

Маріанна Островська

Підготовка вчителя початкової
освітньої ланки до впровадження
інноваційних технологій
в рецепції сьогодення

Монографія

SCREENED BY



Маріанна Островська

**ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ
ОСВІТНЬОЇ ЛАНКИ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ
ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
В РЕЦЕПЦІЇ СЬОГОДЕННЯ**

Монографія



ЗУІ ім. Ф.Ракоці II – ТОВ «РІК-У»
Берегове–Ужгород
2023

УДК 371.3:373.31
О 61

У монографії досліджено досвід підготовки майбутніх вчителів початкових класів до впровадження інноваційних технологій в умовах реформування школи першого ступеня, запровадження нових нормативних документів, які регламентують зміст, форми, методи та засоби фахової підготовки студентів спеціальності «Початкова освіта» до професійної діяльності. Значна увага у монографії приділяється питанням становлення, розвитку та змісту нових технологій навчання і виховання, готовності вчителя початкової школи до впровадження інноваційних освітніх технологій з урахуванням сучасних пріоритетів освіти: переходу від знаннєвої до компетентнісної парадигми та профілізації закладів загальної середньої освіти. Основні положення й результати роботи потенційно корисні студентам педагогічних факультетів ЗВО, вчителям початкової освітньої ланки, викладачам педагогічних ЗВО, всім, хто займається питаннями розвитку національної освіти для переосмислення та ефективної організації процесу підготовки фахівців початкової освіти.

Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II (протокол №1 від 25.01.2023)

Підготовлено до друку Видавничим відділом спільно з кафедрою педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладами освіти ЗУІ ім. Ф.Ракоці II

Автор:

Маріанна Островська

Рецензенти:

Олена Миколаївна Пехота – доктор педагогічних наук, професор (Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, м. Хмельницький)

Віра Олександрівна Вихруц – доктор педагогічних наук, професор (Міжнародного класичного університету імені Пилипа Орлика, м. Миколаїв)

Галина Миколаївна Розлуцька – доктор педагогічних наук, професор (Ужгородський національний університет, м. Ужгород)

Технічне редагування: *Олександр Добош*

Верстка: *Ласло Веждед*

Коректура: *авторська*

Дизайн обкладинки: *Ласло Веждед*

УДК: *Бібліотечно-інформаційний центр "Опацої Черє Янош" при ЗУІ ім. Ф.Ракоці II*

Відповідальний за випуск:

Олександр Добош (начальник Видавничого відділу ЗУІ ім. Ф.Ракоці II)

За зміст монографії відповідальність несе автор

Зміст наукового видання було перевірено на наявність збігів і запозичень сервісом «Unichек»

Друк монографії здійснено за підтримки уряду Угорщини



Видавництво: Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II (адреса: пл. Кошута 6, м. Берегове, 90202. Електронна пошта: foiskola@kmf.uz.ua) та ТОВ «РІК-У» (адреса: вул. Гагаріна 36, м. Ужгород, 88000. Електронна пошта: print@rik.com.ua)

Поліграфічні послуги: ТОВ «РІК-У»

ISBN 978-617-8276-17-1

© **Маріанна Островська, 2023**

© **Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II, 2023**

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ	7
ВСТУП	9
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ІННОВАЦІЙ	13
1.1. Теоретичні основи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів	13
1.2. Теорія і практика підготовки майбутнього вчителя початкової школи як предмет психолого-педагогічних досліджень	24
1.3. Роль і значення педагогічних технологій для інноваційного освітнього процесу в початковій школі	41
1.4. Розвиток професійної Я-концепції вчителів початкової школи в умовах інноваційної діяльності	55
<i>Висновки до розділу 1</i>	73
РОЗДІЛ 2. ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	77
2.1. Підготовка майбутніх учителів до інноваційної діяльності засобами навчально-ігрового проєктування.....	80
2.2. Технології дистанційного навчання у вищій школі	110
2.3. Мультимедійні технології у підготовці майбутніх учителів початкових класів	130
2.4. Інформаційна культура вчителя початкової школи	148
2.5. Удосконалення підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності упродовж життя	167
<i>Висновки до розділу 2</i>	196

Розділ 3. СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	201
3.1. Концепція підготовки майбутніх учителів початкових класів до застосування інноваційних технологій.....	203
3.2. Компоненти, критерії, показники та рівні готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інноваційних технологій навчання.....	215
3.3. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкових класів до використання інноваційних технологій навчання в школі.....	225
3.4. Модель формування готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування інноваційних технологій в освітній діяльності.....	235
3.5. Методичні рекомендації щодо вдосконалення підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування педагогічних інновацій.....	254
<i>Висновки до розділу 3.....</i>	<i>273</i>
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	279
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	287

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ДН – дистанційне навчання;

ДО – дистанційна освіта;

ДПА – державна підсумкова атестація;

ЕГ – експериментальна група;

ЄС – Європейський Союз;

ЗВО – заклад вищої освіти;

ЗНО – зовнішнє незалежне оцінювання;

ЗЗСО – заклад загальної середньої освіти;

ЗСО – загальна середня освіта;

ІК – інформаційна компетентність;

ІКТ – інформаційно-комунікаційні технології;

ІКТН – інформаційно-комунікаційні технології навчання;

ІОД – інноваційна освітня діяльність;

ІОС – інформаційне освітнє середовище;

ІПС – інформаційно-педагогічне середовище;

КГ – контрольна група;

КЕ – ключові етапи;

НАПН України – Національна академія педагогічних наук України;

НДР – науково-дослідницька робота;

НУШ – Нова українська школа;

ОКР – освітньо-кваліфікаційний рівень;

ПК – початкові класи;

ПШ – початкова школа;

СПД – соціально-педагогічна діяльність;

ТДН – технології дистанційного навчання;

ЮНЕСКО (UNESCO) – Організація об'єднаних націй з питань освіти, науки і культури (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization);

МООСs – Massive Open Online Courses (великомасштабні та безкоштовні освітні online-курси);

Moodle – Modular Object Oriented Distance Learning Environment (об'єктно орієнтоване динамічне навчальне середовище);

МСКО – Міжнародна стандартна класифікація освіти;

STEM освіта – аббревіатура слів Science, Technology, Engineering, Math (наука, технології, інженерія та математика).

ВСТУП

Головним покликанням освіти ХХІ століття є забезпечення духовного розвитку людини до розуміння сенсу і сутності свого життя в природному, соціальному і культурному вимірах. Головним завданням освітньої політики держави є створення такої системи освіти, яка б: а) соціально, ментально і культурно відтворювала потреби суспільства і держави; б) органічно вписувалася в міжнародну систему освіти, відображаючи її загальнолюдські потреби та інтереси; в) формувала всебічно розвинену, соціально зрілу та конкурентоспроможну на ринку праці особистість. Сучасна освіта разом із засвоєнням базових знань має навчити того, хто вчиться, самостійно оволодівати новими знаннями та спонукати особистість до навчання впродовж усього життя. У цьому контексті має змінитися і підхід до виховної роботи, яку слід будувати на основі шанобливого ставлення до особистості, на визнанні і реальному дотриманні прав людини у всіх сферах її діяльності і, насамперед, у процесі навчання, яке має базуватися на позитивному заохоченні, а не на покаранні й примусі.

Нова українська школа потребує нових підходів до навчання, які ґрунтуються на засадах педагогіки партнерства, відходу від авторитарної моделі комунікації, співпраці між учнями і вчителями, що вимагає переосмислення ролі як учителя, так і учня. Новий стандарт, що проголошує професійну свободу для освітян, покладає на них і велику відповідальність. Якісні зміни в освіті неможливі без упевненого, компетентного й мотивованого вчителя, який користується загальною повагою і має комфортні умови праці. Провідна роль у цих процесах відводиться вчителю, його підготовці у процесі навчання у ЗВО, яка в рамках компетентнісної парадигми спрямовується на оволодіння ним фахових і загальних компетенцій і науково-методичних основ інноваційної діяльності.

Мета сучасної освіти полягає не у простій передачі великої за обсягами різноманітної інформації від учителя до учня, а в розвитку творчої особистості та її критичного мислення в процесі учіння. Для досягнення такої мети вже у початковій школі потрібно привити учневі задатки до розуміння і вміння критично осмислювати дійсність та з оптимізмом дивитися в майбутнє.

Сучасна освіта, відповідно до Концепції «Нова Українська школа» та інституційних документів, прийнятих на її виконання, прагне готувати людину, котра здатна жити в надзвичайно глобалізованому і динамічно змінному світі, сприймати його змінність як суттєвий складник власного способу життя. Саме тому основна увага у педагогічних колективах має приділятися питанням подолання консерватизму в підходах до навчально-виховної діяльності, існуючих стереотипів педагогічної праці та процесу мислення в усіх учасників процесу навчання й виховання. Тільки інноваційна за своєю сутністю освіта може виховати людину, яка живе за сучасними законами і з урахуванням тенденцій розвитку світу, є всебічно розвиненою, самостійною, самодостатньою особистістю, вміє критично мислити, керується в житті набутими фундаментальними знаннями й переконаннями.

Сучасний учитель початкової школи має володіти глибокими психолого-педагогічними знаннями, основами інноваційної педагогічної діяльності та вміннями продуктивно працювати з учнями молодшого шкільного віку, їх батьками і соціумом. Основа цього процесу вбачається у створенні інноваційного середовища в освітньому просторі початкової школи, що, своєю чергою, має сприяти дитиноцентричному спрямуванню освітньої діяльності загалом і забезпечити гуманістичну спрямованість усіх інноваційних процесів в освіті.

У той же час, освіта, загалом, є надзвичайно консервативною системою, тому нові ідеї, особливо нові педагогічні технології запроваджувати в процес навчання, виховання і в організацію освітніх заходів дуже складно, особливо в порівнянні із запровадженням технічних інновацій. Усе це вимагає глибокого наукового осмислення змісту, організаційних форм і методів діяльності сучасних шкіл і, насамперед, їх основи – професійної діяльності вчителя початкової школи.

Закономірною і обов'язковою умовою в цьому плані є випереджувальний розвиток освіти і її позитивний вплив на розвиток суспільства. Це логічно витікає з того, що саме освіта є пріоритетною у формуванні людського капіталу як рушійної сили ефективної розбудови сучасних країн. Загальноновизнаною є істина: які ідеї, зміст і морально-етичні норми сповідуються і реалізуються

сьогодні освітою, яку місію вона виконує, таким буде суспільство у недалекому майбутньому. Загалом мова йде про те, що оновлена освіта покликана формувати не лише носія певних знань, але й усебічно розвинену, критично мислячу особистість, здатну використовувати отримані знання для конкурентоспроможної діяльності в будь-якій сфері суспільного життя, тобто для інноваційного розвитку суспільства. У контексті загальноприйнятої парадигми «Освіта упродовж усього життя», такий навчально-виховний процес потрібно починати із самого раннього періоду розвитку дитини та створювати оптимальні умови для активної участі в ньому сім'ї, дошкілля і початкової освіти.

Авторка усвідомлює всю складність і неоднозначність в оцінках інноваційних процесів, але вірить у те, що нові ідеї освіти й школи завтрашнього дня турбують не тільки науковців і практиків серед освітян, а й усіх, хто вчить, або вчиться і саме тому мають майбутнє. Варто усвідомлювати, що реформування початкової освіти, яке здійснюється в рамках Концепції «Нова Українська школа», досягне своєї стратегічної мети лише тоді, коли її модернізація набуде ознак еволюційно-прогностичного процесу, який, з одного боку, опирається на позитивні надбання національної науки і практики, а з іншого, адекватно реагує на запити й тенденції суспільного розвитку.

Дана монографія запрошує до роздумів, дискусій, творчої співпраці, вона адресується науковцям, викладачам педагогічних ЗВО, майбутнім і працюючим учителям, аспірантам і студентам, які працюють у галузі теорії й практики навчально-виховного процесу в початковій освіті. Книга розрахована на всіх, кому не байдужа доля освіти і особистості, хто активно працює, дбає про їх творчий розвиток та шукає оптимальний шлях у майбутнє.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ІННОВАЦІЙ

Зміни, які відбуваються в політиці, соціально-економічних і суспільних відносинах, науці і техніці на зламі ХХ–ХХІ століть, неперервно ставлять нові завдання і прискорюють розвиток вищої і особливо загальної середньої освіти. Фундаментальний аналіз актуальних проблем і перспектив розвитку сучасної освіти неможливий без урахування змін, які відбулися в системах загальної середньої і вищої освіти.

Загальноосвітня середня і вища освіта у ХХІ столітті покликані 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 життєвих смислів і формуванню прагнення вчитися впродовж життя.

1.1. Теоретичні основи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів

У сучасних умовах якість освіти залежить не лише від обсягу отриманих знань, а й від загального розвитку особистості, її індивідуальних здібностей, пізнавальної активності, розвиненого критичного мислення, від рівня оволодіння компетенціями та компетентностями, уміння самостійно й відповідально приймати рішення в складних ситуаціях. Саме тому, перед освітою загалом і педагогічною зокрема, головним постає питання переосмислення пріоритетів післядипломної, вищої педагогічної та середньої загальної освіти, формування нових концептуально-методологічних основ освітньої діяльності, необхідність парадигмальної зміни в розумінні місії, змісту, мети, цілей, завдань і шляхів її організації за принципом «освіта впродовж життя» та ефективної реалізації отриманих знань.

Аналіз стану підготовки майбутніх учителів до інноваційної діяльності у закладах вищої освіти (ЗВО) дозволяє зробити

висновок, що нагального розв'язання потребують питання реалізації компетентнісної парадигми і застосування інноваційних підходів, як до підготовки вчителів, так і до сутності їх майбутньої педагогічної діяльності, що проявляється в різних напрямках внутрішньої і зовнішньої диверсифікації середньої і вищої освіти, формування нових місії і змісту на всіх освітніх рівнях, розробки нової системи вимірювання й оцінювання результатів підготовки майбутніх учителів. Відповідно змінюються вимоги до освіти – вона з часом стає більш гнучкою, доступною і прикладною, концентрується на тому, як навчити мислити, творити, аналізувати, генерувати нові ідеї та знаходити рішення у складних практичних вимірах.

Очевидно, що реалізація інноваційно-гуманістичної спрямованості та перехід на нову компетентнісну модель освіти виключать пасивну роль учасників та створять умови для запровадження суб'єкт-суб'єктної моделі взаємодії в освітньому процесі, оскільки тільки активна позиція в одержанні потрібних знань дозволить сформувати перехід від простого засвоєння і накопичення інформації до науково-обґрунтованого засвоєння та управління знаннями, навчить зреалізовувати індивідуальну траєкторію освіти.

На Першому всеукраїнському з'їзді працівників освіти (склалося так, що він не мав номера), який проходив у Києві в грудні 1992 році, було прийнято Державну національну програму «Освіта» («Україна ХХІ століття»). Програму та розроблені заходи щодо її реалізації, введені в освітню практику Постановою Кабміну України № 896 від 03.11 1993 року. У цьому документі визначені основні завдання реформування освіти незалежної держави. Зокрема увага освітян акцентувалася на тому, що «Перетворенням України на самостійну державу освіта стала власною справою українського народу. Розбудова системи освіти, її докорінне реформування мають стати основою відтворення інтелектуального, духовного потенціалу народу, виходу вітчизняної науки, техніки і культури на світовий рівень, національного відродження, становлення державності та демократизації суспільства в Україні» (*Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття»*).

Вже на II Всеукраїнському з'їзді працівників освіти (2001 р.) особлива увага акцентувалася на тому, що в ідеалі підготовка вчителя передбачає проектування індивідуальної траєкторії професійного ста-

новлення кожного студента упродовж усіх років його навчання у ЗВО. З метою реалізації цього завдання розпочалася зміна методології підготовки і формування майбутнього вчителя як особистості, здатної до самонавчання упродовж життя, готової до прийняття рішення в інтересах дитини. Розпочалося створення нових варіативних навчальних планів і програм, введення оновленої структури і змісту підготовки майбутніх учителів. Як зазначалося в Національній доктрині розвитку освіти України (2002 р.), підготовка педагогічних кадрів і науково-педагогічних працівників, їх професійне вдосконалення мало забезпечувати здатність учителів до творчої праці, професійного розвитку, освоєння та впровадження наукоємних та інформаційних технологій, конкурентноспроможних на ринку праці (Національна доктрина розвитку освіти України. (2001), Освіта України. № 29, 7–25, Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті (2004).

На III Всеукраїнському з'їзді працівників освіти (28 жовтня 2011 р.) було прийнято Національну стратегію розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, яка в подальшому стала основою для оновлення нормативно-правової бази, модернізації змісту освіти та розвитку системи зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень учнів тощо. У Національній стратегії розвитку освіти окреслено важливі стратегічні напрями створення правових, економічних та організаційних умов для розвитку інноваційної політики та моніторингу стану інноваційного розвитку освіти як основи реалізації державної політики. Серед яких є такі, як: «...оновлення законодавчо-нормативної бази системи освіти; модернізація структури, змісту й організації освіти на засадах компетентнісного підходу, переорієнтації на цілі сталого розвитку; створення і забезпечення можливостей для реалізації різноманітних освітніх моделей, навчальних закладів різних типів і форм власності, різноманітних форм та засобів отримання освіти; розвиток наукової та інноваційної діяльності в освіті, підвищення якості освіти на інноваційній основі; інформатизація освіти, удосконалення бібліотечно-інформаційного забезпечення освіти і науки; розвиток наукової та інноваційної діяльності в освіті; забезпечення національного моніторингу системи освіти; інтегрування національної системи освіти у європейський і світовий освітній простір» (*Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки*, с. 1-2).

У документі головний акцент перенесено на законодавче поле, зазначено, що продовжується робота щодо реалізації державних програм, спрямованих на: інформатизацію та комп'ютеризацію загальноосвітніх, професійно-технічних та вищих навчальних закладів, упровадження інформаційних та комунікаційних технологій в освіті і науці; забезпечення загально-освітніх, професійно-технічних і вищих навчальних закладів сучасними технічними засобами навчання з природничо-математичних і технологічних дисциплін. Наведено заходи з модернізації мережі навчальних закладів, підкреслено, що укладається повноцінний галузевий інформаційний ресурс на різних носіях; створено веб-портали та сайти у провідних бібліотеках, надається через них доступ до інформаційних ресурсів віддаленим користувачам; формуються електронні ресурси, зокрема електронні каталоги, повнотекстові бази, електронні бібліотеки тощо. Доречно заявлено, що з огляду на визначені пріоритети, найважливішим для політики держави в галузі освіти є виховання людини інноваційного типу мислення та культури, проектування акмеологічного освітнього простору з урахуванням інноваційного розвитку освіти, запитів особистості, потреб суспільства і держави (*Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки*, с. 2–5). Стратегія визначала основні напрями, пріоритети, завдання і механізми реалізації державної інноваційної політики в галузі освіти, кадрову і соціальну політику і складала основу для внесення змін і доповнень до чинного законодавства України, управління і фінансування, структури і змісту системи освіти. У документі стверджується, що необхідне удосконалення системи педагогічної та післядипломної освіти, що потребує приведення змісту фундаментальної, психолого-педагогічної, науково-методичної, інформаційної, практичної та соціально-гуманітарної підготовки педагогічних і науково-педагогічних працівників до вимог інформаційного суспільства; модернізації навчальної діяльності вищих педагогічних навчальних закладів, створення нового покоління підручників, навчальних посібників і дидактичних засобів; двоциклової підготовки педагогічних працівників за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра і магістра. У свою чергу будь-які реформи освітньої сфери потребують підтримки інноваційної діяльності, що теж є предметом розгляду

в Національній стратегії розвитку освіти. Акцентувалася увага на тому, що особливого підходу вимагає міжнародне партнерство, покликане забезпечити найшвидшу інтеграцію національної системи освіти у міжнародний освітній простір. У той же час, з'їздом було відмінено і введення 12-річної шкільної освіти, що пояснювалось неможливістю адаптувати концепти Болонської угоди в українських реаліях.

Приходиться констатувати, що на відміну від розвинених країн світу і, насамперед країн ЄС, в незалежній Україні тривалий час не було законодавчо визначено необхідність і не окреслено вектори створення та розвитку національної інноваційної системи. Перші десять років незалежності були вкрай складними як в політичному та економічному вимірах, так і в освітньому просторі. Українська освіта в цей час прикладала великі зусилля, щоб відійти від вчорашньої радянської системи, примірялася до систем освіти Сполучених Штатів Америки, розвинених країн Європи (насамперед Англії і Німеччини), прагнула зберегти минулі здобутки і шукала власні шляхи розбудови національної системи освіти.

Згідно Постанови ВР України від 27 червня 2007 року № 1244-V «Про Рекомендації парламентських слухань на тему: «Національна інноваційна система України: проблеми формування та реалізації» (Постанова ВР України від 27 червня 2007 року № 1244-V Рекомендації парламентських слухань на тему: «*Національна інноваційна система України: проблеми формування та реалізації*») та пізніше Розпоряджень Кабінету Міністрів України від 17 червня 2009 року № 680-р «Про схвалення Концепції розвитку національної інноваційної системи» на 2009–2013 роки (Дзюба, 2002, с. 27–29), «Концепції реформування державної політики в інноваційній сфері» від 10 вересня 2012 р. № 691-р. («*Про схвалення Концепції реформування державної політики в інноваційній сфері*»), Концепції неперервної педагогічної освіти (2013 р.), Національної стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року в Україні було розпочато системну роботу з формування національної інноваційної системи як ключового механізму саморозвитку країни. Саме ці інституційні документи нині стали магістральним планом реалізації інноваційної моделі розвитку країни та її економіки, чинником розвитку та зростання економіки, культури і освіти.

