовка педагога к общению с учащимися / Т. С. Яценко. – К., 1988. – Ч.1. – 40 с.
515. Яценко, Т. С. Психологічні основи групової психокорекції / Т. С. Яценко. – К. : Либідь, 1996. – 264 с.
516. American Higher Education in the Twenty – First Century. Ed. By/ Philip A. Altbach, Robert O. Berdath, Patricia G.Gumport. – The Hopkins University Press, 1998. – 112 p.
517. Bergan, G. R. School psychology in contemporary Society / G. R. Bergan. – Columbus e.a., Merrill : A Bell and Howell, 1985. – P. 317.
518. Corner, J., Hawthorn J. Communication Studies: An Introductory Reader / J. Corner, J. Hawthorn. – London. – 1980. – 287 p.
519. Cros, F. Quels enseignants en 2020? / F. Cros // Futuribles. – 2001. – № 267. – P. 45 – 52.

520. Engel, J., Warshaw M., Kinear T. Promotional Strategy: Managing the Communication process. Homewood, Irwin. – 1987. – 324 p.
521. Gardner, H. Un'educazione per il futuro / H. Gardner // Nuova autologia. – 2002. – V.137/ – № 22-23. – P. 41-49.
522. Goodlad, J. M. A Place Called School / J. M. Goodlad. – N.Y., 1983. – 232 p.
523. Gulot, D. A gui profile la formation continue / Gulot D., Minni C. // Problumes u comonigues. – 2002. – №2759. – P. 29-32.
524. Hartley, P. (2001). Interpersonal Communication. Second
525. Hodson, P. Quality assurance in higher education. Fit for new millennium or simply year 2000 compliant? / Hodson P., Thomas H. // Higer educanion. – 2003. – V.45. – № 2. – P. 375 – 387.
526. Lambert, D. Training tomorrow`s teachers today / D. Lambert, M.S. Totterdell M.S. // Magister. – 1995. – №5. – P. 56
527. Lawton, D. The Uniwersity of London B Ed Degree: A Case Study / D. Lawton // Higher Education in Europe. UNESCO, CEPES, 1982. – Vol.7. – №2. – P. 9 – 15.
528. Maslow, A. H. The Father Reaches of Human Nature / A. H. Maslow. – N.Y., 1971. – 415 p.
529. Maslow, A. Toward Psychology of Being / A. Maslow. – N.Y., 1968. – 240 p.
530. Maslow, A. «Theories of personality» 4th edition. Calvin S. Hall, Gardner Lindthey, John B. Campbell. – N.Y., 1998. – P. 449-450.
531. Mead, G. H. (1934). New paperback edition Mind, Self and Society from the standpoint of a social behavoirist. The University of Chicago Press. – 1967. – P. 2-45.
532. Patterson, C. H. Humanistic education / C. H. Patterson – N.J.: Englewood Cliffs, 1973. – P. 94.
533. Percival, E, Ellington H. A Handbook of Educational Technology / E. Percival, H. Ellington. – London ; N.Y., 1984. – P. 12, 13, 20.

534. Phillip, C. Schlechty Schools for the 21st Century. Leadership imperatives for Education Reform / C. Phillip. – San Francisco, 1990. – 164 p.

535. Vaniscotte, F. Teacher Education end the Europe of Tomorrow / F. Vaniscotte // Buchberger F. ATEE Guide to Institutions of Teacher Education in Europe. – Brussels : ATEE, 1992. – Pp. XIII – XX.

536. World Deklaration on Edukation for oll and Frame work for Action to Basic Learning Needs, Jomtiem. Htailand, 1990. – 15 p.

537. Электронный ресурс. – Режим доступа: [http://www.europa.eu.int/comm/education/copenhagen/index_en.html].

538. Электронный ресурс. – Режим доступа : http://oxfordklass.com // www.ovale.ru/site/731430/