У «Концепції розвитку національної інноваційної системи» визначено проблеми та недоліки національної системи розвитку, що спричинені, зокрема, відсутністю стратегії науково-технологічного та інноваційного розвитку, непослідовністю у формуванні та реалізації державної політики у сфері наукової, науково-технічної та інноваційної освітньої діяльності; низьким рівнем інноваційної культури суспільства та неефективністю впливу освіти на його підвищення; домінуванням галузевого підходу до провадження інноваційної діяльності над функціональним; нерозвинутою інноваційною інфраструктурою. В концепції акцентується, що функціонування інноваційної системи залежить від розвитку та взаємодії її окремих елементів (підсистем): державного регулювання (інституції); освіти; генерації знань; інноваційної інфраструктури; виробництва (Розпорядження кабінету Міністрів України від 10 вересня 2012 р. № 691-р. (2012). *«Про схвалення Концепції реформування державної політики в інноваційній сфері»*). Зростання уваги до інноваційної освітньої діяльності позитивно відобразилися на рейтинговій оцінці агентства Bloomberg, згідно якої Україна у 2015 році займала 64 місце серед 200 найінноваційніших країн світу, а у 2016 – 56 (*The Global Innovation Index (2015)*, *The Global Innovation Index (2016)*). Критерії рейтингу визначалися факторами, які визначають стан розвитку освіти і науки. До основних віднесено: виконання та впровадження науково-дослідницьких та дослідно-конструкторських робіт, їх вклад у величину ВВП; рівень продуктивності праці; концентрація високих технологій; відносна кількість науковців на 1 мільйон людей; продуктивність промисловості; рівень освіти; патентна активність. Найвищими в Україні були узагальнені показники рівня освіти (36 та 40 місце серед розвинених країн світу у 2015, 2016 роках відповідно) і відповідно зросла патентна активність українських науковців (34 та 33), що відносно свідчив і про зростання якості підготовки фахівців у ЗВО. З часом внутрішній ринок праці почав поступово переповнюватися дипломованими фахівцями і поряд з цим, за оцінкою роботодавців, стала відчуватися все більша потреба у висококваліфікованих працівниках. Тому цей рейтинг швидше вказує не на значні переваги в інноваційній освітній діяльності, а на великі невикористані можливості системи освіти України, особливо в наш час.

Сучасний стан інноваційної системи нашої країни характеризується значною кількістю недоліків: «відрив науки від господарської практики; відсутність програми довгострокового інноваційного розвитку державного та регіонального рівнів; відсутність механізмів оцінки ефективності державних та регіональних науково-технічних програм; недосконалість законодавчої бази в частині стимулювання інноваційної активності, матеріального та морального стимулювання інтелекту, особливо ЗВО; спонтанне ініціювання інновацій; відсутність відповідної інноваційної інфраструктури й механізмів комерціалізації науково-технічних розробок; непослідовність, безсистемність і в деякій мірі хаотичне проведення державної політики тощо» (*Регіональна інноваційна система: теорія і практика*, 2011, с. 72–74).

В Указі президента України №344/2013 «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» було зазначено, що «Сучасна філософія освіти, оновлена стратегія її реформування вимагають принципово нових наукових досліджень, обґрунтованого та послідовного запровадження передових науково-педагогічних технологій, раціональних і ефективних підходів до організації наукової та інноваційної діяльності у сфері освіти» (*Українська наукова інтернет-спільнота*).

Розвиток і модернізація системи національної освіти в зазначеному напрямі в ці часи ґрунтувалася на низці факторів, серед яких в багатьох аналітичних публікаціях, зокрема і автори В. Химинець (Химинець, 2006, с. 184); Л.Шевченко (Шевченко, 2011, с. 122) та інші виділяли наступні:

- дотримання рекомендацій Нової стратегічної програми європейського співробітництва в галузі освіти і навчання «Освіта і навчання 2020», спрямованої на розбудову інформаційно зорієнтованих європейських суспільств та перетворення навчання у продовж життя на реальність;

- створення ефективної системи методологічного, науково-методичного супроводу модернізації національної освіти, прогнозування тенденцій інноваційного розвитку системи освіти з використанням результатів моніторингових досліджень; генерування інноваційних ідей, їх визначення, відбір та забезпечення впровадження; формування відкритої інформаційно-аналітичної бази новітніх у всіх підсистемах освіти;

- проведення практико-орієнтованих психолого-педагогічних досліджень із актуальних проблем розвитку освіти, застосування нових концептуально-методологічних підходів до розробки державних стандартів освіти;
- розробка інваріантної складової навчання з кожного предмета на основі компетентнісного підходу до навчання та норм психофізичного розвитку дитини, а також відповідних педагогічних технологій;
- створення системи мотивацій, стимулювання та заохочення інноваційної діяльності у сфері освіти, розроблення нових концептуальних моделей удосконалення окремих підсистем освіти;
- розроблення системи нівелювання ризиків негативних наслідків інноваційної діяльності в системі освіти.

З 2016 року розпочався новий виток у реформуванні системи освіти України. У Концепції «Нова Українська школа» (2016 р.) зазначається, що «нова школа потребує нового вчителя, який має стати агентом інноваційних змін (*Концепція «Нова українська школа»*). Реформою освіти передбачено низку стимулів для особистого і професійного зростання, щоб залучити до професії найкращих. Пізніше розроблено низку нових нормативних документів, серед яких новий базовий Закон «Про освіту» (2017 р.), що передбачає три рівні повної загальної середньої освіти:

- початкова освіта (тривалість чотири роки) поділятиметься на два цикли: адаптаційно-ігровий (1-2 класи) та основний (3-4 класи);
- базова середня освіта, яка здобувається в гімназії (тривалість п'ять років) поділятиметься на два цикли: адаптаційний (5-6 класи) та базове предметне навчання (7-9 класи);
- профільна середня освіта, яка здобувається в ліцеї або закладах професійної освіти (тривалість три роки).

У законі «Про освіту» (2017 р.) зазначається, що в рамках профільної освіти старшокласники зможуть обирати одне з двох спрямувань навчання: академічне, із поглибленим вивченням окремих предметів з орієнтацією на продовження навчання в університеті; професійне, що поряд з отриманням повної загальної середньої освіти забезпечує одержання першої професії (не обмежує можливість продовження освіти). Здобуття профільної середньої освіти за академічним спрямуванням буде здійснюватися у академічних ліцеях – як правило, окремих закладах освіти. Буде

створено окрему мережу академічних ліцеїв, на зразок мережі професійних ліцеїв, тобто третій ступінь школи буде відокремлено від другого ступеня. В академічних ліцеях перший рік навчання буде перехідним. На цьому етапі учень ще зможе змінити профіль навчання. Учні зможуть вибирати не лише предмети, а й рівні їхньої складності. Випускники академічних ліцеїв будуть проходити державну підсумкову атестацію у формі зовнішнього незалежного оцінювання.

Профільну середню освіту за професійним спрямуванням будуть здобувати у професійних ліцеях та профільних коледжах. Випускники професійних ліцеїв та коледжів будуть проходити державну підсумкову атестацію у формі зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО). За умови успішного проходження атестації у формі ЗНО випускники професійних ліцеїв та коледжів зможуть вступати до ЗВО, а випускники коледжів зможуть навчатися у ЗВО за скороченою програмою.

Загальна тривалість повної загальної середньої освіти збільшиться до 12 років. В усіх європейських країнах мінімальна тривалість здобуття повної загальної середньої освіти сьогодні складає від 12 до 14 років К.Бінницька (Біницька, 2018); П.Лузан (Лузан, 2004, с. 182); В.Химинець (Химинець, 2006, с. 122). Аналіз програми «Нова школа – простір освітніх можливостей» показує, що основна увага зосереджується на тому, що результатом реформування системи освіти в Україні повинно бути використання інноваційних педагогічних технологій у освітньому процесі, що розвивають «підприємницьке» економічне мислення, медіаграмотність, креативність, сміливість в діях та поступках. Вихідні положення зазначеної програми свідчать про те, що сутність реформаційних процесів передбачає: виявлення природного потенціалу дитини; формування та розвиток у неї низки компетенцій (мовної, інтеркультурної, соціальної ін.); профорієнтацію на вищому ступені навчання в середніх закладах різного типу; підвищення кваліфікаційного рівня вчителів; концентрацію контролю та управління навчальними закладами; здобуття якісної освіти та знань відповідно до європейських освітніх стандартів. Освітянам інституційними документами, прийнятими на виконання Концепції НУШ, надано академічну свободу. Учитель зможе готувати власні авторські навчальні програми, власноруч обирати підручники, методи, стратегії,

способи і засоби навчання; активно виражати власну фахову думку. Держава гарантуватиме йому свободу від втручання у професійну діяльність. Суттєвих змін зазнає процес і зміст підготовки майбутнього вчителя. Студенти здобуватимуть знання в рамках та моделях особистісно орієнтованого та компетентнісного підходу, інноваційно-гуманістичного управління освітнім процесом тощо. Збільшиться кількість моделей підготовки вчителя». У зв'язку з цим варто говорити про нову роль учителя – не як єдиного наставника та джерело знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії учня.

Для здійснення таких реформаторських ідей насамперед потрібні фахово підготовлені вчителі, які можуть їх ефективно реалізувати. Постає проблема забезпечення школи вчителями, котрі володіють відповідними знаннями, вміннями і навичками, здатними до впровадження в освітній процес інноваційних технологій навчання, спрямованих на формування особистості школяра. Тобто, школі потрібні вчителі нової формації, які володіють не тільки високою професійною майстерністю, а й здатні креативно і творчо працювати, яким притаманна фундаментальність і широта поглядів, високий рівень загальної та професійної культури, прагнення швидко оновлювати свої знання та вміння і готовність до роботи в нових умовах, здатність адаптуватися в педагогічних інноваціях та які вміло поєднують фахову компетентність і гуманістичне ставлення до учнів як особистостей.

Нові цільові установки в системі вищої педагогічної освіти акцентують увагу, в першу чергу, на особистості вчителя, що проявляється в різних напрямках: диверсифікація середньої та вищої освіти, формування нового змісту на всіх ланках освіти, зміна підходів до результатів підготовки. У постіндустріальному суспільстві вузька кваліфікація значної частини працівників перестає відповідати вимогам часу, а на зміну професіоналам приходять транспрофесіонали – носії унікальних знань і навичок, здатні опанувати нові або суміжні професії, працювати в різних професійних середовищах та організаційних структурах, приймати обґрунтовані рішення, постійно вчитися і перенавчатися П. Лузан (Лузан, 2004, с. 22), Л.Шевченко (Шевченко, 2011, с. 10).

Швидкі темпи розвитку сучасного суспільства, динамізм та неперервні інноваційні процеси призводять до того, що високий рівень знань з предмета і володіння методикою його викладання вже не можуть повністю характеризувати рівень професійної підготовки майбутніх учителів. Осмислення цих процесів привело до виникнення необхідності дослідження основних шляхів підготовки майбутніх учителів, до формування якісно нового типу: учителів-творців, учителів-новаторів, учителів-дослідників, готових до творчої педагогічної та технологічної діяльності, самостійного наукового пошуку; здатних до міжпрофесійних комунікацій, трансдисциплінарного синтезу знань, поєднання фундаментальних досліджень із практичним розв'язанням проблем, саморозвитку і самовдосконалення, реального та віртуального входження до професійних та транспрофесійних мереж.

Важливими умовами підготовки майбутніх учителів нового типу є створення цілого комплексу умов, серед яких виділимо:

- наявність інноваційної інфраструктури в країні, регіоні та самому ЗВО, насамперед це нові механізми оплати праці викладачів, студентське самофінансування, податкове стимулювання інвестицій в освіту;
- управлінські інновації: нові форми організації освітнього процесу та науково-дослідницької роботи, перехід до маркетингової орієнтації навчальних закладів; нові структури управління і фінансування та інші.

Сучасні вимоги до фахової підготовки майбутніх вчителів, відповідно до нового професійного стандарту, набувають більш вираженого характеру щодо інноваційно-гуманістичної та компетентнісної спрямованості їх практичної підготовки. Мова йде про пошук педагогічних інноваційних підходів, які дозволяють зробити новий крок у методичній підготовці майбутнього вчителя. Навчання у педагогічному закладі вищої освіти, відповідно до вимог сучасності, має орієнтуватися на посилення фундаментальної дидактичної і методичної освіти, наближення навчального процесу до творчої професійної діяльності, спрямовуватися на формування особистості майбутнього вчителя з такими якостями, які відповідали б наявним вимогам і забезпечували успішність у їхній практичній діяльності.

1.2. Теорія і практика підготовки майбутнього вчителя початкової школи як предмет психолого-педагогічних досліджень

Науковий аналіз педагогічного явища, або процесу вимагає, насамперед визначення і застосування його методологічних основ. Це повною мірою стосується і такого складного феномена, як освітня діяльність учителя початкових класів. У самому загальному трактуванні, методологія – це «наука про побудову людської діяльності» С.Гончаренко (Гончаренко, 2008, с. 28; Гончаренко, 2000), спрямована на створення програм, планів, схем, систем, методів, форм, засобів, які створюють умови для ефективного і цілеспрямованого наукового пізнання й практичного перетворення світу. Методологію умовно поділяють на два основних види: методологію теоретичного пізнання та методологію практики. У широкому розумінні С. Гончаренко (Гончаренко, 2008, с. 498) тлумачить її «...як систему принципів і способів побудови теоретичної і практичної діяльності, а також вчення про цю систему», «вчення про метод наукового пізнання і перетворення світу».

У процесі нашого дослідження істотного значення набуває теоретико-методологічне визначення взаємозв'язків між спорідненими галузями наукових знань, предметних аспектів, змісту, засобів, технологій педагогічної взаємодії. Не ставлячи за мету здійснити узагальнений аналіз, виділимо основоположні поняття і терміни, що відображають суттєві властивості та специфіку освітньої діяльності, а в подальшому будуть використовуватися нами як категоріально-понятійний апарат нашого дослідження. Не претендуючи на фундаментальність аналізу, розглянемо сутності основних теоретико-методологічних понять, як це і прийнято у філософсько-культурологічному, психолого-педагогічному та соціально-педагогічному аспектах.

Прагнення увійти в європейський освітній простір та впровадження Концепції НУШ внесли суттєві і якісні зміни в систему підготовки майбутніх учителів початкової школи в ЗВО. Насамперед це стосується методологічних засад, змісту освіти і навчальних технологій. Перетворення, зумовлені загальними гуманістичними тенденціями в освіті, виникненням нових наукових підходів, зокрема, синергетичного, ідеї якого полягають в розвитку та саморозвитку суб'єктів освіти в процесі їхньої взаємодії, а освітнє середовище

розглядати як контекст становлення вчителя-професіонала. Головним смислом та цінністю освіти в такому підході проголошується професійний розвиток і саморозвиток майбутнього вчителя. Безумовно, саме взаємодія через спілкування та спільну діяльність дозволяє досягнути вищих рівнів суб'єктності учасників освітнього процесу, тобто ця концепція дозволяє в повному обсязі втілити ідеї суб'єктно-діяльнісного підходу. Крім того, в умовах цієї концепції, освітнє середовище розглядається як контекст організації освітнього процесу, взаємодії, джерело культурних і освітніх смислів для його учасників, тобто як головний чинник неперервного професійного розвитку майбутнього вчителя.

Ретроспективний аналіз розвитку наукових досліджень, присвячених фаховій підготовці майбутнього вчителя, дозволяє представити їх за формулою: педагогічна професія – педагогічна діяльність – особистість учителя. У процесі реформування національної системи освіти в контексті Концепції НУШ все більше уваги приділяється питанням фахового та неперервного особистісно-професійного розвитку, саморозвитку та самореалізації в професійній підготовці вчителя.

На зламі століть серед дисертаційних робіт переважали дослідження, присвячені окремим аспектам професійної підготовки майбутнього вчителя. Для прикладу, наведемо дисертаційні дослідження: «Підготовка майбутнього вчителя до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів початкової школи» Ю. Клименюк (Клименюк, 2009, с. 3); «Підготовка майбутніх учителів до застосування інформаційних технологій у процесі вивчення суспільствознавчо-природознавчих дисциплін у початковій школі» О. Кравчук (Кравчук, 2009, с. 4); «Підготовка майбутнього вчителя до впровадження дидактичних технологій у початковій школі» О. Мірошніченко (Мірошніченко, 2009, с. 5); «Система методичної підготовки майбутніх учителів інформатики в педагогічному університеті» Н. Морзе (Морзе, 2003, с. 148); «Підготовка майбутніх учителів початкової школи до позакласної музично-виховної праці з молодшими школярами» Б. Нестерович (Нестерович, 2009, с. 5); «Підготовка майбутніх учителів початкової школи до організації колективних форм праці учнів сільських малочисельних шкіл» Л. Присяжнюк (Присяжнюк, 2009, с. 8); «Підготовка майбутніх учителів початкової школи до фізичного виховання учнів» О. Степаненко (Степаненко, 2009, с. 8).

Вагомий доробок представлено вітчизняними науковцями у дослідженнях вказаної проблеми за напрямками: розробки гуманістичних засад підготовки вчителя початкової школи І. Бех, (Бех, 1998, с. 102), Н. Ничкало (Ничкало, 2014, с. 45), О. Пехота (Пехота, 1997, с. 201), О. Савченко (Савченко, 2003, с. 2); особистісної зорієнтованості професійної педагогічної підготовки Д. Пащенко (Пащенко, 2006, с. 254), М. Чобітько (Чобітько, 2006, с. 214). Заслужують на увагу дослідження, присвячені формуванню готовності вчителя до застосування новітніх технологій: «Формування готовності майбутніх учителів початкової школи використовувати персональний комп'ютер як засіб навчальної діяльності» Р. Моцик (Моцик, 2009, с. 6); «Формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкових класів засобами проєктивної технології» А. Бистрюкова (Бистрюкова, 2009, с. 9). Значну частину дисертаційних робіт виконано в контексті проблеми самовдосконалення особистісних і професійних якостей учителя: «Теоретико-методичні засади формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкової школи» Л. Петухова (Петухова, 2009, с. 321); «Формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкової школи: практико-зорієнтований підхід» І. Пальшкова (Пальшкова, 2009, с. 101); «Розвиток інформаційної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної освіти» О. Нікулочкіна (Нікулочкіна, 2009, с. 6); «Формування національної художньої культури в майбутніх учителів початкової школи та образотворчого мистецтва засобами декоративної символіки» Т. Мітяшкіна (Мітяшкіна, 2009, с. 8) та інші (грунтовний аналіз цих робіт здійснено в дисертаційному дослідженні О.Лінник (Лінник, 2016, с. 9).

Розглянуті дослідження засвідчують, що навчання у ЗВО максимально гуманізувалося, наближувалося до практики та орієнтувалося на розвиток особистісних фахових здібностей майбутніх учителів, що загалом відповідало, ідеям сучасних особистісно зорієнтованого та компетентнісного підходів. Наголосимо на тому, що саме, використовуючи такі підходи до освітнього процесу, вчитель у сьогоденних умовах може активно впливати на формування критичного мислення та творчий розвиток учнів.

У сучасному науковому дискурсі проблемі педагогічної взаємодії, зокрема організації суб'єкт-суб'єктних відносин в освіті, при-

діляється значно більше уваги: виконано низку фундаментальних та прикладних досліджень, які закладають методологічне підґрунтя для нашого дослідження. Аналізуючи результати вище наведених досліджень та визначаючи методологічні засади і ключові дефініції, з вразуванням дисертаційного дослідження О.Лінник (Лінник, 2016, с. 336) «Система підготовки майбутнього вчителя до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями початкової школи» виокремимо декілька аспектів проблеми.

Уже у ХХІ сторіччі з'являється низка досліджень, присвячених проблемі суб'єкт-суб'єктної взаємодії. У дисертаційному дослідженні О.Лінник (Лінник, 2016, с. 236) аналізуються висновки цих робіт і пропонуються вдосконалені технології і засоби їх використання в умовах реформування освіти. Водночас автор зазначає, що досліджень з проблеми суб'єкт-суб'єктної взаємодії значно менше, порівняно із дослідженнями суб'єктної позиції. Більш вивченими є саме психологічні передумови суб'єкт-суб'єктної взаємодії; предметом дослідження стали і суб'єкт-суб'єктна взаємодія учнів початкової школи, і процес підготовки вчителів до суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Серед умов, що сприяють становленню суб'єкт-суб'єктних стосунків учнів, ученими вище названих робіт, виділені такі: можливість здійснення учнями у позанавчальний час вільного вибору сфери діяльності, способів організації праці відповідно до своїх бажань, уподобань; забезпечення статусу їхньої рівноправності з іншими особистостями, визначення значущості єдності психологічного, інтелектуального, фізичного комфорту в освітньому процесі, створення методики покрокової діяльності суб'єктів внутрішньо-шкільного середовища для забезпечення комфорту школярів.

Проблема організації педагогічної взаємодії досліджена більш глибоко, порівняно із проблемою суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Співвідношення цих понять можна розглядати по-різному: у широкому розумінні, педагогічна взаємодія є конкретним випадком суб'єкт-суб'єктної, у вузькому – суб'єкт-суб'єктна взаємодія є найвищим рівнем педагогічної. Досліджено психологічну природу педагогічної взаємодії: найбільш ґрунтовно висвітлено механізми педагогічної взаємодії, визначено її різновиди, рівні, структуру Л. Велитченко (Велитченко, 2006, с. 442). Зокрема, ученим виокремлено такі психологічні засади педагогічної взаємодії: усвідомлення досвіду, відтворення та

засвоєння змістових і функціональних ознак інтерактивних ситуацій навчання та виховання (категорія свідомості); інтегративне поєднання способів суб'єкт-суб'єктних (категорія особистості) та суб'єкт-об'єктних (категорія діяльності) дій учителя й учня в подіях спілкування, навчання та виховання; установки учителя й учнів як узагальнене відображення їхнього інтерактивного досвіду.

Інтерес до проблеми організації різних форм педагогічної взаємодії в початковій школі особливо зріс, починаючи із кінця ХХ сторіччя. У проблематиці можна виокремити дві тенденції у висвітленні педагогічної взаємодії: педагогічна взаємодія (чи її форми) розглядаються як самоціль, як засіб чи контекст формування певних якостей учнів молодшого шкільного віку В. Бондар (Бондар, 2006, с. 21). Серед цієї групи досліджень, слід виділити наукові праці, присвячені інтеракції та інтерактивним методам взаємодії, пов'язані із застосуванням інноваційних методів організації навчальної співпраці О. Комар (Комар, 2011, с. 354). У межах теорії педагогічної інтеракції виявлено духовно-моральний потенціал спільного творчого мислення та визначено універсальні характеристики категорії діалогу як наукової основи інтерактивності й засоби духовної комунікації в інтерактивному особистісно зорієнтованому освітньому процесі в ЗВО. Значна увага вказаними авторами приділяється створенню інтерактивного соціокультурного освітнього середовища у ЗВО, його освоєння суб'єктами педагогічної інтеракції та інтерактивним технологіям розвитку творчої активності особистості майбутніх вчителів.

У ХХІ сторіччі кількість наукових праць та дисертаційних досліджень, присвячених підготовці майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії та її вдосконаленню, значно збільшилась І. Борисенко (Борисенко, 2015, с. 4), О. Матвієнко (Матвієнко, 2010, с. 157), Р. Павлюк (Павлюк, 2009, с. 8), Л. Присяжнюк (Присяжнюк, 2009, с. 7). Поступово зростає інтерес науковців і практиків до проблеми активізації педагогічної взаємодії в освітньому середовищі ЗВО. Відмітимо, що крім поняття «педагогічна взаємодія», учені в роботах цього часу використовують такі поняття, як «навчальна взаємодія, партнерство, співпраця, фасилітаційне спілкування, спільна навчальна діяльність, особистісно зорієнтована взаємодія», які відбивають сутність взаємодії в контексті суб'єктно-діяльнісного

підходу та можуть розглядатися за твердженням С.Власенко (Власенко, 2002, с. 8), як синонімічні за змістом.

Заслуговують на особливу увагу праці, спрямовані на вивчення основного засобу організації педагогічної взаємодії – діалогу. Слід зазначити, що проблема навчального діалогу та специфіки діалогічної взаємодії у процесі учіння досліджена недостатньо. Водночас, у багатьох дослідженнях В. Калінін (Калінін, 2005, с. 56), О.Кравчук (Кравчук, 2009, с. 9), В.Садова (Садова, 2000, с. 7), С.Семенець (Семенець, 2011, с. 12), Т. Тесленко (Тесленко, 2017, с. 8) можна виокремити напрям, у якому навчальний діалог є засобом здійснення педагогічної діяльності. Названі з цієї тематики наукові дослідження, насамперед їх висновки, дозволили обґрунтувати діалогічність як один із технологічних підходів, на яких базується, зокрема і наше дослідження.

Теоретичні засади, сформульовані у зазначених дослідженнях висновки, розроблені ними технології створили підґрунтя для виокремлення певних концепцій у системі професійної педагогічної освіти. Концепція (з лат. *conceptio*) позначає сукупність, систему поглядів на ті чи ті явища, процеси; спосіб розуміння, тлумачення якихось явищ, подій; основну ідею будь-якої теорії С.Гончаренко (Гончаренко, 1997, с. 108). Концепцію слід розглядати як стратегію педагогічної діяльності, визначаючи розробку відповідних теорій. Часто автори під концепцією розуміють конкретну педагогічну теорію, у якій утілено ідеї побудови освітнього процесу.

Зрозуміло, що процес створення і удосконалення існуючих теорій і концепцій освітнього процесу в наші дні неперервно удосконалюється і доповнюється, особливо з врахуванням можливостей його технологічної модернізації, насамперед впровадженням ІКТ. Виділимо декілька найбільш сучасних фундаментальних підходів до освітнього процесу з точки зору важливості їх використання в умовах розбудови нової школи.

Концепція когнітивно зорієнтованої освіти націлена на засвоєння знань, умінь і навичок, а її головною цінністю є соціокультурний досвід, накопичений попередніми поколіннями, тобто розвиток особистості є побічним продуктом навчально-пізнавальної діяльності. Ця концепція має сенс у контексті технократичної парадигми, проте не враховує ідей сучасних парадигм, побудованих на гуманістичних та інноваційно-гуманістичних засадах.

Концепція діяльнісно зорієнтованої освіти узагальнює способи виконання соціально-професійних дій (формування компетентностей) і має чітку функціональну спрямованість. Ціннісно-сміслова спрямованість діяльнісно орієнтованої освіти скерована на розвиток особистості, яка навчається за визначеною навчально-професійною кваліфікацією. Розгляд освітнього процесу як системи, цільова настанова на формування системи цінностей дає змогу констатувати, що концепція діяльнісно зорієнтованої освіти дозволяє побудувати навчання на засадах компетентнісної парадигми та, відповідно, культурологічного, аксіологічного, системного, діяльнісного підходів. Однак одного цього не достатньо для організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя з учнями початкової школи в сучасних умовах.

Концепція особистісно зорієнтованої освіти зорієнтована на створення умов для повноцінного розвитку особистісних якостей та психічних функцій усіх суб'єктів освітнього процесу і реалізує ідеї гуманістичної парадигми. Домінантними цінностями проголошуються розвиток особистості, формування в неї здатності до автономності, самостійності, рефлексії, відповідальності О. Савченко (Савченко, 2012, с. 14). Центральною ідеєю концепції є формування в майбутніх учителів інтегральної характеристики, якісних властивостей особистості, які передбачають сформованість інформаційної, інтелектуальної культури: володіння способами освітньої діяльності, вироблення власних підходів і способів до освітньої діяльності, здатність до саморозвитку, рефлексивної діяльності тощо.

У концепції особистісно-розвивального навчання на думку вчених цінностями є універсальні особистісно зорієнтовані здібності: смислотворчість, вибірковість, рефлексія, активність. Особистісно-розвивального смислу набуває взаємодія суб'єктів освітнього процесу в освітньому середовищі. Ціннісно-сміслова спрямованість полягає в розвитку та саморозвитку суб'єктів освіти в процесі їхньої взаємодії. Головним смислом та цінністю освіти цими вченими проголошується професійний розвиток. В концепції наголошується, що, саме взаємодія через спілкування та спільну діяльність дозволяє досягнути вищих рівнів суб'єктності учасників освітнього процесу. На думку Н. Іваншина (Іваншина, 2012, с. 60), саме ця концепція дозволяє в повному обсязі втіли-

ти ідеї суб'єктно-діяльнісного підходу, бо освітній простір відіграє основну роль в організації взаємодії, є джерелом культурних і навчальних смислів, виступає як основний чинник професійного розвитку майбутнього вчителя.

Вкажемо, що синергетичний підхід, на якому ґрунтуються проаналізовані вище дослідження, дозволяє розглядати освітнє середовище ЗВО як контекст формування і становлення майбутнього вчителя-професіонала. У подальшому під синергетичним підходом будемо розуміти такий, що дозволяє суб'єктів та сам освітній процес у ЗВО розглядати як цілісні структуровані системи, здатні для самоорганізації та нелінійного розвитку. Згідно з багатьма дослідженнями, освіта, побудована на засадах синергетичного підходу, зумовлює: відкритість освіти майбутньому, інтеграцію способів пізнання людиною світу, розвиток та включення в освітні процеси синергетичних уявлень про відкритість світу, цілісність та взаємозв'язок людини, природи й суспільства, вільне користування різними інформаційними системами, особистісну спрямованість процесу навчання, зміни ролі викладача, перехід до спільних дій у нових нестандартних ситуаціях К.Бінницька (Біницька, 2018, с. 3), І.Борисенко (Борисенко, 2015, с. 5), К.Борін (Борін, 2012, с. 6). З іншого боку, синергетика призводить до нового більш усвідомленого діалогу людини з іншими людьми та з природою, в основі якого закладені такі якості особистості, як схильність до компромісів (толерантність); відповідальність перед майбутнім; креативність; спонтанність; чутливість до самого себе та навколишнього середовища; визнання та прийняття у власному «Я» суперечливих тенденцій. Удосконалене і доповнене, з використанням в освітньому процесі інноваційних педагогічних технологій, таке середовище сьогодні прийнято вважати інноваційним.

За аналізом перерахованих вище наукових досліджень можна заключити, що ключові ідеї, форми та методи освітньої діяльності, розроблені в охарактеризованих концепціях, доповнені новими сучасними ідеями з використанням можливостей, які створюють інституційні документи, прийняті на виконання Концепції НУШ, можуть стати базовими у розробці системи підготовки майбутнього вчителя до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями початкової школи. За результатами фундаментальних досліджень, узагаль-

неннями і висновками дисертаційних робіт К. Бінницька (Біницька, 2018, с. 13), О.Будник (Будник, 2015, с. 124). *Законом України «Про освіту» (Закон України «Про освіту» (Прийнятий ВРУ 05.09.17 р., №2145 -VIII): <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/>)* рекомендовано виділяти найбільш значущі ідеї охарактеризованих концепцій:

- актуалізація життєвого досвіду особистості, її інтелектуально-психологічного потенціалу з освітньою метою (вітагенна освіта);
- створення контексту професійного становлення майбутнього вчителя в середовищі ЗВО (контекстне навчання);
- перетворення змісту навчання на комплекс проблемних завдань;
- вирішення проблем у діалозі з опорою на життєвий та навчальний досвід (проблемне навчання);
- обміну культурними смислами між суб'єктами в процесі діалогової, творчої чи навчальної взаємодії (інтерактивне навчання);
- розробки індивідуальної траєкторії розвитку майбутнього вчителя (програмоване навчання);
- моделювання професійної діяльності в різних видах ігор (ігрове навчання);
- застосування новітніх форм проведення лекцій (проблемна, інтерактивна) та практичних занять (модеративний семінар, коуч-тренінг) (інтерактивне навчання); групових форм праці студентів на лекціях та практичних заняттях (інтерактивне навчання); технологій праці із текстами (вітагенна освіта), методу аналізу педагогічних ситуацій та рішення методичних завдань (ситуаційне навчання).

На початку ХХІ ст. значно зросла кількість наукових досліджень, присвячених проблемі суб'єкта освіти, формуванню суб'єктності та суб'єктної позиції вчителя й учня; розробці психолого-педагогічних умов та засобів організації педагогічної взаємодії, суб'єкт-суб'єктної взаємодії; інтерактивним методам і діалогу як засобу організації педагогічної взаємодії тощо. Дослідження науковців дозволили обґрунтувати методологію проблеми підготовки майбутнього вчителя до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями, до запровадження суб'єктно-діяльнісного та діалогічного підходів в освітньому процесі. Виявлено, що паралельно виконувались дослідження організації взаємодії суб'єктів педагогічного процесу та формування суб'єктності і в початковій ланці освіти, і у сфері вищої професійної освіти. Виокремлено дві тенденції в

розгляді педагогічної взаємодії: педагогічна взаємодія (чи її форми) розглядаються як самоціль; педагогічна взаємодія – як засіб чи контекст формування певних якостей молодших школярів *Закон України «Про освіту» (Закон України «Про освіту» (Прийнятий ВРУ 05.09.17 р., № 2145 -VIII): <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/>).*

Побудувати освітній процес з урахуванням цих напрямів дозволяє концепція особистісно розвивального навчання, стрижневою педагогічною основою якої є взаємодія суб'єктів освітнього процесу в освітньому просторі. Технологічний компонент вищої освіти в контексті особистісно розвивальної концепції, забезпечується з використанням авторських педагогічних теорій і підходів. При організації такого виду освітнього процесу, найбільш часто на практиці використовують: теорію і технологічні підходи проблемного, програмованого, контекстного, інтерактивного, ігрового та ситуаційного навчання.

Визначено концептуальні ідеї професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи: актуалізація життєвого досвіду особистості, її інтелектуально-психологічного потенціалу з освітньою метою; створення контексту професійного становлення майбутнього вчителя в середовищі ЗВО; перетворення змісту навчання на комплекс проблемних завдань; обмін культурними смислами між суб'єктами в процесі діалогової, творчої чи навчальної взаємодії; розроблення індивідуальної траєкторії розвитку майбутнього вчителя; моделювання професійної діяльності в різних видах ігор; застосування новітніх форм проведення лекцій (проблемна, інтерактивна) та практичних занять (модеративний семінар, коуч-тренінг); застосування технологій праці із текстами. у діючих навчальних планах, у проектах Державних стандартів і водночас неповне відображення нових предметів шкільного змісту». Подруге, 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» Н.Павленко (Павленко, 2008, с. 154), Д.Пащенко (Пащенко, 2006, с. 248).

Виходячи з ідеї надання освітньому процесу загальноосвітньої школи особистісно орієнтованої направленості, О. Савченко (Савченко, 2003, с. 4) 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». 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 вміння, які мають універсальний характер, підвищити обсяг і якість педагогічної практики». Професійно значущі якості особистості вчителя О.Савченко (Савченко, 2004, с. 106) визначає як «стійкі загальні та специфічні риси, що забезпечують повноцінне виконання ним своїх професійних функцій та обов'язків». 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.

Заслужують на увагу погляди А. Кузьмінського (Кузьмінського, 2005, с. 154) та В. Кузя (Кузя, 2002, с. 33) щодо підготовки майбутніх учителів, який підкреслює 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», вчений окреслює портрет сучасного вчителя, на формування якого має спрямовуватися освітній процес у ЗВО педагогічно спрямування, а саме:

- наявність професійних, загальнонаукових та особистісних рис, що мають формуватися в гармонії зі шкільною концепцією, відповідати потребам сучасної школи;

- віра в обдарування кожної 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.

До цього варто додати, 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. У багатьох дослідженнях акцентується увага на тому, що 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. Зрозуміло, що для підвищення рівня підготовки майбутніх учителів, надзвичайно важливо працювати над оновленням змісту і структури навчальних планів і занять в ЗВО, наблизивши їх відповідно до шкільних навчальних дисциплін О.Кисла (Кисла, 2008, с. 47).

Серед найважливіших характеристик, що мають формуватися у студентів вищих навчальних закладів у процесі їх професійної підготовки, О.Кіліченко (Кіліченко, 1997, с. 99) 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.

Деякі дослідники, вивчаючи сутність сучасного процесу підготовки студентів у вищих педагогічних закладах, акцентують

увагу на його технологічності. Зокрема, відомі вчені, а саме Т. Пушкарьова (Пушкарьова, 2002, с. 48) визначають сутність професійної підготовки до педагогічної діяльності як складний синтез тісно взаємопов'язаних структурних компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-діяльнісного. У працях багатьох вчених 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).

На думку О. Мороз (Мороз, 2002, с. 53), підготовка сучасного вчителя має насамперед 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».

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 в Концепції НУШ та інституційних документах, прийнятих на її виконання (Концепція «Нова українська школа»), рекомендується змінити саму методологію підготовки вчителя – 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 контексті євроінтеграційної політики України, насамперед з прагненням впровадити організаційні і педагогічні ідеї та стандарти Болонського і Копенгагенського процесу в освітнє життя, ставить перед національною вищою освітою цілий ряд абсолютно нових вимог у підготовці педагогів, в тому числі і вчителів початкових класів. Зрозуміло, що враховувати вони мають всі основи такого поняття як Європейський вимір освіти (ЄВО), а базуватися мають на нових освітніх технологіях, технологіях комунікації і взаємодії учасників навчального процесу для розвитку їх професійних і суспільних якостей К.Біницька (Біницька, 2018, с.14), В.Химинець (Химинець, 2018, с. 4).

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 актуальність і 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» І.Герасименко (Герасименко, 2014, с. 86). Тобто, сьогодні основна стратегія вищої освіти має перенести увагу на розвиток особистості студента у цілому. Реалізація цього завдання передбачає низку конкретних дій, спрямованих на те, щоб підпорядкувати весь зміст освіти, всі дії вчителя розвитку особистості, як найвищої мети освітнього процесу.

Особливу увагу в цьому контексті слід звернути на фундаментальні праці В. Кременя (Кремінь, 2001, 2013, 2015) в яких він рекомендує: реформування системи освіти мають забезпечити радикальна гуманізація освіти, посилення особистісного виміру в педагогічній науці та практиці; орієнтація на людину, фундаментальні цінності, рішуча демократизація освіти. Вчений розглядає чотири стратегічні мети модернізації освіти і науки: «утвердити в суспільстві розуміння абсолютної пріоритетності науки як сфери, що продукує нові знання, і освіти, що долучає до знань суспільство загалом і кожен людину зокрема; переведення матеріально-технічної бази навчального процесу на сучасний рівень; готувати людину, здатну до ефективної життєдіяльності у XXI столітті; здатну сприймати зміненість як суттєву складову власного способу життя; готувати розвинену, самостійну, самодостатню особистість, яка б керувалась у житті власними поглядами і переконаннями і була здатна на самостійні свідомі дії; здійснення мовного прориву в освіті шляхом забезпечення знання державної мови та вивчення іноземних мов, адже в сучасному глобалізованому світі людина не може діяти максимально

ефективно, не може підтримувати на високому рівні свою професійну компетентність без широкого спілкування зі світом». В.Кремень (Кремень, 2003, 2006) 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. Учителю 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 організувати 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.

Отже, сучасні умови, які відображаються і на специфіці, і на природі вчительської праці, націлюють ЗВО на формування майбутнього вчителя початкової школи не як вузького предметника, а як людину культури, яка має значний особистий вплив на індивідуальність та подальший розвиток учня, як особистості.

В умовах реформування та розбудови національної системи освіти важливого значення набуває інноваційна освітня діяльність (ІОД) всіх освітніх закладів (ЗЗСО і ЗВО), яка характеризується системним експериментуванням, розробкою нових, апробацією відомих та застосуванням ефективних інновацій в освітньому процесі. Оскільки освітній процес відбувається в педагогічній системі і при цьому використовуються педагогічні технології, тому для розгляду сутності інноваційної освітньої діяльності уведемо поняття про ці категорії Б.Гершунський (Гершунський, 1986, с. 26), С.Гончаренко (Гончаренко, 1997, с. 123).

Під будь-якою **системою** розуміють об'єднання її компонентів (частин), яке залишається незмінним при зовнішніх впливах та перетвореннях. Якщо нововведення приводить до руйнування старої системи, то на її місці виникає нова система, але вже з іншими характеристиками, параметрами і властивостями. Будь-які утворення, які руйнуються при незначних впливах, не є систематичними. Зрозуміло, що нова система створюється на новій організаційно-технологічній основі. **Технологічність** – внутрішня якість системи, що визначає її можливості й організаційну логіку розвитку. **Технологія** – це, в першу чергу, форма реалізації людського інтелекту, в якій відображаються вміння людини використовувати сукупність знань про методи, і засоби проведення певного виробничого процесу, в результаті якого відбувається якісна зміна того, що є суб'єктом технології. Тому технологія проектується, виходячи з конкретних умов та орієнтуючись на заданий результат, і опирається на відомі, вже апробовані, обґрунтовані, такі, що не викликають сумніву, факти. Технологія не допускає варіативності, її головне призначення – отримати гарантований результат. У технології не повинно бути нічого зайвого, із неї не можна викинути будь-яку складову. Тому інноваційними освітніми стають насамперед технології, які ніколи миттєво не створюються і дуже повільно видозмінюються.

У сучасній педагогічній літературі використовують терміни педагогічна технологія, технологія навчання й технологія виховання, які відрізняються по суті і за масштабами використання. Більш широке поняття – педагогічна технологія, яка охоплює всі сторони та основні складові процесу навчання і виховання, а також організації освітнього процесу С.Гончаренко (Гончаренко, 1997, с. 59), Педагогічні технології (Педагогічні технології, 1999, 2001, 2002). В такому розумінні педагогічна технологія репрезентує інтелект учителя, його готовність до педагогічної діяльності, розуміння природи, динаміки розвитку психіки учня, педагогічний досвід, рівень соціальної і психічної зрілості, гуманістичну спрямованість у реалізації виховних завдань. Вона втілює його вміння забезпечити духовне становлення особистості учня, створити умови для розвитку творчих здібностей, самореалізації у різних видах діяльності. Від методики технологія відрізняється відтворюваністю результатів та відсутністю різних до-

даткових умов (для початкової школи такими додатковими умовами можуть бути – талановитий вчитель, талановиті учні, особливі умови в класі тощо). Методика виникає і формується в результаті узагальнення досвіду, або впровадження нових засобів.

1.3. Роль і значення педагогічних технологій для інноваційного освітнього процесу в початковій школі

У педагогічній літературі й досі не існує єдиних, уніфікованих визначень понять освітні, педагогічні, навчальні технології. За оцінками авторів О.Дубасенюк (Дубасенюк, 2009, с. 40) сьогодні відомі понад три сотні визначень поняття «педагогічна технологія», що різняться як за формою, так і за змістом їх трактування. Одні науковці під терміном «технологія» розуміють управління педагогічними процесами, інші – способи організації діяльності учнів, різноманітні методи та прийоми досягнення педагогом навчальної мети тощо. Охарактеризуємо декілька, найбільш часто вживаних, із них. У самому загальному випадку педагогічна технологія – це строго обґрунтована система педагогічних засобів, форм і методів їх етапність, націленість на вирішення конкретних навчально-виховних завдань С.Гончаренко (Гончаренко, 1997, с. 174).

Ще на початку 20-х років минулого століття в роботах відомих педологів 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 С.Гончаренко (Гончаренко, 2000, с. 109). У словнику іншомовних слів «Технологія (від техно... і ...логія) – сукупність способів переробки матеріалів, виготовлення виробів, надання послуг; процеси, що супроводять ці види робіт» Технологія (Технологія// Великий тлумачний словник сучасної української мови, 2003), Технологія (Технологія// Словник іншомовних слів, 2000), М. Ostrovska, (Ostrovska, Khiminets & Ostrovsky, 2021, с. 5).

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 «вироби», які створюються у процесі людської діяльності у вигляді інструментів і машин, а також знання та ідеї, які включено у різні види виробничої діяльності. ... Більш широке значення має на увазі виробничі системи в цілому і навіть організацію і розподіл праці...» О. Пехота (Пехота, 1997, с. 256), Технологія (Технологія// Великий тлумачний словник сучасної української мови, 2003).

В середині 60-тих рр. ХХ ст зміст поняття «технологія» фундаментально обговорювався у зарубіжній педагогічній літературі, 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). Одні, стверджували про необхідність застосування засобів програмованого навчання і технічних засобів (technology in education). Представники другого напрямку головне вбачали у підвищенні ефективності організації навчального процесу (technology of education) і подолання 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» С.Гончаренко (Гончаренко & Мальований, 2001, с. 3), Л.Дзюба (Дзюба, 2002, с. 27).

Пізніше, у 70-тих рр. ХХ ст. науковцями і практиками почала усвідомлюватися 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» П.Гусак (Гусак, 1999, с. 130). Зазначимо, що з середини 60-тих – початку 70-тих років ХХ ст. у високорозвинених країнах (США, Англія, Іспанія, Японія) вже почали виходити наукові журнали з питань педагогічної технології. В подальшому для дослідження цієї проблеми почали створювати спеціалізовані наукові заклади (наприклад, національні ради з педагогічних технологій у Великій Британії і США, центр технології навчання в Угорщині) R.Anderson (Anderson, 1998).

За домовленістю між ЮНЕСКО і Програмою розвитку ООН, були визначені завдання цих установ – виготовлення нових сучасних матеріалів з технології навчання і створення системи підготовки спеціалістів, розвиток необхідних наукових досліджень. Для

приклад, вчені угорського центру, тривалий час вивчали складові процесу навчання, внаслідок чого у поняття «технологія навчання» ввели планування, аналіз цілей, наукову організацію навчально-виховного процесу, вибір методів, засобів і матеріалів, що найбільше відповідають цілям і змісту підвищення ефективності навчання R.Anderson (Anderson, 1998).

Крім того, за результатами, ґрунтовного дослідження і аналізу 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 О. Комар (Комар, 2011, с. 204).

Наприкінці ХХ століття педагогами і дослідниками в педагогічній галузі почали вживатися терміни «технологія навчання» та «педагогічна технологія». Останнім часом ці поняття 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 почали використовувати технічний термін «технологія». Так, 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». Роль технології вони бачать у «наданні допомоги в підвищенні ефективності процесу навчання» М.Ostrovskа (Ostrovskа, Khiminets & Ostrovsky, 2021, с. 4).

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» Педагогічна технологія (*Педагогічна технологія*// Педагогічний словник/ за ред. Ярмаченка М. Д., 2001). Педагогічна технологія (*Педагогічна технологія*// Словник-довідник педагогічних і психологічних термінів/ за ред. Кузьмінського А. І., 2002).

Термін «педагогічна технологія» розглядаються, 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».

Часто поняття «педагогічна технологія» розглядають як знання про педагогічну діяльність, що здійснюється за допомогою наперед визначених засобів. У такому трактуванні педагогічні технології – це окрема галузь педагогічної науки про розвиток, освіту, навчання і виховання особистості на основні суспільно значущих загальнолюдських якостей та досягнень психолого-педагогічної думки й основ інформатики.

Під технологією педагогічного процесу розуміють:

- цілеспрямовану, свідомо організовану, динамічну взаємодію вихователів і вихованців, у процесі якої вирішуються суспільно необхідні завдання освіти й гармонійного виховання;
- цілісний процес, що органічно поєднує навчання, виховання та розвиток вихованців.

У роботі П. Горностай (Горностай, 2018, с. 154) автор стверджує, що педагогічна технологія це «...певний порядок, логічність і послідовність відповідно до поставленої мети, як певною мірою алгоритмізації спільної діяльності вчителя та учнів у процесі навчання, узгодженість їхніх дій та відносин».

В українському педагогічному словнику визначає це поняття аналогічно і зауважує, що педагогічна технологія – поняття, що взаємодіє з дидактичним завданням та способами його досягнення. 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 елемен-

тами. Вибір педагогічної технології визначається особливостями дидактичного завдання», на це наголошують багато дослідників цієї проблеми Педагогічна технологія (Педагогічна технологія (Педагогічний словник, 2001), Словник-довідник педагогічних і психологічних термінів (Словник-довідник педагогічних і психологічних термінів, 2002).

В Українському педагогічному словнику С.Гончаренка (Гончаренко & Мальований, 2001, с. 5) 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».

Безумовно, що кожне з цих визначень має право на самостійне існування в певних умовах педагогічної діяльності. Крім того, автори О.Падалка (Падалка, Нісімчук, Смолук & Шпак, 1995, с. 104) часто використовують поняття «освітня технологія», яке розглядається як похідна нового типу освіти, суттєвими ознаками якої є:

- технологія розробляється на основі конкретної філософії, методології освіти, педагогічної ідеї, в основі яких – ціннісні орієнтації, цільові установки автора чи колективу, орієнтованого на конкретний очікуваний результат;

- технологічний ланцюг педагогічних дій вибудовується відповідно до поставленої мети й має гарантувати всім, хто вчиться досягнення життєвої перспективи та високий рівень засвоєння державного стандарту освіти;

- функціонування технології передбачає взаємопов'язану діяльність учителя й учнів з урахуванням принципів особистісно орієнтованого розвивального навчання й виховання та індивідуалізації;

- поетапне й послідовне запровадження елементів педагогічної технології може бути відтворено будь-яким учителем з урахуванням авторських підходів;

- органічною частиною технології є діагностування та моніторинг результатів діяльності;

- глибока психологізація освітніх технологій.

Як бачимо, у працях багатьох вчених основними ознаками технології виступають системність у плануванні та реалізації всіх складових процесу навчання в усіх взаємозв'язках, тому поняття «педагогічна технологія» і «технологія навчання» практично збігаються за змістом. Зокрема, широко трактуючи термін «технологія навчання», вважаються ці поняття синонімами. У сучасному словнику з педагогіки 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» Педагогічна технологія (Сучасний словник з педагогіки, 2001). Однак зауважимо, що більшість сучасних авторів зміст цих понять розділяють.

Формування уявлення про педагогічну технологію як «про систематичне й послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого навчально-виховного процесу» і визначення педагогічної технології, як «проект певної педагогічної системи, реалізованої на практиці». Характерними рисами педагогічної технології є:

- попереднє проектування навчально-виховного процесу;
- визначення структури й змісту не тільки діяльності вчителі, але й навчально-пізнавальної 80 діяльності самого учня;

- визначення цілей навчання («процес цілепокладання»), щоб здійснювати об'єктивний контроль за якістю засвоєння учнями навчального матеріалу й розвитком особистості учнів;

- цілісне представлення навчально-виховного процесу;

- гармонічна взаємодія усіх елементів педагогічної системи;

- забезпечення високої стабільності успіхів у навчанні практично будь-якого числа учнів .

Таким чином, є три параметри технології навчання: цілісність процесу навчання (включаючи діяльність тих, хто навчається), цілепокладання і забезпечення досягнення поставлених цілей навчання. Ще один важливий аспект технології розкрив у своїх працях і зафіксував Морзе (Морзе, 2003, с. 47), на думку якого, педагогічна технологія – це впорядкована система процедур, жорстке слідування яким призведе до досягнення певного планованого результату в освітньому процесі.

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);
- змістовна техніка реалізації навчального процесу;
- процесуальна частина педагогічного процесу;
- сукупність психолого-педагогічних установок;
- системна сукупність і порядок функціонування засобів, які використовують для досягнення педагогічної мети М. Кларин (Кларин, 1995, с. 65);
- змістове узагальнення, яке вбирає в себе зміст усіх визначень різних авторів (джерел).

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, відводиться педагогічній технології роль системоутворюючої основи, що цілісним, системним чином завдає сукупність форм, способів, прийомів, засобів побудови педагогічного процесу А.Дрокіна (Дрокіна, 2020, с. 98).

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 С.Гончаренко (Гончаренко & Мальований, 2001, с. 4).

У вітчизняній літературі термін «педагогічна технологія» вживається дуже широко. Він може означати напрям дидактики, певну навчальну систему, систему методів і прийомів діяльності учителя у співпраці з учнями, часто – просто певну методику навчання.

Проте, на думку дослідників (наприклад, О.Пометун (Пометун & Пироженко, 2002, с. 67), С.Сисоєвої (Сисоєвої, 2011, с. 245), технологію від методики відрізняють «два принципові моменти: гарантія кінцевого результату й проєктування майбутнього навчального процесу. Педагогічна технологія – набір процедур, які поновлюють професійну діяльність учителя і гарантують кінцевий запланований результат» Зміст і сутність педагогічної діяльності (Зміст і сутність педагогічної діяльності: навчальний посібник, 2007, с. 27). 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 проєктується, виходячи з конкретних умов, та орієнтується на даний, а не на передбачуваний результат» Зерна педагогічної інновації (Зерна педагогічної інновації, 2001, с. 77), Зміст і сутність педагогічної діяльності (Зміст і сутність педагогічної діяльності: навчальний посібник, 2007, с. 55). 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 з метою її удосконалення.

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 О.Комар (Комар, 2011, с. 221). Відповідно до запропонованої схеми, маються на увазі учні, цілі навчання, зміст навчання, дидактичні процеси, вчителі, технічні засоби навчання, організаційні форми освітнього процесу. Завдання педагогічної технології полягає у вивченні та оптимізації всіх елементів освітньої системи і в проєктуванні процесів навчання, щоб завдяки цьому навчально-виховна робота школи (учителя), ЗВО (викладача) перетворилась з мало керованої сукупності дій у цілеспрямований освітній процес.

У той же час слід погодитися і з думкою О.Комар (Комар, 2008, с. 289), яка аналізуючи дослідження стверджує, що тим, хто навчає, насамперед учителям, необхідно знати основні 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. Діагностична постановка цілей навчання в конкретній навчальній дисципліні формулюється в термінах поведінки, які описують дії тих, хто навчається, які учитель або експерт при перевірці може розпізнати і виміряти рівень їх сформованості. Технологія навчання виходить з того, що мета навчання – зміна стану того, хто навчається: його знань, думок, здібностей, почуттів, поведінки О.Комар (Комар, 2011, с. 289).

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 (Пехоти, 1997, с. 45), 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) О. Пехоти (Пехоти, 1997, с. 89). Як і інші дослідники Сисоева (Сисоева & Кристопчук, 2013), Л. Філатова (Філатова, 2002), О. Пехота (Пехоти, 1997, с. 145) 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 вчений М. Кларін (Кларин, 1995, с. 54) 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».

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 навчан-

ня, є системою певних операцій, технічних дій і функцій вчителів і учнів, згрупованих за основними етапами процесу навчання О.Комар (Комар, 2011, с. 85).

Їхня ефективність залежить від багатьох чинників: індивідуальних і статевих-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. Всі автори сходяться в одному: оволодіння новими технологіями навчання й виховання вимагає внутрішньої готовності вчителя-викладача до серйозної діяльності щодо перетворювання, насамперед, самого себе. Всі автори до основних понять інноваційних освітніх технологій відносять Педагогічні технології (Педагогічні технології, 2001, 1999, 2002):

- нестандартні підходи до навчання та виховання;
- індивідуальна робота;
- факультативи за вибором;
- проблемне і модульне навчання;
- запрошення вчених, діячів культури, мистецтва на заняття;
- економізація і екологізація освіти;
- дослідницький експеримент при вивченні нового матеріалу;
- використання досягнень науки і техніки;
- нові підходи до формування навчально-виховних планів.

При цьому, всі сходяться на думці, що запровадження інноваційних технологій вимагає від учителя:

- вивчення спеціальної літератури;
- аналіз педагогічного досвіду вихователів-новаторів;
- оптимальне поєднання гуманітарних і природничо-математичних знань.

До навчальних інноваційних технологій прийнято відносити таку сукупність операційних дій педагога з учнем, в результаті якої суттєво покращується ставлення до навчального процесу та підвищується ефективність засвоєння знань. Серед них в початковій школі значне місце посідають такі технології Педагогічні технології (Педагогічні технології. Досвід. Практика, 1999), О.Комар (Комар, 2011, с. 235): ігрові; особистісно-орієнтовані; колективної дії; розвивальні; модульно-розвивальні тощо.

До виховних інноваційних технологій відносимо мистецькі засоби й прийоми впливу педагога на свідомість особистості дитини з метою формування в неї особистісних цінностей у поєднанні (контексті) із загальнолюдськими:

- рання соціалізація дітей;
- національна спрямованість освітнього процесу;
- духовний розвиток учнів молодшого шкільного віку тощо.

До управлінських інноваційних технологій відносяться сучасні економічні, психологічні, діагностичні, інформаційні технології, що створюють умови для оперативного й ефективного прийняття керівником управлінського рішення.

Для здійснення управлінських інноваційних технологій керівник освітнього закладу повинен бути творчою особистістю, мотивованою на управлінську діяльність, професійно обізнаним з основними навчально-виховними теоріями, зокрема М.Островська (Островська, 2021, с. 158): інноваційної педагогіки; освітнього менеджменту тощо.

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 визначають як знаряддя, інструментарій педагогічної діяльності, сукупність матеріальних і духовних об'єктів і явищ, що використовуються для розв'язання педагогічних завдань О.Комар (Комар, 2011, с. 86). Педагогічні технології є одним з провідних засобів у діяльності вчителя. Варто вказати на особливу функцію 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). Пошук найбільш ефективної технології здійснюється шляхом їх використання на практиці, аналізу спроб і недоліків та наступного вдосконалення найбільш результативних. У педагогічній практиці відомий ще шлях насильного впровадження нового, за наказом зверху, за директивною інструкцією. Результатом такого підходу є зневіра у ефективності інноваційного пошуку, даремно витрачений час, знервовані вчителі та вихователі, занепокоєні батьки, втомлені діти, невисокі освітні показники. Зрозуміло й те, що при впровадженні інновацій, певний хаос в колективі, хитання думок, опір скептиків, спад в роботі є неминучими. Все нове спочатку функціонує навіть гірше за старе, тому що ми часто невміло впроваджуємо нове і саме слово «інновація» зазвичай зустрічає опір в колективі. Потрібен пошук істини, досконалості, які, мабуть, може знайти не кожен. На сучасному етапі розвитку системи початкової освіти в Україні на всеукраїнському рівні експериментування зареєстровано десятки педагогічних інновацій; на регіональному – декілька сотень.

Таким чином, щоб бути ефективною в сучасних умовах, система підготовки педагогічних кадрів повинна змінити мету педагогічної світи, її зміст і технології, погодившись з тенденціями, що визначають розвиток практики загальноосвітньої підготовки і в певному сенсі навіть випереджати його. Майбутніх учителів потрібно орієнтувати на творчий підхід до впровадження надбань передового педагогічного досвіду, що дозволить їм зрозуміти його ідеї, а не техніку. Це передбачає створення професійно орієнтованого освітнього середовища педагогічного ЗВО, що забезпечує становлення майбутніх учителів технологій через їхнє включення в інноваційну діяльність.

Закономірність інноваційної спрямованості педагогічної діяльності в сучасних умовах розвитку суспільства та освіти, на думку О.Дубасенюк (Дубасенюк, 2015, с.143), визначається низкою обставин, а саме:

1. Соціально-економічні перетворення зумовили необхідність докорінного оновлення системи освіти, методології і технології організації освітнього процесу в навчальних закладах різного типу. Інноваційна спрямованість діяльності вчителів, що включає в себе створення, освоєння і використання педагогічних нововведень, виступає засобом оновлення освітньої політики.

2. Посилення гуманітаризації змісту освіти, неперервна зміна обсягу, складу навчальних предметів та введення нових потребує постійного пошуку нових організаційних форм і технологій навчання. У даній ситуації істотно зростає роль і авторитет педагогічного знання в учительському середовищі.

3. Зміна характеру відношення вчителів до самого факту освоєння і застосування педагогічних нововведень. В умовах жорсткої сегментації змісту освітнього процесу вчитель був обмежений не тільки в самостійному виборі нових програм, підручників, але й у використанні нових прийомів і способів педагогічної діяльності. Якщо раніше інноваційна діяльність зводилася в основному до використання рекомендованих зверху нововведень, то зараз вона набуває все більш дослідницького та творчого характеру.

4. Вхідження загальноосвітніх навчальних закладів у ринкові відносини, створення нових типів навчальних закладів, у тому числі і недержавних, створюють реальну ситуацію їх конкурентоспроможності.

Найважливішим складником нової системи освіти, на погляд авторів О.Будник (Будник, 2015, с. 147), О.Ліннік (Ліннік, 2016, с. 26),

є поглиблення фундаменталізації освіти (орієнтація на виявлення глибинних сутнісних зв'язків між процесами навколишнього світу), що повинна забезпечити істотне підвищення якості освіти та рівня навченості майбутніх учителів за рахунок спрямовання на створення цілісного узагальнювального знання, об'єднаного в єдину світоглядну систему, засновану на базі сучасних методологічних підходів та зміни змісту дисциплін.

Освіта стає цілісною, коли дисципліни циклів соціально-гуманітарної, фундаментальної, природничо-наукової (в навчальних планах з 2017 р. загальної) підготовки й професійної та практичної (в навчальних планах з 2017 р. – професійної) підготовки – не просто сукупність традиційних курсів, а утворюють єдині цикли фундаментальних дисциплін, об'єднаних цільовою функцією на основі міждисциплінарних зв'язків. Одне з найважливіших завдань нового етапу розвитку освіти полягає в необхідності подолання відокремлення, що історично виникло двох компонент підготовки – загальної та професійної. Іншими словами, акцент має бути перенесений на міждисциплінарний підхід в навчанні, оскільки дисциплінарний принцип побудови програм, коли різні дисципліни вивчаються не пов'язано одна з іншою, не сприяє формуванню цілісної картини майбутньої професійної діяльності.

1.4. Розвиток професійної Я-концепції

вчителів початкової школи в умовах інноваційної діяльності

В умовах переходу до постіндустріального суспільства, насамперед реалізації відповідних соціально-економічних змін, стає очевидною потреба виховання активного та свідомого молодого покоління громадян. Одним із найважливіших завдань сучасного освітнього процесу стає виховання цілісної особистості, розкриття особистісного потенціалу в кожного, хто вчиться, оскільки, спрямована на розвиток особистість є активним та свідомим суб'єктом демократичного суспільства. Реалізація цього завдання може ефективно забезпечуватися у контексті особистісно орієнтованої освіти, коли людина визнається найвищою цінністю, враховуються її неповторності та індивідуальності. Сучасна освітня система покликана забезпечити сприятливі умови для розвитку і виховання

як майбутніх учителів, та і учнів, яких вони в майбутньому будуть навчати. Однією із передумов виконання цього завдання є розвиток у тих, хто вчиться самосвідомості та виховання позитивної налаштованості до себе, своєї діяльності та й світу в цілому. В останні роки в освітній практиці з метою активізації процесу засвоєння новітніх знань та інноваційних технологій, широко використовуються ідеї психолого-педагогічної «Я-концепції» Г.Костюк (Костюк, 1979, с. 25). Основні ідеї і принципи якої скеровані на створення динамічної системи усвідомлення людини про свої природні, інтелектуальні, фізичні та набуті в освітньому процесі властивості; це самооцінка та суб'єктивне сприйняття, що характеризують вплив на власну особистість зовнішніх факторів. Вказана система понять формується під впливом процесу пізнання та досвіду в кожного індивіда і становить основу вищої саморегуляції людини, на базі якої вона будує власну освітню траєкторію та практично всі стосунки з оточуючими людьми і навколишнім світом. Важлива функція «Я-концепції» – забезпечення внутрішньої узгодженості людини себе із собою, відносної сталості її поведінки, незважаючи на безперервний тиск проблемного світу. Розвиток особистості в усіх її окультурених формах (спілкування, поведінка, діяльність, вчинок) перебуває під визначальним ситуативним впливом «Я-концепції». Водночас і вона, структуруючись, інтегруючись та ускладнюючись з віком, формується під дією життя кожної людини, найперше у системі дитячо-батьківських взаємостосунків. Із словами «Я сам» чи «Я сама» «Я-концепція» набуває активної ролі, впливаючи на інтерпретацію ними соціального і власного пізнавального досвіду, на цілі і завдання, які вони ставлять перед собою, на відповідну систему очікувань, прогнозів майбутнього, оцінку своїх досягнень, а відтак на повнофункціональне само-становлення та самоутвердження.

Спонукальними причинами дій і вчинків людини є мотиви. Важливо, що мотиви діяльності й поведінки людини генетично зумовлені її органічними та культурними потребами. Забезпечуючи (певною мірою) свої первинні (природжені) потреби, людина прагне реалізувати і задовольнити власні духовні запити. Насамперед це стосується потреб професійного зростання, досягнення високого рівня компетентності, певного положення в соціумі, визнання тощо. Зважаючи на те, що професія педагога завжди мала більшу

соціальну привабливість, а ніж матеріальну, в інноваційній педагогічній діяльності особливої уваги потребують пошуки механізмів мотивації та стимулювання.

У становленні «Я-концепції» важливим періодом є молодший шкільний вік, в якому активно починається розвиток рефлексивного мислення. Учні, відкриваючи та усвідомлюючи свої можливості, виходять на новий рівень власних дій, пізнання навколишнього світу та самих себе. Від особливостей становлення «Я-концепції» у молодшому шкільному віці залежить подальший розвиток та життєвий шлях особистості. Саме тому створення умов для виховання позитивної «Я-концепції» як майбутніх учителів, так і учнів початкової школи є необхідним сучасній національній освіті О.Гуменюк (Гуменюк, 2002, с. 158).

За своїм змістом «Я-концепція» може бути позитивною, негативною, амбівалентною, виступати як установка щодо самого себе і включає наступні головні психолого-педагогічні компоненти: когнітивний – образ своїх якостей, здібностей, зовнішності, соціальної значущості тощо; емоційний – самоповага, самоприниження тощо; оціночно-вольовий – прагнення підвищити самооцінку, завоювати повагу тощо. Сучасна наука розділяє поняття «Я-реальне» та «Я-ідеальне». Перше означає якою людина є насправді, друге – якою вона хоче бути. Якщо «Я - реальне» і «Я - ідеальне» не співпадають, у людини виникає невдоволення собою, розчарування, занижується самооцінка. В результаті чого вона може шукати нові способи поведінки, які дозволяють більш самоактуалізуватися.

У контексті нашого дослідження доцільно розглянути зміст поняття «Я-концепції» в історичній перспективі. В широкому сенсі «Я» людини – це загальна сума всього, що вона може назвати «своїм», це не тільки її фізичні дані, психічні здібності, але й будь-які об'єкти навколишнього світу, інші люди. Психолог розрізняє такі дві сторони «Я»: емпіричне «Я» (об'єктивна частина, що є пізнавальною) та чисте Его (суб'єктивна частина, що пізнає). Вчений виділяє такі складники емпіричного «Я», як матеріальне «Я» (material self), соціальне «Я» (social self), духовне «Я» (spiritual self). Тіло, зовнішній вигляд, одяг, речі, з якими ідентифікує себе людина, сімейні стосунки є змістом матеріального «Я». Соціальне «Я» формується через визнання людини іншими. Це явище не є константним,

і залежно від групи можуть проявлятися різноманітні сторони «Я». Найбільш інтимною частиною є духовне «Я», яке є рефлексивним процесом, здатністю мислити суб'єктивно, «осмислювати себе як того, що мислить» (to think ourselves as thinkers). Завдяки розвиненості духовного «Я» ми можемо бути цілісними, не відстороненими від самих себе. Ці три складники «Я» викликають відчуття та емоції у людини, обумовлюють її ставлення до себе та спонукають до дій.

У першій половині ХХ століття вивчення «Я-концепції» сконцентрувалося у сфері соціології. Індивід розглядався у контексті соціальної взаємодії, продуктом якої є значення, яких людина надає навколишньому середовищу і які викликають відповідну реакцію. Соціокультурні значення можуть змінюватися у процесі взаємодії залежно від індивідуального сприйняття. Американський соціолог Ч. Кулі ввів поняття «дзеркального Я» (the looking-glass self). Описуючи «Я» людини, соціолог насамперед акцентував увагу на чуттєвій складовій: людина може бути впевненою в існуванні будь-чого, тільки якщо це відчула Decentralized Decision-Making in Schools (*Decentralized Decision-Making in Schools. The Theory and Evidence on School-Based Management*, 2009, с. 137-138). Таке самий механізм можна застосувати і до Его людини, коли під впливом зовнішнього фактору ми відчуваємо себе. Вчений виділяє у структурі соціального «Я» відображене, або дзеркальне «Я». Сутність цього явища полягає у здатності людини зрозуміти, як її «Я» (або будь-яка ідея, яку вона вважає власною) сприймається іншою свідомістю. Те, як сприймає (на суб'єктивний погляд людини) інша свідомість цю ідею, впливає на відчуття та емоційний стан.

Дзеркальне «Я» має три складники: 1) уявлення про те, як інша людина сприймає нас, як ми виглядаємо в її очах; 2) уявлення про її судження щодо нашого образу; 3) відчуття, що викликані уявленим. Для дитини функцію «дзеркала» виконують батьки, через яких вона не тільки дізнається інформацію про навколишній світ, а й пізнає себе, формується її образ власного «Я».

Кожна людина будує власне «Я», спираючись на сприйняті реакції інших у процесі взаємодії. Соціолог надає значення уяві, що є важливим фактором міжособистісної комунікації завдяки можливості уявити образ, який особа будує на основі сприйняття співрозмовника Decentralized Decision-Making in Schools (*Decentralized*

Decision-Making in Schools. The Theory and Evidence on School-Based Management, 2009, с. 151-152).

Проблема формування самосвідомості людини та її уявлень про себе тривалий час розроблялася в контексті психологічної науки. Поняття та структура феномену Я-концепції розкриті багатьма зарубіжними та вітчизняними вченими.

Глобальне, особистісне Я на взаємодіюче Я з іншими і усвідомлююче Я – як об’єкт та показав, як їх усвідомлення може впливати на поведінку людини. Оскільки «Я-концепція» – це уявлення про «Я», яке може бути правильним чи неправильним, то воно частково може існувати і в неусвідомленій формі, усвідомлюючись непрямо, через поведінку. «Я-концепція» спрямовує і орієнтує поведінку людини. Досягнення згоди із самим собою можна домогтися виробленням здатності сприймати себе таким, яким я є. Таке сприйняття стає можливим, якщо особистість терпимо ставиться до неузгодженості, усвідомлюючи причину внутрішнього переживання, конфлікту, змінюючи уявлення про саму себе. У такому разі виникає необхідність коригувати «Я-концепцію» і якщо особистість не робить цього, то ми можемо говорити про дисгармонійну будову особистості, яку постійно розривають внутрішні конфлікти, завдяки чому утруднюється процес саморозвитку. Сьогодні практична психологія має великий набір методик і технологій для розвитку психологічного механізму (методи психічної саморегуляції, ігрові та дискусійні методи; екзистенціональні, сентизивні та трансперсональні тренінги тощо).

Головним у демократичному суспільстві людина має можливість вибрати цілі та шляхи їх реалізації. Ми самі можемо встановлювати собі цілі, пов’язані з особливостями та усвідомленнями нашого «Я» й оцінювати успішність наших життєвих проявів щодо цих процесів. Наша самооцінка залежить від того, ким ми хотіли б стати, яке становище хотіли б зайняти в цьому світі; це служить точкою відліку в оцінці нами особистих успіхів або невдач. Напевно, всім людям властиве прагнення максимально розвинути різні грані свого «Я», проте обмеженість спроможностей людини, обмеженість її існування у просторі і у часі, змушують кожного підходити реалістично: вибрати лише окремі аспекти особистісного розвитку і ставити стосовно них кінцеві цілі, досягаючи їх людина оцінює свій

життєвий успіх. Коли такий вибір вже зроблений, самооцінка відраховується вже від наявних домагань: вона зростає, якщо вони реалізуються, і зменшується, коли людині не вдається їх реалізувати.

Формуючи власне «Я», людина повинна спиратись на певний зразок, мати ідеал. У той же час слід усвідомлювати, що між ідеалом, який формується як перспектива розвитку і поведінки власного «Я», і реальною самооцінкою існує певне розходження, протиріччя. Надто значна розбіжність між «Я» реальним і ідеальним стає умовою внутрішнього конфлікту. У випадку значного протиріччя між самооцінкою і адекватною оцінкою у тих, хто вчиться, часто порушується душевна рівновага, змінюється поведінка, втрачається ефективність освітнього процесу. Якщо самооцінка нижча за адекватну, то з'являються ознака тривожності, очікування негативної думки про себе, що досить суттєво впливає на успіхи у навчанні. Тому у формуванні складових «Я-концепції» підлітків і юнаків, учнів котрі здобувають освіту, завжди необхідна допомога вчителя, сім'ї, соціуму що має сприяти виробленню позитивних її основ, як запоруки самовдосконалення та саморозвитку особистості.

Соціальним замовленням суспільства, зумовленим реформою освіти в країні, є швидке й успішне включення майбутніх учителів у процес оволодіння інноваційними технологіями під час навчання у ЗВО та запровадження їх в освітній процес початкової школи. У зв'язку з цим значно підвищується роль особистісної активності, ініціативи, здатності та готовності кожного студента до перегляду своїх освітніх орієнтирів і настанов. Стара позиція, сформована в рамках «знаннєвої парадигми» замінюється новою: «професійна активність, компетентність, інноваційність і багатофункціональність освітньої діяльності упродовж усього життя». Першочерговими завданнями стають вивчення і врахування психолого-педагогічних процесів і умов саморозвитку та саморозкриття особистості майбутнього вчителя, можливостей реалізації ним свого творчого потенціалу, самоактуалізації в процесі навчання у ЗВО. Все це, на нашу думку, не є можливим без позитивного усвідомлення своєї «Я-концепції». Оскільки вона – як робота внутрішнього стану людини – постійно перебудовується у майбутнього вчителя, який прагне до самоактуалізації через процес вирішення як зовнішніх, так і внутрішніх протиріч.

Важливим для розуміння і правильного використання ідей «Я-концепції» є акцентування зв'язку досвіду, якого набуває індивід, з його подальшою поведінкою. Тобто, поведінку людини не можна зрозуміти, не звертаючись до суб'єктивної інтерпретації подій в яких вона перебуває. Слід враховувати, що реагування людини на виклики визначаються, в першу чергу, не минулими подіями (дитяча травма тощо), а наявною, актуальною ситуацією, за якої відбувається поведінка індивіда (а, точніше, інтерпретацією ситуації та її персональним значенням та усвідомленням).

Визначальною у підході К. Роджерса (Rogers, 1999, с. 54) до «Я-концепції» є поняття «самість», яке визначається як організований, послідовний концептуальний гештальт, що складається з окремих сприйняття властивостей «Я» і сприйняття взаємовідносин «Я» з іншими людьми та з різними аспектами життя, а також цінностей, що пов'язані з цими сприйняттями. Тобто «Я» – це певна диференційована частка феноменального поля чи поля сприйняття людини, що складається з усвідомленого сприйняття і цінностей «Я». «Я-концепція» визначає концепцію людини про те, що вона собою являє, і відображає ті характеристики, які вона сприймає як частку себе (це має форму набору образів «Я», ролей, що виконуються індивідом) К. Роджерса (Rogers, 1999, с. 54–56).

«Я-концепція» включає не лише сприйняття людиною того, якою вона є, але й того, якою вона хотіла б чи повинна бути (компонент «Я», що визначається як «Я-ідеальне»). На думку Роджерса, «Я-концепція» має просторову природу і являє собою організовану, логічно послідовну й інтегровану систему сприйняття «Я». Тобто хоча «Я» постійно змінюється в результаті набуття нового досвіду, воно завжди зберігає якості цілісної системи. Цей мінливий гештальт, що може бути описаний в параметрах процесуальності, в кожен момент часу утворює специфічну цілісність. Для кожного конкретного суб'єкта це виявляється у збереженні в кожній точці простору і часу внутрішнього почуття, що він залишається тією самою людиною. Причому, за К.Роджерсом (Rogers, 1999, с. 56), «Я» не регулює поведінку, а навпаки, символізує головну частку свідомого досвіду індивіда.

К. Роджерс (Rogers, 1999, с. 55) стверджував, що в більшості випадків поведінка людини узгоджується з її «Я-концепцією», тобто

людина прагне зберегти цей стан узгодженості самосприйняття і переживання. Такі переживання, які супроводжують «Я-концепцію» людини, усвідомлюються і сприймаються, а ті, що перебувають у конфлікті з «Я», створюють потенційну загрозу «Я-концепції» і тому не допускаються до усвідомлення та сприйняття. Можлива невідповідність між «Я» та актуальним переживанням не завжди сприймається на свідомому рівні. Ймовірною є ситуація, коли людина почуває загрозу, не усвідомлюючи цього. За таких умов людина потенційно не захищена від переживання тривоги та особистісних розладів. Тобто тривога є емоційною реакцією на загрозу, яка сигналізує про те, що організованій «Я - структурі» загрожує дезорганізація, якщо невідповідність досягне рівня усвідомленості. Тривожна людина не зовсім чітко усвідомлює, що визнання чи символізація певних переживань може радикально змінити теперішній образ «Я».

З огляду на викладене, можна зробити заключення, що «Я-концепція», як сукупність всіх уявлень індивіда про себе, що виявляється в самооцінці, почутті поваги до себе, рівні домагань, може ефективно використовуватися у процесі інноваційної освітньої діяльності як у ЗВО при підготовці майбутніх вчителів, так і ними при використанні інноваційних технологій для освітнього процесу в початковій школі.

Оскільки Я-концепція сама стає активним початком та суттєво впливає на функціонування особистості в соціумі, її самопочуття, рівень домагань, а інакше кажучи, на її реальні досягнення, то, зрозуміло, що вона є важливим фактором організації психіки та поведінки індивіда, яка слугує досягненню внутрішньої узгодженості особистості, бо визначає інтерпретацію досвіду та є джерелом очікувань індивіда. Саме це і буде основою для подальших наших міркувань.

Принципово важливою віхою для продовження пошуків нових підходів до організації навчання стала розробка у 40–50-х роках ХХ ст. у працях психологів поняття «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. Засновник радянської української психологічної школи Г. Костюк (Костюк, 1979, с. 25) доповнив вказані

розробки теоретичним аналізом та доповнив їх рекомендаціями щодо застосування «категорії діяльності» 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».

Здійснюючи аналіз діяльності суб'єкта, Г. Костюк (Костюк, 1979, с. 26) 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». 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. Г. Костюк (Костюк, 1979, с. 25) у концептуальній моделі особистості виділяє такі складові психологічної структури: мотиваційна сфера, яку характеризують домінуючі потреби та інтереси, погляди й переконання, духовні запити та ціннісні орієнтації; розумові якості; сфера освіченості, набуття знань; сфера свідомості; підсистема особливостей поведінки; підсистема індивідуальної своєрідності психічного складу характеру. Структура особистості розглядається як єдність взаємопов'язаних психічних процесів і властивостей, як динамічна й саморегульована система, рушійні сили якої визначаються внутрішніми суперечностями між її складовими.

У 60-тих – першій половині 70-х років ХХ ст. відбулося часткове повернення до ідей активізації пізнавальної діяльності учнів у навчанні. Були обґрунтовані і введені в практику проблемне

навчання, евристична бесіда, програмоване навчання тощо. Методи навчання поділяються на «пасивні» та «активні», в залежності від участі учнів у навчальній діяльності. Термін «пасивність» у даній класифікації використовувався як визначення низького рівня активності учнів, переважно у репродуктивній діяльності при майже повній відсутності самостійності і творчості.

Важливими 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». Крім того, вчитель має «додержуватись педагогічного такту, створювати атмосферу доброзичливості; поєднувати серйозну і напружену працю з жартом, дотепним словом» М.Островська (Островська, 2020, с. 335).

Вкажемо, що В. Сухомлинський (Сухомлинський, 1976, с. 321), використовуючи методи активного навчання, зокрема на «уроках мислення у природі» для учнів початкової школи рекомендував:

- розвиток творчих сил кожної окремої особистості здійснювати в умовах колективної співдружності на основі етико-естетичних цінностей, інтересів, потреб, і спрямовувати 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;

- важливо розробляти демократичні засоби педагогічного впливу на учнів, зокрема, методів заохочення і покарання, що засновані на повазі, опорі на позитивне, моральності дитини.

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 (Джомтєн, 1990); Декларація про право і розвиток

(Генеральна Асамблея ООН, 1986); Декларація принципів толерантності, 1995); Декларація про культуру миру, 1999) 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» Koops (Koops & W. Jean Jacques Rousseau, 2012, с. 48).

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». В літературі 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.

Подальшу розробку питань активізації навчання ми можемо знайти у творчій діяльності вчителів – новаторів 80-х років ХХ ст. – Ш. Амонашвілі, (Амонашвілі, 2001, с. 45) та інших, у теорії розвивального навчання Д. Ельконіна – В. Давидова. Особливістю цієї психолого-педагогічної концепції є групові дискусійні форми роботи, через які учні відкривають для себе основний зміст навчальних предметів. Учитель не подає знання учням у вигляді готових правил, аксіом, схем. На відміну від традиційної, емпіричної системи в основу процесу учіння закладається система наукових понять. Оцінок в початковій школі дітям не виставляють, 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.

Наприкінці ХХ 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. У ці часи на пострадянському просторі почали використовувати термін «інтерактивні методи», причому під цим поняттям розуміли саме названі вище методи. Відмітимо, що сьогодні 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, поділяючи думку авторів О.Комар (Комар, 2011, с. 22), розглядаємо інтерактивне навчання, маючи на увазі міжособистісне педагогічне спілкування у процесі навчання. На думку О.Комар (Комар, 2011, с. 46), плутанина в поняттях, крім теоретичного непорозуміння між вченими-педагогами, шкодить і практиці навчання, часто породжуючи у вчителів і методистів ілюзії щодо їхньої обізнаності й готовності до застосування інтерактивних методів.

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 вчених, які розглядають інтерактивне навчання як таке, що побудоване на взаємодії учня з навчальним оточенням, середовищем, що слугує простором засвоєного досвіду. Автори підкреслюють, 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. Зокрема, 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. Про ці особливості інтерактивного нав-

чання йде мова і в роботах українських вчених Л.Галіциної (Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання, 2005, с. 12) та О.Пометун (Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід, 2002, с. 13). 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 працями, в яких інтерактивне навчання трактується, насамперед, як *діалогове навчання*, під час якого здійснюється *взаємодія учителя і учнів*. Автори цієї групи підкреслюють, 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. Автори цієї групи притримуються думки, що головне в інтерактивному навчанні – це *взаємодія* Н.Павленко (Павленко, 2008, с. 221).

Провідний український фахівець з інтерактивного навчання О. Пометун у своїх працях (Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід, 2002, с. 13), О.Пометун (Пометун & Пироженко, 2003, с. 9), О.Пометун (Пометун & Пироженко, 2002, с. 36), О.Пометун (Пометун & Пироженко, 2003, с. 19) 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. 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.

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 і мінімальною сконцентрованістю на точці зору вчителя. Організації процесу багатосторонньої комунікації сприяє використання відповідних методів навчання. 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.

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 учнів, що переростає в особистісні стосунки, направлені на оптимізацію навчального процесу та його демократизацію. Відмітимо, що правильно організоване педагогічне спілкування створює найкращі умови для розвитку мотивації учнів і творчого характеру навчальної діяльності, для активного формування особистості школярів, забезпечує сприятливий емоційний клімат навчання, а також керування

соціально-психологічними процесами в дучнівському колективі й дозволяє максимально використати в навчальному процесі особистісні особливості і фахову підготовку вчителя.

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 і активно розвинена в роботах О. Сергеєнкова (Сергеєнкова, 2004, с. 28) та С.Стрільця (Стрільця, 2012, с. 56). На думку вказаних авторів, яку поділяє і О.Комар (Комар, 2011, с. 57) цикл навчання складається з чотирьох послідовних і взаємозалежних стадій: етапу конкретного досвіду, етапу рефлексивного спостереження, етапу абстрактної концептуалізації й етапу активного експериментування.

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 пропоновані 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.

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 жит-

тевих 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. Інтерактивні технології навчання (Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід, 2002, с. 13): 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. Такі умови оптимально можна реалізувати, коли навчання проходить у форматі суб'єкт – суб'єктної взаємодії. У такому процесі учні самі працюють над навчальним завданням, а роль учителя суттєво змінюється – він стає координатором освітньої діяльності. Учителю спрямовує діяльність учнів, допомагає їм розробити стратегію пошуку, консулює їх з проблемних питань, контролює при необхідності проміжні етапи роботи групи. Розв'язуючи спільно поставлене завдання, група здійснює співробітництво, співтворчість. 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. Колективний розум здатний розв'язати багато проблем швидше й ефективніше.

Вкажемо, що саме таке 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 вчителя з контролера на консультанта, організатора, старшого товариша.

В умовах такого 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.

Нагромаджений вже сьогодні в Україні та за кордоном сучасний досвід переконливо свідчить, що використання основних принципів і підходів в освітньому процесі «Я-концепції» сприяє інтенсифікації та оптимізації процесу учіння. 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.

Із викладеного матеріалу слідує, що інтерактивні методи дозволяють реалізувати посилену педагогічну взаємодію, взаємовплив учасників педагогічного процесу крізь призму власної індивідуальності кожного субєкта, його особистого досвіду та вже набутих знань і життєдіяльності. Інтерактивне навчання - це процес інтенсивної, міжсуб'єктної комунікації вчителя і учнів, де вчитель виступає в ролі суб'єкта власної професійної діяльності, а учень працює в позиції суб'єкта освітньої діяльності, 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 діяльності і взаємодії, що відбулася. Інтерактивна педагогічна взаємодія, реалізація інтерактивних педагогічних методів спрямовані на зміну, вдосконалення моделей поведінки і діяльності учасників педагогічного процесу.

З огляду на викладене, можна зробити заключення, що «Я-концепція», як сукупність всіх уявлень індивіда про себе, що виявляється в самооцінці, почутті поваги до себе, рівні домагань, доречно використовувати у процесі інноваційної освітньої діяльності як у ЗВО при підготовці майбутніх вчителів, так і ними при розробці та впровадженні інноваційних технологій в освітньому процесі початкової школи.

Висновки до розділу 1

На основі аналізу науково-педагогічної літератури, приходиться констатувати, що на відміну від розвинених країн світу і, насамперед країн ЄС, в незалежній Україні тривалий час не було законодавчо визначено необхідність і не окреслено вектори створення та розвитку національної інноваційної системи. Перші десять років незалежності були вкрай складними як в політичному та економічному

вимірах, так і в освітньому просторі. Українська освіта в цей час прикладала великі зусилля, щоб відійти від вчорашньої радянської системи, примірялася до систем освіти Сполучених Штатів Америки, розвинених країн Європи (насамперед Англії і Німеччини), прагнула зберегти минулі здобутки і шукала власні шляхи розбудови національної системи освіти. Ретроспективний аналіз вказаної проблеми дозволяє зробити наступні висновки.

Система підготовки вчительських кадрів, що існувала до недавнього часу у вищій педагогічній школі України, була спрямована на передачу студентам певного обсягу знань, умінь і навичок, а тому неперервно втрачає свою актуальність і перспективність. Натомість 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. В основу сучасної освітньої системи розвинені країни поступово закладають гуманістичний світогляд, який передбачає формування таких якостей особистості, як усвідомлення природи і людини у їх єдності, відмова від авторитарного, міфологічного стилю мислення, терпимість до людей з іншими поглядами, нахил до компромісу, уважне ставлення до інших культур, цінностей, думок, вірувань.

Євроінтеграційна політика, яку проводить Україна в останні десятиліття, спонукає освітню систему впроваджувати організаційні і педагогічні ідеї та стандарти Болонського і Копенгагенського процесу в національне освітнє середовище, ставить перед вищою освітою цілий ряд абсолютно нових вимог у підготовці педагогів, в тому числі і вчителів початкових класів. В контексті Концепції «Нова Українська школа» та інституційних документів, прийнятих на її виконання, українська система освіти націлена на реалізацію всіх основних понять Європейського виміру освіти, навчально-виховний процес перетворити в освітній і здійснювати його на основі інноваційних технологій і суб'єкт-суб'єктної взаємодії всіх учасників.

Показано, що в умовах реформування та розбудови національної системи освіти важливого значення набуває інноваційна діяльність всіх освітніх закладів (ЗЗСО і ЗВО), яка характеризується системним експериментуванням, розробкою нових, апробацією відомих та застосуванням ефективних інновацій в освітньому про-

цесі. Розкрито генезис розвитку та суть понять: інноваційна освітня діяльність, інноваційні педагогічні технології, умови їх запровадження в освітній процес.

Показано, що інноваційна 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).

Одним із найважливіших завдань сучасного освітнього процесу стає розкриття особистісного потенціалу в кожного, хто вчиться, його спрямованість на виховання і розвиток цілісної особистості, яка в подальшому стає активним та свідомим суб'єктом демократичного суспільства. Реалізація цього завдання може ефективно забезпечуватися у контексті особистісно орієнтованої освіти, коли людина визнається найвищою цінністю, враховуються її неповторності та індивідуальності. Тільки сучасна інноваційна освітня система у змозі забезпечити сприятливі умови для розвитку і виховання як майбутніх учителів, та і учнів, яких вони в майбутньому будуть навчати.

Показано, що однією із передумов ефективного застосування інноваційних технологій в освітньому процесі ЗВО і ЗЗСО є розвиток у тих, хто вчиться самосвідомості та виховання позитивної налаштованості до себе, своєї діяльності та й світу в цілому. В останні роки в освітній практиці з метою активізації процесу засвоєння новітніх знань та інноваційних технологій, широко використовуються ідеї психолого-педагогічної «Я-концепції». Основні ідеї і принципи якої скеровані на створення динамічної системи усвідомлення людини про свої природні, інтелектуальні, фізичні та набуті в освітньому процесі властивості; це самооцінка та суб'єктивне сприйняття, що характеризують вплив на власну особистість зовнішніх факторів. Вказана система понять формується під впливом процесу пізнання та досвіду в кожного індивіда і становить основу вищої саморегуляції людини, на базі якої вона будує власну освітню траєкторію та практично всі стосунки з оточуючими людьми і навколишнім

світом. Важлива функція «Я-концепції» – забезпечення внутрішньої узгодженості людини себе із собою, відносної сталості її поведінки, незважаючи на безперервний тиск проблемного світу. Розвиток особистості в усіх її окультурених формах (спілкування, поведінка, діяльність, вчинок) перебуває під визначальним ситуативним впливом «Я-концепції». Водночас і вона, структуруючись, інтегруючись та ускладнюючись з віком, формується під дією життя кожної людини, найперше у системі дитячо – батьківських та учнівсько-шкільних взаємостосунків.

«Я-концепція» набуває активної ролі, насамперед в початковій школі, впливаючи на інтерпретацію соціального і власного пізнавального досвіду учнів молодшого шкільного віку, на цілі і завдання, які вони ставлять перед собою, на відповідну систему очікувань, прогнозів майбутнього, оцінку своїх досягнень, а відтак на повнофункціональне самостановлення та самоутвердження особистості.

Основні наукові результати, представлені в розділі, опубліковано в працях автора: Ostrovska, Khiminets & Ostrovsky, 2021; Островська, 2021; Островська, 2020; Островська, 2021; Островська, 2020.

РОЗДІЛ 2

ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Реформування національної системи освіти, її спрямованість на інтеграцію до європейського освітнього простору та сучасного інформаційного суспільства зумовлюють зміни в професійній підготовці майбутніх учителів. Темпи та характер розвитку країни, її економіки, внутрішніх і зовнішніх суспільних відносин залежать від того, наскільки сучасні системи вищої та загальної середньої освіти здатні до вирішення завдань ефективного й швидкого виконання замовлення суспільства та ринку праці щодо формування загальних і фахових компетентностей випускників.

Поширення в усьому світі ідей індивідуального, розвивального та особистісно орієнтованого навчання, педагогіки співробітництва й партнерства актуалізує потребу в перегляді сутності освітньої педагогічної діяльності. Зміни, що задекларовані в Концептуальних засадах реформування середньої школи (Концепція НУШ, 2016), прийняті та унормовані в інституційних документах на їх виконання (Закони України «Про Освіту», «Про повну загальну середню освіту» (2017, 2020), директивні документи МОН України 2017–2021) проголошують нову освітню компетентнісну парадигму, профілізацію загальної середньої освіти, визнання неформальної й інформальної освіти, урахування індивідуальної траєкторії і темпу навчання, можливостей та особливостей студентів у ЗВО і учнів в ЗЗСО), сприяють розширенню спектра функцій та ролей учителя. Нині вчитель має не лише виконувати освітньо-виховні завдання, а й адаптуватися до вимог інформаційного суспільства, володіти інформаційно-комунікаційними та мультимедійними технологіями, вміти реалізовувати індивідуальний підхід до навчання, здійснювати педагогічний супровід індивідуальних освітніх програм учнів. Сучасний учитель початкової школи має працювати з урахуванням не тільки предметної спеціалізації та вікових особливостей учнів, у його професійній підготовці потрібно приділити значну увагу до

методично-технологічної основи, що слугуватиме підґрунтям для майбутньої діяльності, здійснення функцій тьютора як консультанта у сфері освітніх послуг, співрозробника індивідуальних освітніх програм, проєктувальника та організатора освітнього інноваційного середовища в класі.

Водночас в умовах розвитку інформаційного суспільства формування системи освіти залежить не лише від дослідження дидактичних особливостей упровадження сучасних інформаційних технологій в освітній процес та вивчення навчальних можливостей різних систем дистанційного навчання, а й від підготовки майбутніх учителів до роботи в інноваційному інформаційно-освітньому середовищі на високому рівні інформаційно-комунікаційної та професійно-педагогічної культури. У зв'язку із цим у процесі навчання майбутніх учителів початкових класів в ЗВО необхідно запровадити середовище для їх підготовки до інноваційної освітньої діяльності, застосування інформаційно-комунікаційних та мультимедійних технологій в освітньому процесі. Саме тому підготовка майбутніх учителів до інноваційної діяльності, реалізована в інформаційно-освітньому середовищі ЗВО, набуває особливого значення, оскільки спрямована на формування інноваційної позиції вчителя, здатного до виконання завдань індивідуалізації навчання в умовах інформатизації освіти.

В умовах євроінтеграційної політики України, демократизації і гуманізації національної системи освіти метою і мірою ефективності її функціонування стає розвиток особистості, задоволення її освітніх потреб та інтересів. Це зумовлює необхідність вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів, посилення уваги щодо їх становлення як учителів-творців, які володіють педагогічними загальними і фаховими компетенціями та спроможні формувати з учнів творчих особистостей. Саме вчитель початкових класів розпочинає цей процес, стоїть біля витоків розвитку творчих здібностей молодших школярів. За таких умов проблема професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів набуває особливої актуальності. Разом з тим, педагогічна теорія і практика підтверджують, що у професійній підготовці вчителів початкових класів ще недостатньо враховується необхідність розвитку їх творчих здібностей, підготовки до творчої педагогічної діяльності, оволодіння ними основами педагогічної творчості. Вирішення цієї

проблеми потребує подальшого поглибленого вивчення багатьох її аспектів, зокрема, формування у майбутніх учителів початкових класів мотиваційних чинників до педагогічної творчості, усвідомлення важливості використання інноваційних педагогічних процесів, прагнення вчитися все життя.

В умовах глобалізації світових процесів, сучасних тенденцій у сфері професійної освіти, реформування національної системи освіти України особлива увага приділяється професійній підготовці майбутніх учителів у відповідності з сучасними фаховими стандартами. Вагомість питання актуалізується в державних законодавчих документах, а саме: (Законах України «Про освіту», 2017), «Про загальну середню освіту» (2020 р.), Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти («Нова українська школа», 2016), (Галузевій Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти, 2013), Указі Президента України («Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», 2013) та інших інституційних документах.

Теоретико-методологічні засади професійної освіти, які відображають взаємодію, взаємозв'язок і взаємозумовленість освітніх явищ і процесів, розкриття сутності реалізації інноваційних підходів до сучасної професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи вирізняється багатоаспектністю, міждисциплінарністю та інноваційністю. Витоки їх дослідження знайшли відображення в наукових працях щодо підготовки педагога відповідно до сучасних вимог держави: А.Шлейхер (Шлейхер, 2018, с. 58) – навчання на організації досліджень, І.Богданова (Богданова, 1999 с. 36), Т.Кристочук (Кристочук, 2014, с. 254), Н.Ничкало (Ничкало, 2014, с. 28) – безперервність навчання, професійна підготовка, В.Кремінь (Кремінь, 2003, 2001, 2013, 2015) – філософія освіти, професійна підготовка як цінність особистості, Т.Гуменникова (Гуменникова, 2011, с. 9) – особистісно орієнтоване виховання, О.Ліннік (Ліннік, 2016, с. 54) – суб'єкт-суб'єктна взаємодія, І.Гавриш (Гавриш, 2006, с. 158), О.Комар (Комар, 2011, с. 23), С.Сисоєва (Сисоєва, 2011, с. 69) – інноваційність підготовки та інші. У дослідженнях вказаних і багатьох інших авторів показано, що при розробці та впровадженні в сучасний освітній процес, інноваційних педагогічних технологій важливо, щоб вони відповідали наступним основним вимогам:

- умові концептуальності – основу будь-якої педагогічної технології становить певна наукова концепція, теорія, що дозволяє дати філософське, психологічне, соціально-педагогічне обґрунтування поставлених цілей та завдань;
- принципам системності і цілісності – ефективно реалізувати педагогічну технологію можливо тільки використовуючи певну логіку процесу, взаємозв'язків і взаємозалежності усіх її складових;
- умовам керованості – можливість діагностичного цілепокладання, планування, проектування та коригування педагогічної технології на різних етапах освітнього процесу;
- умовам ефективності – досягнення високих показників при використанні оптимальних ресурсів, певна гарантованість результатів, відповідних освітніх стандартів;
- умовам динамічності, гнучкості і варіативності – перетворення і зміни педагогічної технології в змінному освітньому просторі здійснюється тільки при забезпеченні максимальної реалізації її потенціалу і орієнтації педагогічної технології на розвиток суб'єктності учнів;
- забезпечення відтворюваності й адаптивності – можливість успішного застосування педагогічної технології різними педагогічними працівниками в аналогічних умовах та у всіх закладах освіти.

2.1. Підготовка майбутніх учителів до інноваційної діяльності засобами навчально-ігрового проєктування

Відповідно до предмету дослідження, нами в подальшому будуть розглядатися шляхи реалізації професійно-орієнтованих інноваційних педагогічних технологій в освітньому процесі ЗВО, які передбачають: по-перше, досягнення поставлених цілей підготовки майбутніх учителів початкових класів, активне включення студентів у свідоме освоєння професійного змісту педагогічної освіти; по-друге, забезпечення необхідної соціальної та пізнавальної мотивації, формування системи професійних цінностей та компетентностей; по-третє, особистісний розвиток студентів як майбутніх учителів, готових до застосування інноваційних технологій у реформованій початковій школі.

При цьому до сутнісних ознак професійно-орієнтованих інноваційних педагогічних технологій, які характерні для освітнього

процесу в педагогічному ЗВО найбільш часто автори досліджень відносять Ш.Амонашвили (Амонашвили, 2017, с. 156), О.Антонова (Антонова, 2008, с. 14), Ю.Будас (Будас, 2010, с. 57), І.Гавриш (Гавриш, 2006, с. 87), Т.Гуменникова (Гуменникова, 2011, с. 9), П.Гусак (Гусак, 1999, с. 6), О.Комар (Комар, 2011, с. 24), О.Ліннік (Ліннік, 2016, с. 58), О.Шквир (Шквир, 2018, с. 145):

- попереднє проєктування освітнього процесу з подальшою можливістю відтворення цього проєкту в педагогічній практиці;
- діагностичне цілеутворення, яке передбачає можливість об'єктивного контролю за якістю професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів;
- відбір і структурування змісту загальної (фундаментальної, соціально-гуманітарної) та спеціальної (професійно-орієнтованої) підготовки студентів на основі вузької професіоналізації;
- структурну та змістовну цілісність процесу, з усвідомленням того, що внесення змін до одного з компонентів педагогічної технології спричиняє відповідні зміни в інших її складових;
- вибір аудиторних та позааудиторних методів, форм і засобів професійного навчання з позиції оптимізації результатів і використання ресурсів (витрачених часу, енергії тощо);
- наявність оперативного зворотного зв'язку, який дозволяє своєчасно й адресно здійснювати коригування освітнього процесу, забезпечуючи ефективність професійного становлення майбутніх учителів початкової ланки загальноосвітньої школи.

Аналіз педагогічної літератури свідчить, що при підготовці майбутніх учителів у педагогічних ЗВО більшість науковців ігрові технології відносять до професійно-орієнтованих педагогічних технологій Ю. Будас (Будас, 2010, с. 36), (Гра// Великий енциклопедичний словник: <http://www.vedu.ru/bigencdic/23093/>), М. Марко (Марко, 2016, с. 59). Введемо основні поняття, які визначають суть навчально-ігрових технологій.

Великий енциклопедичний словник поняття «гра» подає наступним чином: «Гра, вид непродуктивної діяльності, мотив якої полягає не в її результатах, а в самому процесі» (Гра// Великий енциклопедичний словник: <http://www.vedu.ru/bigencdic/23093/>). У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» поняття «гра» трактується як дія за значенням грати; заняття дітей,

підпорядковане сукупності правил, прийомів або основане на певних умовах заняття, що є розвагою (Великий тлумачний словник сучасної української мови, 2005, с. 1554). У вітчизняній «Енциклопедії освіти» гра виступає як вид креативної діяльності людини, у процесі якої в уявній формі відтворюються способи дій з предметами, стосунки між людьми, норми соціального життя та культурні надбання людства, які характеризують історично досягнутий рівень розвитку суспільства С. Гончаренко (Гончаренко, 2008, с. 138).

У педагогіці «гра» розглядається як вид діяльності в умовах ситуацій, спрямованих на відтворення та засвоєння суспільного досвіду, в якому розвивається й удосконалюється особистість Н. Клименко (Клименко, 2005, с. 6). У педагогічній психології поняття «гра» трактується як конкретний прояв індивідуальної та колективної ігрової діяльності дитини, яка має конкретно історичний, багатовидовий, креативний та багатофункціональний характер В. Семиченко (Семиченко, 2001, с. 27). Отже, поняття «гра» різними вченими тлумачиться по-різному: як розвага, непродуктивна діяльність; як засіб навчання та виховання; як форма організації суспільно корисної діяльності; як засіб комунікації тощо. У багатьох визначеннях поняття гри, незмінно підкреслюється її самоцінність і мимовільність, відсутність практичної спрямованості, орієнтації на конкретний результат (не внутрішній, ігровий, а практичний) Н. Клименко (Клименко, 2005, с. 33), Н. Кудикіна (Кудикіна, 2003, с. 68), Г. Топчій, (Топчій, 2011, с. 5). Натомість, основна відмінність дидактичної гри від гри взагалі полягає в тому, що вона володіє чітко поставленою навчальною метою та передбачає досягнення відповідного педагогічного результату.

При цьому в поняття «ігрова технологія» різні автори вкладають різний зміст, наведемо деякі з них, зокрема:

- «визначену послідовність операцій, дій, спрямованих на досягнення навчально-виховних цілей». Функції ігрової технології: а) навчальну – розвиток загальнонавчальних умінь і навичок; б) розвивальну – розвиток різних психічних функцій; в) виховну – розвиток якостей особистості, загальної культури;

- Н. Кудикіна (Кудикіна, 2003, с. 27) ігрові технології навчання розглядає як системний спосіб організації навчання, спрямований на оптимальну побудову освітнього процесу та реалізацію його завдань;

- ігрові технології – це велика група методів і прийомів у формі різних педагогічних ігор;

- Н. Мачинська (Мачинська, 2013, с. 348) ігрову технологію трактує як спеціально вибудовану систему чітких ефективних ігрових дій, спрямованих на формування, розвиток, розширення, узагальнення знань у процесі навчання;

- Г. Топчій (Топчій, 2011, с. 15) визначає ігрові технології як сукупність педагогічних ігор, підпорядкованих визначеній меті, які гарантують отримання позитивного результату – професійного саморозвитку майбутнього вчителя.

Навчально-ігрова діяльність завжди характеризується навчально-пізнавальною спрямованістю та виконує такі основні функції:

- розважальну – вважається основною функцією гри, бо приносить учневі задоволення безпосередньо від процесу ігрової діяльності;

- навчальну – передбачає навчання дітей елементам психотехніки, спрямованим на розвиток пам'яті, уваги, мислення тощо, а також сприяє кращому засвоєнню змісту навчального матеріалу;

- виховну – полягає в тому, що виховні можливості, ціннісні орієнтації, закладені в змісті гри, ігрових і рольових діяч, особистісних взаєминах, створюють широкі можливості для виховання дітей;

- розвивальну – в концентрованому вигляді гра містить різновекторні напрями розвитку; в ній активно розвиваються сприйняття, пам'ять, мислення, моральні якості, фізичні, трудові уміння та навички тощо;

- формувальну – через знання, при систематичному використанні ігор, у школяра формуються якісні утворення інтелектуальної (пізнавальні можливості, логічне, образне мислення та ін.) та моральної сфер (моральні уявлення, якості, норми поведінки, оцінка);

- комунікативну – гра дає змогу учневі долучитися до реального контексту складних людських взаємин через встановлення емоційних контактів, доброзичливі відносини, моральні детермінанти та позиції;

- самореалізації – гра дозволяє з одного боку спроектувати та перевірити на практиці різноманітні процеси життєдіяльності учня, з іншого – виявити недоліки цього практичного досвіду;

- релаксаційну – гра знімає емоційну напругу, гострі неврологічні реакції, нейтралізує емоційно негативні переживання та страхи;

- терапевтичну – гра використовується як засіб подолання різних труднощів, що виникають у школяра під час спілкування, навчання, праці;
- діагностичну – гра дозволяє педагогові провести комплексне діагностування інтелектуальних, творчих, емоційних та ін. проявів учнів;
- регулювальну – гра через загальноприйняті умови та правила ставить перед школярами певні вимоги, які регулюють їхню поведінку, мовне спілкування, вчинки, дії; орієнтують на формування морального досвіду;
- коригувальну – за допомогою гри можна внести позитивні зміни, доповнення в структуру особистісних показників учня;
- міжкультурної комунікації – гра дозволяє дитині засвоювати загальнолюдські цінності, культуру представників різних національностей;
- соціалізації – за допомогою гри відбувається включення школяра в систему суспільних відносин, засвоєння ним багатства національної культури і традицій.

Щодо педагогічної гри, то під цим феноменом розуміють імітацію реальної діяльності вчителя в тих чи інших штучно відтворених педагогічних ситуаціях. Науковець П. Щербань (Щербань, 2004, с. 163) педагогічну гру визначає як практичну групову вправу з вироблення оптимальних рішень застосування методів і прийомів в умовах, що відтворюють реальні обставини чи психолого-педагогічну ситуацію. У процесі гри її учасники розв'язують проблемні психолого-педагогічні ситуації, їх взаємодія регламентується певними правилами, що відображають реальні умови та закономірності. Загалом під час педагогічної гри виробляються колективні рішення щодо розв'язання певної значущої навчально-пізнавальної проблеми.

Педагогічна гра має специфічні ознаки, з-поміж них прийнято виділяти: моделювання умов, що імітують професійно-педагогічну діяльність (квасидіяльність); поетапний розвиток гри; наявність складних і проблемних ситуацій; спільна діяльність учасників гри; опис психолого-педагогічної ситуації та об'єкта ігрового імітаційного моделювання; контроль ігрового часу; система оцінок; правила гри; елементи змагання П. Щербань (Щербань, 2007, с. 96).

Найбільш характерними особливостями педагогічних ігор є такі: імпровізоване виконання ролей; умовність ситуацій, в яких про-

ходить гра; соціальний характер педагогічної гри; наявність ролевих очікувань (еспектацій); стимулювання колективно-особистісного і професійно-педагогічного спілкування; прив'язка модельованих у грі подій до певних моментів часу; наявність розгалуженої системи індивідуального і групового оцінювання діяльності учасників гри тощо (Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання, 2005, с. 64).

Педагогічні ігри, на думку Н. Манчинської (Манчинська, 2011, с. 18) мають такі переваги: мотивують до навчання, оскільки збуджують допитливість студентів до способів розв'язання професійних і навчальних проблем в ігровому середовищі та посилюють інтерес до міжособистісної взаємодії; сприяють розвитку особистості, позаяк в оптимальному варіанті створюють тривалу зацікавленість у саморозвитку та розкритті людського потенціалу; полегшують введення нових комунікативних і поведінкових норм; допомагають студентам побачити особливості власного життя та відчутти дотичність до навколишнього світу в цілому; спонукають краще зрозуміти і навчитись використовувати всю складність психічних, соціальних та організаційних процесів спілкування між студентами; сприяють опануванню студентом досвіду діяльності, подібної до тієї, яку він буде реалізовувати у професійному житті; спонукають учасників гри тренувати певні особистісні навички, необхідні у груповому навчальному процесі; балансують активність усіх студентів, оскільки в роботу включаються навіть пасивні члени групи, оскільки гра надає самим студентам можливість вирішувати складні проблеми, не залишаючись пасивними спостерігачами; знижують тривожність учасників гри, особливо на початковій стадії роботи; сприяють зняттю певних захисних механізмів, оскільки інструкції та дотримання групових норм надають можливість моделювати у грі складні форми поведінки; у результаті можуть навіть сприяти зміні життєвих установок учасників гри: вони стануть більш толерантними до думок та ціннісних орієнтацій інших, у них може змінитися уявлення про себе, виникнути розуміння, що можуть більше й ефективніше вчитися і можуть створити щось важливе не лише в межах групи, але й у майбутній професійній діяльності і навіть у суспільстві.

Педагогічна гра передбачає використання різноманітних навчально-ігрових технологій. Існує відмінність між педагогічною грою та навчально-ігровою технологією, остання має чітко поставлене

дидактичне завдання, ігровий задум, спрямований на досягнення певної навчальної мети, керівництво з боку педагога, встановлені й наперед обумовлені чіткі правила, сценарій тощо. Головною відмінністю цих понять є те, що «після проведення навчально-ігрової технології підсумком є формування, розширення, засвоєння, закріплення, узагальнення навчального матеріалу всіма студентами. Натомість педагогічна гра здебільшого слугує джерелом отримання позитивних емоцій, задоволення й виконує, насамперед, розважальну функцію» Н. Манчинська (Манчинська, 2011, с. 19).

Поширення навчально-ігрових технологій в освіті пояснюється тим, що гра є природною пізнавальною діяльністю людини, адже навчальна діяльність «виростає» з ігрової. Саме тому до гри, як більш зрозумілої діяльності, звертаються педагоги з метою посилення, активізації більш складної діяльності – навчально-пізнавальної. Навчально-ігрові технології спираються на педагогічне керівництво ігровою діяльністю, яке розглядається як спосіб досягнення мети освітнього процесу шляхом застосування системи педагогічних прийомів, адекватних завданням конкретної гри та спрямованих на задоволення актуальних потреб і реалізацію особистісного потенціалу студентів. За таких умов навчально-ігрова діяльність реалізується як інноваційний педагогічний метод. Метою застосування навчально-ігрових технологій є розвиток у студентів стійкого пізнавального інтересу до навчального предмету та майбутньої професійної діяльності вчителя через різноманітні ігрові форми навчання.

При аналізі сутності навчально-ігрових технологій особлива увага приділялася особистісно орієнтованим технологіям, які в центр педагогічної системи ставлять особистість, забезпечення комфортних і безпечних умов її розвитку, реалізацію природного потенціалу, творчих здібностей тощо. Слід зазначити, що особистість у цій технології є пріоритетним суб'єктом освітнього процесу, метою освітньої системи, а не засобом досягнення певної абстрактної мети (у нашому випадку – формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування різноманітних навчально-ігрових технологій у професійній діяльності). Тому варто наголосити, що навчально-ігрові технології, вирізняючись гуманістичною і інноваційною спрямованістю та маючи на меті послідовний розвиток суб'єктних характеристик особистості, за цільовими установками тому і віднесені до групи особистісно орієнтованих.

Навчально-ігрові технології у педагогічному ЗВО також можуть бути віднесені до групи технологій співпраці, оскільки передбачають демократичні, партнерські відносини викладачів і студентів, спільне визначення мети та завдань, відбір змісту, узгодження правил і процедур ігрової діяльності, участь у груповій рефлексії після завершення гри тощо. Навчально-ігрові технології, поряд з тьюторськими, менторськими, комп'ютерними, проектними та іншими, належать до групи інтерактивних, зорієнтованих на групу взаємодію (інтеракцію), співпрацю рівноправних суб'єктів освітнього процесу. Варто наголосити й на тому, що навчально-ігрові технології, передбачаючи інтерактивну взаємодію її учасників, завжди потребують застосування ігрового проектування як ще однієї «інтерактивної дидактичної технології підготовки фахівців» Н. Кінчук (Кінчук, 2005, с. 62).

З іншого боку, навчально-ігрові технології є специфічним навчально-методичним інструментарієм, який сприяє: по-перше, трансляції попередньо засвоєного досвіду професійної діяльності; по-друге, аналізу моделей реальності на зразках професійних дій з різних рольових й особистісних позицій; по-третє, адаптації до майбутньої професійної діяльності на посаді вчителя початкових класів.

Отже, навчально-ігрові технології виступають ефективним засобом зацікавлення, спонукування, стимулювання студентів до активної навчально-пізнавальної діяльності. Їх застосування сприяє перетворенню майбутнього вчителя початкових класів з об'єкта навчання в суб'єкт майбутньої професійно-педагогічної діяльності, що уможливорює його творчу участь у самостійному формуванні власної професійної компетентності. При цьому, найбільш релевантними цінностями особистості, які відображаються в навчально-ігровій технології, є цінності вільного спілкування, взаємної довіри і допомоги, актуальної корисності знань та їх інтелектуального змісту, активного процесу ігрової діяльності й захоплюючого перебігу процесу учіння Н. Єсіна (Єсіна, 2009, с. 12).

Навчально-ігрові технології, які використовуються у вищій школі та моделюють ігрову діяльність своїх майбутніх вихованців, спрямовані на те, щоб навчити студентів глибоко усвідомлювати мотиви свого учіння, необхідність поглибленої професійно-педагогічної підготовки, правил і норм поведінки в грі, житті та професійному

середовищі, тобто формувати цілі й програми самостійної професійної діяльності, прогнозувати її найближчі результати. Зокрема, висунута та колективно схвалена мета гри стає для студентів особистісно значущою, а вироблене у процесі критичне ставлення до загальноприйнятих традицій, стимулює інтерес до самостійних роздумів. Загалом це сприяє саморозвитку, самосвідомості та самовихованню майбутніх учителів.

Стосовно навчання у початковій школі. Навчально-ігрова технологія представляє певну послідовність дій та операцій вчителя, який виконує відбір інформаційного, навчально-пізнавального матеріалу, здійснює проектування, підготовку й організацію гри, забезпечує включення всіх учнів у колективну ігрову взаємодію, безпосередньо проводить дидактичну гру, контролює її перебіг, аналізує кінцеві результати та підводить підсумки проведеної гри. Тому використання навчально-ігрових технологій у початковій школі є доволі складним процесом одночасного застосування психологічних, педагогічних, методичних знань з метою активізації і підвищення ефективності освітнього процесу, забезпечення успішності й особистісного розвитку молодших школярів. Крім цього, навчально-ігрові технології тісно пов'язані з іншими дидактичними та виховними засобами педагогічної діяльності. В проєкті «Нова школа: простір освітніх можливостей», наголошується, що «навчання на першому циклі початкової освіти допоможе учневі звикнути до шкільного життя», адже має бути «організоване через діяльність, ігровими методами, а ... вчитель матиме свободу вибору (створення) навчальних програм у межах стандарту початкової освіти» (Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи, 2016, с. 23).

Навчально-ігрова технологія дозволяє у процесі ігрової взаємодії організувати поетапне відпрацювання нових способів орієнтування молодшого школяра в життєвих ситуаціях, які вимагають, наприклад, певних математичних дій або розрахунків. Це особлива якість методичної оболонки навчально-ігрової технології, адже саме завдяки цій можливості учні – безпосередні учасники гри – опосередковано включаються в соціальну практику, аналізують різноманітну, часто суперечливу інформацію, шукають найоптимальніший шлях розв'язання поставленої проблеми. Дослідженням

підтверджено, що така соціальна практика у вигляді навчальної гри – один з найкращих способів орієнтування молодших школярів в складних для них життєвих і навчальних ситуаціях.

Навчально-ігрова технологія стимулює формування реальних партнерських і дружніх відносин між учнями, забезпечує можливість позитивного особистісного розвитку школяра в учнівському колективі. Відчуття внутрішньої свободи та підтримки, можливість прийти, в разі необхідності, на допомогу партнерові сприяє дружньому зближенню учасників гри, поглиблює взаєморозуміння та взаємопідтримку. Крім цього, навчально-ігрова технологія дозволяє знизити авторитарну позицію вчителя, зрівнюючи в правах усіх учасників ігрової взаємодії, тобто сприяє реалізації суб'єкт-суб'єктної моделі учіння в початковій школі.

Це принципово важливо для отримання різноманітного соціального досвіду, в тому числі у взаєминах дітей із дорослими. Наявність певних ігрових обмежень розвиває здатність молодших школярів до довільної регуляції діяльності на основі підпорядкування поведінки системі правил, що регламентують виконання ролей. У грі школярі підпорядковуються цілому комплексу різних норм і правил, які їм необхідно зрозуміти, усвідомити, прийняти, а в подальшому, незважаючи на різні труднощі, що моделюються під час гри, неухильно виконувати. За умови невиконання встановлених правил, гра втрачає свій сенс, привабливість, а учасники, що порушують наперед визначений алгоритм, піддаються осуду з боку інших гравців.

Отримуваний в ігровій взаємодії досвід свідомого підпорядкування правилам і нормативам закріплюється багаторазовим повторенням, формуючи у молодших школярів такі позитивні якості особистості, як ретельність, дисциплінованість, повага до ustalених, прийнятих суспільством норм співжиття та співпраці тощо. Гра підвищує інтерес учнів до уроків в цілому та до тих навчальних проблем, які моделюються та розв'язуються за її допомогою. Ця особливість гри дозволяє зняти «навчальну втому», яка з'являється у більшості молодших школярів у процесі вивчення того чи іншого навчального предмета. Шкільна практика свідчить, що це стосується, насамперед, вивчення точних наук – математики та інформатики. Так, наприклад, незважаючи на актуальність навчальних тем з математики, вчителів потрібно докладати чимало додаткових зусиль,

щоб утримувати увагу класу, стимулювати інтерес до усвідомлення сутності математичних категорій, правил, положень, теорем, аксіом та ін. Навчально-ігрова технологія володіє широким спектром спеціальних методичних прийомів, які спрямовані на створення позитивної ігрової атмосфери, підтримку уваги учнів, стимулювання їхнього інтересу до математики, що в кінцевому рахунку призводить до глибшого й міцнішого розуміння ними математичних постулатів. Отже, гра дозволяє змінити пасивну позицію на активну, стимулює зростання пізнавального інтересу, що дає можливість молодшим школярам отримувати та засвоювати більшу кількість навчальної інформації з математики.

Під час ігрової взаємодії відбувається гармонізація відносин між учасниками гри і педагогом, адже ігрова взаємодія передбачає неформальне спілкування та дозволяє розкривати всім її учасникам особистісні якості, позитивні риси свого характеру. З іншого боку, навчально-ігрові технології гуманізують міжособистісні відносини, призводячи до створення нових індивідуальних, групових і колективних форм творчої освітньої діяльності. Успішно проведена гра, а тим більше система ігор та ігрових завдань у вигляді навчально-ігрових технологій, підвищує самооцінку молодших школярів, у них з'являється можливість від слів перейти до конкретної справи, перевірюючи набуті знання на практиці, реалізувати сформовані вміння в нових ігрових ситуаціях, продемонструвавши свої здібності, наполегливість, креативність та інші риси характеру М. Островська (Островська, 2020, с. 84).

Принципово важливою є післяігрова надситуаційна активність, тобто вихід за межі гри та збереження її установок на майбутнє Л. Галіцина (Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання, 2005, с. 68). Звідси, головний педагогічний сенс гри полягає в тому, що кожен її учасник зберігає моральну позицію взаємодопомоги й після її завершення. Під час гри кожен учасник гри стає одночасно вчителем та учнем, при цьому виникає синергетизм педагогічного впливу, під яким розуміють «результат комбінованої дії, її складників та взаємодій, за яких підсумковий ефект перевершує дію, що здійснюється кожним учасником окремо» Л. Костюченко (Костюченко, 2011, с. 4). Це в повній мірі стосується педагогічних можливостей, які відкриває навчально-ігрова технологія.

Використання навчально-ігрових технологій дозволяє оптимізувати соціалізацію учнів молодшого шкільного віку. Причому, оптимізація соціалізації пов'язана, насамперед, з активним спілкуванням учнів як в сфері соціальних відносин, тобто відносин дитини з вчителем, так і в сфері міжособистісних відносин зі своїми однолітками. Оптимізація спілкування передбачає розширення комунікативного кола, гармонізацію відносин дитини зі значущими для нього дорослими людьми та однолітками, збагачення змісту спілкування відповідно до вікових, психологічних особливостей дитини. Саме в грі молодший школяр готовий самостійно освоювати навколишній світ, його норми та вимоги, тут не допоможуть лише прямі повчання, заклики, спонуки, традиційна передача вчителем навчально-пізнавальної інформації. Це освоєння проходить природним, а не штучним шляхом, бо гра, активна участь в навчально-ігровій діяльності є «життєвою» потребою молодшого школяра. У молодшому шкільному віці гра – це природний стан, тому дитині простіше та легше засвоювати елементарні поняття й істини саме в ігровій формі.

З використанням гри процес навчання в початковій школі стає більш цікавим, динамічним, захоплюючим, творчим. Для молодшого шкільного віку характерні яскравість і безпосередність сприйняття, легкість входження в навчально-ігрову діяльність. Практика свідчить, що діти особливо люблять самостійно організовуватися в групові ситуаційно-рольові ігри, в яких використовуються казкові образи, іграшки, навчальне приладдя та інші атрибути. «Світ гри робить позитивною й емоційно забарвленою монотонну діяльність із запам'ятовування, повторення, закріплення чи засвоєння інформації, а емоційність ігрового дійства активізує всі психічні процеси та функції молодших школярів» П. Щербань (Щербань, 2004, с. 58). Загалом використання навчально-ігрових технологій сприяє: активізації навчально-пізнавального процесу; створенню в класі сприятливої емоційної атмосфери підвищеної захопленості; розвитку в молодших школярів пізнавального інтересу до навчальних предметів, прояву творчих здібностей та вольових зусиль, формуванню навичок самостійної роботи; покращенню взаємовідносин на засадах колективізму, взаємодопомоги та дружби; врахуванню індивідуальних психофізіологічних особливостей учнів, насамперед, щодо дотримання принципів інклюзивної освіти.

Важливим є також, що навчально-ігрові технології сприятимуть активізації навчально-пізнавальної діяльності школярів лише при дотриманні певних умов: високого рівня володіння вчителем методикою проектування, організації та проведення різних видів ігор; врахуванням вчителем цілей, завдань, змісту та результату уроку, а також індивідуально-вікових можливостей і потреб учнів; організаційного та матеріального забезпечення гри необхідними сценаріями, правилами, інструкціями, предметами, атрибутами тощо; психологічної підготовленості учнів до участі в ігровому дійстві; педагогічної взаємодії вчителя й учнів на принципах рівноправного партнерства.

Зрозуміло, що майбутній учитель, засвоюючи основи ігрової педагогічної технології під час навчання у ЗВО і прагнучи їх творчо використовувати в початковій школі має засвоїти певні алгоритми такої інноваційної діяльності. Систематичне використання різних видів дидактичних ігор розширює набір методичних прийомів, які можуть бути використані в іншому освітньому контексті. Підготовка та проведення гри сприяє глибшому розумінню педагогом своїх професійних можливостей і, як наслідок, впливає на якісну зміну методики викладання, підвищення ефективності освітнього процесу. Під час використання навчально-ігрових технологій відбувається більш глибока й різнобічна діагностика особистісних якостей і навчальних досягнень учнів, а звідси – можливість реальної реалізації принципу врахування їхніх індивідуальних особливостей, перехід від декларування цього педагогічного постулату до його втілення у повсякденну шкільну практику.

Розробка (проектування) і впровадження навчально-ігрових технологій в початковій школі потребує спеціальної підготовки майбутнього вчителя в ЗВО. Насамперед у студентів потрібно сформувати готовність до застосування дидактичних ігор у майбутній професійній діяльності. Проведений аналіз показав, що в дисертаційних дослідженнях українські науковці пропонують використовувати різноманітні типи ігор та ігрових технологій у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів. Найбільш ґрунтовно мова йде про: формування творчих умінь вчителя в інтелектуально-ігровій діяльності Н. Єсіна (Єсіна, 2009, с. 16); готовність вчителя початкових класів до навчання ігрового дизайну молодших школярів А. Жаровської (Жаровська, 2014, с. 5); формування фахових ком-

петенцій інженера-педагога засобами проблемно-ігрового навчання С. Ігнатенко (Ігнатенко, 2011, с. 8); готовність вчителя до інноваційної діяльності засобами навчально-ігрового проектування та професійний саморозвиток вчителя засобами ігрових педагогічних технологій Г. Топчій (Топчій, 2011, с. 4).

Проведений аналіз науково-педагогічних досліджень дає підстави для таких узагальнень:

- використання навчально-ігрових технологій як засобу професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів та готовність до їх використання у професійній діяльності з молодшими школярами ґрунтується, по-перше, на компетентнісному підході; по-друге, дає можливість подолати істотну відмінність навчальних завдань від завдань професійної діяльності вчителя за допомогою гри; по-третє, сприяє гармонізації відносин учасників ігрової взаємодії; по-четверте, розкриває потенціал гри як ефективного засобу організації педагогічних проб майбутнього вчителя;

- навчально-ігрові технології вимагають, з одного боку, забезпечення «включеності» суб'єкта в ігрову діяльність, а з іншого – здатні в подальшому забезпечити цю «включеність» та набутий досвід у процес майбутньої професійної діяльності у початковій школі;

- при використанні навчально-ігрових технологій важливою є не стільки пряма аналогія з педагогічною діяльністю, скільки її соціально-психологічний сенс;

- значний дидактичний ефект досягається не лише у процесі безпосередньої участі студента в грі, а й при підготовці до її використання як педагогічного засобу, універсальної методичної оболонки;

- навчально-ігрова технологія, будучи квазідіяльністю, займає проміжне місце між навчально-пізнавальною (в університеті) та навчально-практичною (у школі) видами діяльності та виступає завершальним етапом засвоєння майбутніми учителями початкових класів змісту майбутньої професійної діяльності, насамперед, її методичного аспекту.

Необхідність навчання студентів методиці проектування навчально-ігрових технологій зумовлена тим, що вони у майбутній професійній діяльності проводитимуть заняття зі своїми учнями в конкретній школі, класі та в певний час. При цьому, кожен з майбутніх учителів початкових класів використовуватиме властивий лише

йому педагогічний стиль, індивідуальний ігровий досвід та арсенал методичних прийомів. Зрозуміло, що за таких обставин практично неможливо врахувати всі особливості, які проявляються при використанні типових навчально-ігрових технологій у різних умовах й освітніх середовищах. Тому одним із завдань дослідження стало обґрунтування принципів та етапів розробки навчально-ігрових технологій, щоб майбутній педагог зміг правильно оформити ідею нової гри, описати її у відповідних документах, підготувати, організувати і провести гру з учнями свого класу та за умов її ефективності – поділитися цією методичною розробкою зі своїми колегами.

Звісно, майбутніх учителів початкових класів слід ознайомлювати з принципами розробки ігор, обґрунтовувати послідовність виконання конкретних кроків при створенні нового інтелектуального продукту, а самим студентам потрібно вирішувати, чи вони будуть самостійно розробляти, чи використовувати готові сценарії навчальних ігор. Однак при цьому необхідно враховувати адаптованість навчально-ігрової технології до умов, в яких здійснюється освітня діяльність молодших школярів.

У теорії ігор використовуються різні терміни: побудова, проектування, конструювання, моделювання, створення, розробка ігор тощо. У дослідженні нами використовувалося поняття «розробка навчально-ігрової технології», під якою розуміється складний, різноаспектний і доволі тривалий процес, що містить концептуально-цільовий, методичний, операційний, аналітичний, контроль-но-оцінний та результативний етапи. Якісна розробка навчально-ігрової технології передбачає дотримання певних положень, обґрунтованих в теорії ігор та перевірених практикою. На основі аналізу науково-методичних джерел Н. Кудикіна (Кудикіна, 2003), П. Щербань (Щербань, 2004, с. 58) нами були сформульовані узагальнені принципи, які в подальшому використовувалися в підготовці студентів до розробки навчально-ігрових технологій та допомагали уникнути педагогічних помилок. До основних принципів розробки навчально-ігрових технологій нами віднесені такі:

1. Спрямованість усіх елементів навчально-ігрової технології на вирішення конкретної освітньої проблеми. Слід зауважити, що гра, її підготовка та проведення не повинна стати самоціллю, а лише ефективним дидактичним засобом, своєрідною методичною

оболонкою для цікавого подання навчально-пізнавальної інформації. Навчально-ігрова технологія покликана допомогти вчителю доступно окреслити та викласти конкретну освітню проблему, а молодшим школярам – засвоїти або закріпити матеріал з певної навчальної теми. Дотримання цього принципу допомагає вчителю постійно «бачити» навчальну мету та завдання, над якими повинні працювати школярі.

2. Оптимальне поєднання теоретичного і практичного аспектів. Сценарієм гри передбачається можливість набуття молодшими школярами певного обсягу знань з навчальної теми, а також відпрацювання відповідних умінь і навичок певної діяльності. Слід наголосити, що абсолютизація теоретичних положень переводить гру в іншу якість, адже втрачається прикладний аспект, можливість реалізації теоретичних положень, їх апробація в конкретній ігровій ситуації, а в подальшому – й на практиці.

3. Прикладна спрямованість змісту гри. Використання реальних показників з життєдіяльності дітей, спрямованість на вирішення конкретних життєвих (побутових, навчальних та інших) проблем викликає у них жвавий інтерес, тому зміст гри повинен містити інформацію, спрямовану на вирішення конкретних навчальних і життєвих проблем молодших школярів.

4. Простота та гнучкість конструкції гри. Дотримання цього принципу відкриває можливість для подальшого вдосконалення гри, насамперед, з метою її поступового ускладнення. У цьому випадку навчальний зміст і перебіг гри можна доповнювати новими деталями, правилами, персонажами, змінювати окремі фрагменти, додавати нову навчально-пізнавальну інформацію тощо.

5. Максимальне звільнення молодших школярів від рутинних ігрових процедур. Цей принцип спрямований на підвищення ефективності гри, адже обмеження ігрового часу вимагає значної інтенсивності ігрової діяльності. Тому вчителю початкових класів слід заздалегідь підготувати необхідний навчальний матеріал, сценарій, правила, інструкції, оснащення, атрибути гри тощо. Це особливо важливо в умовах початкової школи, коли вчитель обмежений одним або інколи парою здвоєних уроків.

6. Раціональне поєднання ігрової та після ігрової діяльності. Основною метою навчально-ігрової технології є активізація процесу

вивчення молодшими школярами певної навчальної теми. Реалізація цієї мети забезпечується під час гри, однак не обмежується лише нею, розширюючи межі уроку. Часто післяігрове колективне обговорення в більш спокійній обстановці дозволяє учням знайти правильні відповіді на ті питання, які виникли у процесі ігрової взаємодії.

7. Можливість подальшого вдосконалення та розвитку конструкції гри. Реалізація цього принципу дає можливість постійно доповнювати дидактичну гру новою інформацією, враховуючи вік і психофізіологічні особливості молодших школярів, їхню навченість, попередній навчально-ігровий досвід тощо.

8. Опора на типові розробки гри. При проектуванні нової авторської навчально-ігрової технології важливим є врахування конструкції типової навчально-ігрової технології. Однак їх опис, правила, сценарії, інструкції тощо слід розглядати лише як рекомендаційні, при цьому принципово важливо, щоб нові розробки здійснювалися на творчих засадах, передбачали пошук нових ігрових форм, які найбільш сприятливі для конкретного класу, школи, періоду навчання та інші.

9. Залучення школярів до розробки гри. Педагогічно доцільно інколи залучати школярів до обговорення правил і процедур дидактичної гри, відбору її змісту, персонажів, атрибутів тощо. Практика свідчить, що спільна діяльність педагога й учнів з розробки гри є емоційно привабливою, адже одного разу перевіривши в себе, дитина й надалі намагатиметься змінювати елементи гри, вносить пропозиції щодо її вдосконалення.

10. Взаємне доповнення ігрових і традиційних форм та методів навчання. При розробці навчально-ігрових технологій обов'язковим є врахування традиційних форм і методів навчання, які раціонально доповнюють й удосконалюють навчально-ігровий процес у початковій школі.

Варто наголосити, що важливим організаційно-методичним аспектом є становлення оптимальної послідовності етапів розробки навчально-ігрової технології. У педагогічній теорії існують різні підходи до визначення структури ігрової технології, зокрема відбору етапів її структури гри як діяльність і як процес. До структури гри як діяльності він включає: постановку мети, планування, реалізацію мети, аналіз результатів, а до структури гри як процесу

–ролі, які взяли на себе гравці; ігрові дії як засіб реалізації цих ролей; ігрове використання і заміщення реальних предметів ігровими; визначені стосунки між гравцями; сюжет (зміст) – сфера діяльності, що умовно відтворюється в грі О. Мірошниченко (Мірошниченко, 2009, с. 12). Часто пропонують при розробці нової навчально-ігрової технології використовувати так званий «педагогічний паспорт гри», який містить: мету, мотивацію, характеристику змісту й оснащення, опис умов організації гри, оцінювальні критерії та шкалу результатів, засоби самоконтролю Н. Кудикіна (Кудикіна, 2003, с. 20), П. Щербань (Щербань, 2004, с. 86).

О. Савченко (Савченко, 2012, с. 64) запропонувала структуру ігрової діяльності, що містить такі компоненти: 1) спонукальний – потреби, мотиви, інтереси, прагнення, які визначають бажання дитини брати участь у грі; 2) орієнтувальний – вибір засобів і способів ігрової діяльності; 3) виконавський – дії, операції, які дають можливість реалізувати ігрову мету; 4) контроль-оцінний – корекція і стимулювання ігрової діяльності О. Савченко (Савченко, 2003, с. 4). Виділяють низку послідовних дій для розробки дидактичної гри: визначення цілей; ретельний відбір змісту, що відповідає цілям і можливостям учасників гри; продумування варіантів участі кожного гравця; відбір критеріїв результативності гри як навчально-виховного методу; вибір способів залучення школярів до аналізу перебігу та результатів проведеної гри.

Здійснивши аналіз літературних джерел, ми дійшли висновку, що процес розробки навчально-ігрової технології передбачає дотримання педагогом такої послідовності виконання окремих дій: 1) відбір навчально-інформаційного матеріалу; 2) розробка (проекування), підготовка гри; 3) включення дітей в ігрову діяльність; 4) безпосереднє здійснення гри; 5) контроль за її перебігом; 6) підведення підсумків й аналіз результатів проведеної гри. На практиці дотримуватися цієї послідовності розробки навчально-ігрової технології достатньо складно, бо в одних випадках у педагога є можливість використати реальну документацію (сценарій, правила, інструкції тощо), а в інших – доводиться проводити гру, спираючись лише на бажання активізувати освітній процес. Крім того, в грі неможливо в деталях передбачити всі дії її учасників, складно змоделювати різні ситуації, які можуть виникнути під час ігрового дійства. Тому, з метою

якісного застосування навчально-ігрових технологій у професійній діяльності майбутнім учителям початкових класів необхідно знати та дотримуватися послідовності її розробки. При відборі та характеристикі етапів розробки навчально-ігрової технології нами використовувалися наукові та методичні праці Ю.Будаса (Будас, 2010, с. 57), Н. Мачинської (Мачинська, 2011, с. 20), П.Щербаня (Щербань, 2004, с. 71) та інших вчених, які досліджують вказану проблему. Враховуючи висновки вказаних досліджень, розглянемо етапи розробки та зміст навчально-ігрової технології.

1. Формулювання мети гри. У зв'язку з тим, що здійснюється розробка саме навчально-ігрової технології, то передбачається досягнення подвійної мети – дидактичної та ігрової. Відповідно до подвійної мети вчителю необхідно зважати й на подвійну мотивацію: 1) результативну, яка зумовлює установку учня-гравця на проміжні та кінцевий результати; 2) пізнавальну, яка спрямована на стимулювання інтересу учня до безпосереднього процесу гри та засвоєння навчального матеріалу, який є об'єктом гри. Причому, мета формулюється гранично чітко, адже є головним напрямом не лише для вчителя як розробника й організатора гри, а й для її учасників – молодших школярів. Залежно від рівнів пізнання школярами навчального матеріалу можна виділити такі цілі гри: загальне ознайомлення з навчальною темою; з'ясування конкретних положень, які необхідні для прийняття конкретних рішень відповідно до поставлених завдань; вміння застосовувати отримані знання на практиці; аналіз отриманих результатів з метою колективного вироблення обґрунтованих рішень.

2. Визначення виду гри. Цей етап спрямований на максимальне відображення модельованого об'єкту або процесу та досягнення поставленої мети. Кожен вид навчально-ігрової технології (ситуаційно-рольові, змагальні та ін. дидактичні ігри) володіє певними особливостями, можливостями й обмеженнями. Знаючи про ці особливості, можливості та обмеження для певного виду навчально-ігрової технології, вчитель вирішує, яка з них є найефективнішою для розкриття конкретної навчальної теми або розділу.

3. Складання проспекту гри. На цьому етапі здійснюється опис загального змісту гри із зазначенням конкретних цілей та завдань, складу учасників, модельованих ролей та інших необхідних

елементів, а також дається стисла характеристика об'єкта або процесу, що моделюється в ході гри.

4. Визначення розкладу і регламенту гри. На цьому етапі з'ясується характер часу проведення гри (неперервний чи дискретний), визначається коефіцієнт стиснення часу, розраховується загальний час, потрібний для проведення гри та підбиття підсумків тощо.

5. Визначення складу ігрових ролей та їх характеристика. Аналіз літературних джерел дозволяє стверджувати, що наявність цікавих ролей є гарантією активного включення практично всіх учасників в навчально-ігрову взаємодію. Наприклад, при використанні ситуаційно-рольової гри характерними ознаками ролей можуть бути: сімейний статус, вік, освіта, професія, особливості характеру, дружні зв'язки, кулінарні пристрасті, хобі тощо.

6. Складання інструкції для гравців. Після визначення складу ролей і складання їх докладних характеристик важливим етапом є оформлення цієї інформації у вигляді інструкції, яка в стислій та доступній формі розкриває для безпосередніх учасників основний зміст і деталі гри. При цьому враховується вік, характер, тип нервової системи, психофізіологічні особливості, досвід ігрової діяльності, рівень навчальних досягнень школярів, статус в учнівському колективі.

7. Формулювання правил гри. Цей етап вважається центральним у будь-якій грі, бо чіткі й однозначно зрозумілі правила дозволяють організувати й успішно провести гру без виникнення конфліктних ситуацій. Зазвичай такі конфлікти постають через різночитання або нерозуміння ігрових правил. Слід наголосити, що при формулюванні правил гри слід використовувати позитивну, а не негативну форму. Самі ж формулювання повинні бути простими, лаконічними та зрозумілими для всіх учасників гри.

8. Визначення змісту основних етапів гри. Уявляючи в цілому проект майбутньої гри, слід чітко виділити зміст основних етапів: попередньої підготовки, вступного, основного (або власне гри), підведення підсумків (заключного) та післяігрового обговорення.

9. Складання інструкції для педагога (організатора та координатора гри). На цьому етапі в інструкції описується необхідне оснащення, атрибути гри, способи підбору та підготовки окремих учасників або ігрового колективу в цілому, даються рекомендації щодо проведення гри, її окремих етапів, підведення підсумків, організації підсумкової дискусії тощо.

10. Складання словника термінів. Цей етап є необов'язковим, однак, якщо в грі зустрічаються нові терміни, які можуть бути незрозумілими школярам, бажано навести приклади їх використання в інших ситуаціях, не пов'язаних із грою. Отже, складання словника необхідне, насамперед, для однозначного тлумачення учнями основних термінів і понять, що використовуються в грі.

11. Генеральна репетиція. Цей етап також є необов'язковим, однак дає змогу виявити слабкі місця, недоліки та суперечності в навчально-ігровій технології, реально побачити перебіг й оцінити результати дидактичної гри. В умовах початкової школи ця проблема має вирішуватися за допомогою одного з паралельних класів, де проводитиметься генеральна репетиція. Після цього новостворена навчально-ігрова технологія може використовуватися в інших класах.

Таким чином, у процесі дослідження нами були виділені основні етапи розробки навчально-ігрової технології, послідовність дотримання яких з урахуванням вище зазначених принципів, дозволяє створити якісну дидактичну гру. Ці етапи, будучи складовими теоретичних засад розробки навчально-ігрової технології, дозволять майбутнім учителям початкових класів самостійно оформити ідею нової гри, грамотно описати її у відповідних документах, якісно підготувати та провести цікаве навчально-ігрове дійство зі школярами. Зважаючи на вищезазначені принципи й етапи, нами виділені основні документи, котрі регламентують структуру навчально-ігрової технології, а саме: проспект, сценарій, опис ігрових ситуацій, інструкції для гравців і педагога (організатора та координатора гри), словник термінів. Зміст цих документів залежить від виду та характеру розробленої навчально-ігрової технології, імітованих об'єктів, системи використовуваних ігрових ролей тощо. Всі ігрові документи взаємопов'язані та взаємозалежні, водночас існує можливість використання лише окремих документів (складових ігрової технології) як блоків, що вбудовуються в інші новостворювані дидактичні ігри без внесення кардинальних змін. Це свідчить про універсальність навчально-ігрових технологій, які можуть бути достатньо швидко модифіковані з урахуванням різних обставин і вихідних умов.

Структурні компоненти навчально-ігрової технології, можуть бути представлені у вигляді таких основних документів:

1. Проспект гри. Цей лаконічний і чіткий документ обґрунтовує доцільність проведення гри, містить її повну характеристику й умови використання. У проспекті вказується мета, завдання та призначення гри, для кого вона проводиться, тобто на яку аудиторію розрахована, склад, вік і кількість учасників, рівень готовності дітей до участі в грі (їх навченість) тощо. У проспекті подається регламент гри, тобто послідовність розігрування, загальний час, який потрібен для проведення гри або її окремих етапів. Особливо важливою у проспекті є рубрика щодо прогнозованого результату, де вказуються конкретні знання, практичні навички, характеристика ціннісних орієнтацій, які можуть змінитися у молодших школярів під час гри.

2. Сценарій. У цьому документі дається детальна характеристика об'єкта гри, встановлюються й описуються ігрові ролі, фіксуються правила гри тощо. За змістом сценарій зорієнтований як на організатора, так і на учасників гри. Зокрема, для організатора – сценарій дозволяє оцінити та прийняти рішення щодо загальної канви та перебігу гри, а також сформулювати подальший план і дії; для гравців – сценарій є основним джерелом відомостей про ігрові ролі, які пропонуються учасникам, умови та етапи гри, передбачуваний результат. Важливим елементом сценарію є правила гри, які можуть бути жорстко регламентованими, коли кожен гравець зобов'язаний їх неухильно дотримуватися, або гнучкими, коли у процесі ігрової взаємодії гравці мають певну свободу для вибору рішень у заданих межах.

3. Опис ігрових ситуацій. При описі ігрових ситуацій розкривається тип взаємодії гравців (усна або письмова, групова чи колективна), визначається сфера можливих рішень, передбачається наявність альтернативи цих рішень, послідовність їх реалізації за нових обставин тощо. Важливою складовою опису ігрових ситуацій є сукупність показників, нормативів, характеристик та інших числових значень, що використовуються у грі. В описі ігрових ситуацій також зазначаються засоби, які впливають на швидкість перебігу гри, стимулюють дії учасників при прийнятті складних рішень, забезпечують керовану емоційну напругу: наявність більше однієї альтернативи рішень; невідповідність між існуючими ресурсами та метою, яку необхідно досягти; протидія організатора гри задумам гравців; інформаційна невизначеність і випадковий характер впливів на об'єкт ігрового проектування у процесі гри тощо.

4. Інструкції для гравців. Це документи, в яких кожному учаснику, групі або цілому класу вказуються ігрові цілі та рекомендовані способи їх досягнення, пропонуються правила ігрової взаємодії та прийоми самоконтролю, зазначаються права й обов'язки гравців.

5. Інструкція для педагога (організатора та координатора гри). Це документ, в якому прописується комплекс робіт, пов'язаних з підготовкою, організацією та проведенням гри. У ньому описуються основні заходи, необхідні для якісної підготовки умов проведення гри, її учасників; міститься графік проведення гри, який передбачає конкретні часові періоди, інструкції, програми, алгоритми обробки даних, різні бланки та ін., тобто перелік необхідного ігрового матеріалу, а в разі потреби – й методика його виготовлення. В інструкції міститься опис функцій педагога, його права і обов'язки, даються вказівки щодо взаємодії з учнями у процесі проведення гри, а також перелік дій на кожному етапі –вступному, ігровому, підсумковому.

6. Словник термінів. Містить дві групи пояснень основних понять, які вивчаються у процесі гри: 1) описові терміни (проспект, сценарій, об'єкт або процес, передісторія, ігрова ситуація, регламент, ігрова роль, гравець (учасник гри), ігрова команда тощо); 2) процесуальні терміни («вхід у гру» –вступний етап, ігрова діяльність – власне гра, форми взаємодії гравців, послідовність дій учасників гри, ігровий цикл, «вихід з гри» – підсумковий етап, заключна дискусія).

Результати дослідження та багаторічний практичний досвід свідчить, що наявність чіткої структури є однією з головних ознак й обов'язковою умовою якісної розробки навчально-ігрової технології. Чітка структура, зрозуміла для сприйняття, а також зразки вихідних інструкційних документів полегшують студентам самостійне проектування нових навчально-ігрових технологій, оформлення їх у вигляді методичних розробок та реалізацію в майбутній професійній діяльності.

На основі теоретичних положень автором М. Марко (Марко, 2018, с. 29) розроблена структурна схема навчально-ігрової технології, яка містить системно впорядковану сукупність взаємопов'язаних і взаємозалежних компонентів гри (цільовий, мотиваційний, змістовий, процесуальний, результативний), етапи розробки гри та документи, які їх регламентують. Усі зазначені компоненти гри взаємопов'язані й екстраполюються в мотиваційний, когнітивний, операційний ком-

поненти готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування навчально-ігрових технологій у професійній діяльності.

Для підвищення ефективності освітнього процесу в початковій школі навчально-ігрові технології часто доповнюють, або використовують у поєднанні з проектною технологією. **Проектна технологія**, або як її ще називають, метод проектів – система навчання, за якої студенти здобувають знання й уміння в процесі самостійного планування і виконання практичних завдань – проектів, які поступово ускладнюються. *Проект* – це комплекс пошукових, дослідницьких, розрахункових, графічних та інших видів робіт, що виконуються студентами самостійно, проте під керівництвом викладача, з метою практичного або теоретичного розв’язання значущої проблеми В. Докучаєва (Докучаєва, 2005, с. 149), О. Коберник (Коберник, 1995, с. 20).

Метод проектів виник у другій половині XIX століття в сільсько-господарських Школах США і був перенесений пізніше на загально-освітню школу. Ґрунтується на теоретичних концепціях прагматичної педагогіки, яка проголошувала «навчання через діяльність» (Дж. І. Е. Дьюї «Школи майбутнього»). Детально метод проектів висвітлено у працях та Е. Коллінґса (США), і вітчизняних вчених О. Коберник (Коберник, 1995, с. 82) та Т.Пушкарьова (Пушкарьова, 2018, с. 45).

Як компонент системи освіти метод проектів почав використовуватися в українській школі при вивченні різних навчальних предметів (фізики, хімії, біології, літератури тощо) на початку 90-х років XX ст. На сьогоднішній день метод проектів – це спосіб досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми (технологію), яка має завершитись реальним практично відчутним результатом. Проектна технологія дозволяє не стільки передавати студентам суму тих чи інших знань, скільки навчити здобувати ці знання самостійно, вміти користуватися набутою інформацією.

Під ігровим проектуванням сьогодні прийнято розуміти ігрову діяльність студентів, результатом якої є навчальний творчий ігровий проект, яким може бути самостійно розроблена стратегія, програма дій, послуга тощо, від ідеї до її втілення, що має суб’єктивну чи об’єктивну новизну, виконана під керівництвом викладача та представлена до захисту О. Мариновська (Мариновська, 2009, с. 294), Т.Пушкарьова (Пушкарьова, 2018, с. 46).

Ігрове проектування, як правило, – одна з колективних форм навчання. Сам процес ігрового проектування включає в себе механізм узгодження різних інтересів учасників, навчання співпраці та партнерства. Фахівці, такі, як О.Мариновська (Мариновська, 2009, с. 53), М.Марко (Марко, 2018, с. 68), М.Марко (Марко, 2016, с. 247), Н.Мачинська (Мачинська, 2011, с. 19) та інші вважають, що ігрове проектування може включати проекти різного типу: дослідний, пошуковий, творчий (креативний), прогностичний, аналітичний тощо.

Для розуміння значимості ігрового проектування в процесі засвоєння знань та умінь Н. Кічук (Кічук, 2005, с. 62) з'ясовує його сутнісні ознаки. Сутність технології ігрового проектування розкривається у навчанні через дію, результатом якої виступає навчальний ігровий проект, в якому студенти відповідно до рольового статусу намагаються розв'язати професійно значущі проблеми, що відбиваються в конкретному результаті. Характерними ознаками ігрового проектування вчений вважає такі: наявність завдань і проблеми; набуття практичного досвіду використання персональних комп'ютерів під час групового вирішення певних завдань; розподіл ролей для досягнення мети; імітація наукового обговорення і публічний захист результатів та можливих варіантів рішень проблеми.

Метод проектів – це спосіб досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми (технологію), яка завершується реально отриманим практично відчутним результатом. Проектна технологія дозволяє не стільки передавати студентам суму тих чи інших знань, скільки навчити здобувати ці знання самостійно, вміти користуватися набутою інформацією для вирішення нових пізнавальних та практичних завдань; майбутні педагоги у процесі виконання проекту набувають комунікативних навичок і умінь, знайомляться з різними ідеями, думками; вчаться користуватися дослідницькими методами: працювати з інформацією (збирати необхідну та обробляти інформацію, вміти її аналізувати та обробляти), висувати гіпотези, дискутувати, робити висновки тощо.

Класифікація проектів може здійснюватись за такими ознаками: домінуюча в проекті діяльність (дослідницька, пошукова, творча, рольова, інформаційно – прикладна); предметно – змістова складова (моно – або міжпредметні проекти); характер координації проекту (з відкритою координацією або з прихованою координацією).

єю); характер контактів (внутрішні: студенти певної групи, курсу, навчального закладу, регіону, країни; та міжнародні: різних країн); кількість учасників проєкту (індивідуальний, груповий, масовий); термін виконання проєкту – короткотривалий (заняття), середньотривалий (від тижня до місяця), довготривалий (декілька місяців). У проєкції на навчально-ігрові технології найбільший інтерес представляють О. Мариновська (Мариновська, 2009, с. 94), Т. Пушкарьова (Пушкарьова, 2018, с. 54).

1. *Дослідницькі* – це такі проєкти, які вимагають добре продуманої структури, визначеної мети, актуальності дослідження, значення, методів у тому числі експериментальних і дослідницьких робіт, а також методів опрацювання результатів. Ці проєкти сприяють логіці дослідження й структура їх наближена або така ж як і справжніх наукових досліджень. Цей тип проєктів включає:

- актуальність теми, яка узята для дослідження;
- формулювання проблеми дослідження, його предмета, об'єкта і задач;
- визначення методів, вибір методології, гіпотез, джерел інформації;
- розробка плану, шляхів вирішення;
- обговорення отриманих результатів;
- висновки, оформлення результатів досліджень;
- визначення нових проблем для подальшого розвитку дослідження.

2. *Творчі проєкти* вимагають виділення домінуючого аспекту. У них немає детально проробленої структури спільної діяльності, вона тільки намічається і потім розвивається таким чином, щоб отримати кінцевий результат, який відповідає інтересам учасників проєкту. Доцільним є домовлення про результати, які плануються та форма представлення. Це може бути твір, фільм, газета, відеофільм, свята, гра, експедиція тощо. Оформлення результатів творчого проєкту вимагає чітко продуманої структури у вигляді сценарію відеофільму, плану твору, статті, репортажу, програми свята, дизайну і рубрик газети, альбому і т.д.

До структурування проєкту необхідно використовувати наступні підходи:

- вибір теми, тип, кількість учасників;

- варіанти проблем, які необхідно досліджувати в рамках наміченої тематики (навідні питання, ситуації, що сприяють визначенню проблеми, відео і т.д., мозкова атака з колективним обговоренням);
- розподіл задач по групах, обговорення можливих методів дослідження, пошук інформації, творчих рішень;
- самостійна робота учасників проєкту за своїми індивідуальними, груповими, дослідницькими, творчими задачами;
- проміжні обговорення отриманих даних в групах;
- захист, опонування, обговорення, експертиза, оголошення зовнішньої оцінки, формулювання висновків.

Ефективність застосування методу проєктів залежить від рівня підготовки суб'єкта навчання Ю. Будас (Будас, 2010, с. 29). Він повинен володіти такими вміннями: інтелектуальними (працювати з інформацією, аналізувати, систематизувати, узагальнювати, встановлювати асоціації з раніше вивченим, робити висновки; творчими (висувати ідеї, знаходити варіанти розв'язання проблеми, передбачати можливі наслідки рішень); комунікативними (відстоювати власну думку, знаходити компроміс, прогнозувати свій результат); соціальними (відповідати за результати своєї праці, розуміти й поважати точку зору інших).

У цілому **структуру та етапи** проєкту можна визначити такими розділами: проблема – планування (проєктування) – пошук рішення – продукт – презентація та портфоліо – папка, в якій зібрані всі робочі матеріали проєкту (чернетки, денні плани, звіти тощо). В основу технології проєктів покладена ідея, яка складає суть поняття «проєкт», його прагматична спрямованість на результат, який можна отримати при вирішенні певної практично або теоретично значущої проблеми. Цей результат можна побачити, осмислити, застосувати в реальній практичній діяльності. Для досягнення такого результату необхідно навчити студентів самостійно мислити, знаходити й вирішувати проблеми, використовуючи з цієї метою знання з різних галузей, уміння прогнозувати результати й можливі наслідки різних варіантів рішення, уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

Основними **вимогами до використання методу** проєктів в інноваційній освітній діяльності можна назвати Ю. Будас (Будас, 2010, с. 129), О. Волошина (Волошина, 2015, с. 88), О. Мариновська (Мариновська, 2009, с. 294), Т. Пушкарьова (Пушкарьова, 2018, с. 75):

1. Наявність значущої в дослідницькому, творчому плані проблеми задачі, яка вимагає інтегрованого знання, дослідницького пошуку для її вирішення.

2. Практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів. Результати виконаних проєктів повинні бути «відчутними», тобто, якщо це теоретична проблема, то конкретне її рішення, якщо практична - конкретний результат, готовий до використання.

3. Самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність студентів.

4. Структурування змістовної частини проєкту (із зазначенням поетапних результатів).

5. Використання дослідницьких методів, які передбачають певну послідовність дій.

Підготовка студентів ЗВО до застосування проєктної діяльності є необхідним компонентом становлення професійної майстерності майбутнього вчителя. Оволодіння методикою проєктування майбутніми вчителями буде забезпечено в разі виконання таких умов:

- система знань про проєктний метод повинна розглядатись як невід'ємна складова професійної підготовки майбутніх учителів;

- зміст навчання повинен визначатись сучасними уявленнями про метод проєктів, редуційованими до умов формування професійної компетентності майбутніх учителів;

- методика формування у студентів системи знань буде ґрунтуватись на комплексному застосуванні взаємно доповнюючих активних методів і засобів навчання.

Важливо навчально-ігрове проєктування здійснювати з допомогою розробки інноваційного проєкту – це документ, у якому визначаються мета, завдання, перелік, послідовність дій, виконавців і сфера їхньої відповідальності, необхідні ресурси, процедура контролю за ходом реалізації передбачених заходів з метою поліпшення діяльності навчального закладу, досягнення визначених результатів у встановлені терміни.

Технологія розробки інноваційного освітнього проєкту за узагальненими даними авторів О. Коберник (Коберник, 1995, с. 28), А. Линенко (Линенко, 1996, с. 264), О. Мариновська (Мариновська, 2009, с. 94), Н. Мартинов (Мартинов, 2015, с. 3) передбачає такі основні етапи.

1. Визначення мети проєкту. Є першим і найскладнішим кроком у складанні проєкту. Мета – це результат, що має бути отриманий у підсумку реалізації проєкту за визначених умов та у певний час і може бути вимірний якісно та кількісно. Мету потрібно формулювати так, аби з формулювання було зрозуміло, що саме зміниться на краще внаслідок реалізації проєкту, коли і за яких умов. Передбачуваний результат має підлягати не лише якісному, а й кількісному вимірюванню, інакше після завершення роботи за проєктом ви не зможете визначити, чи досягнуто його мету. Розпочати формулювання мети проєкту можна зі створення уявного образу його результату. Потім цей образ потрібно описати згідно з визначеними вимогами.

2. Визначення завдань проєкту. Формулювання завдань проєкту – це пошук відповіді на питання: які саме заходи потрібно здійснити для його реалізації, скласти їх перелік. Головною вимогою є повнота переліку. Кожне завдання потрібно сформулювати так, щоб із формулювання було зрозуміло, що має бути зроблено, ким, коли і за яких умов.

3. Складання графіку проєкту. Складання графіку виконання завдань дасть змогу оптимально розподілити час, відведений для реалізації проєкту.

4. Складання переліку заходів із реалізації проєкту, формулювання їх очікуваних результатів. На цьому етапі проводиться переформулювання завдань у заходи щодо їх виконання, а також визначення результатів здійснення кожного заходу. Як правило, одному завданню можуть відповідати кілька заходів щодо його виконання. Після розподілу заходів реалізації проєкту за часом їх здійснення, необхідно визначити очікуваний результат кожного з них В. Білик (Білик, 2016, с. 4), О. Волошина (Волошина, 2015, с. 88).

5. Розробка системи оцінювання проміжних і кінцевих результатів проєкту.

Система оцінювання проєкту – це перелік показників, процедур, термінів і суб'єктів оцінювання результатів проєкту в цілому й кожного окремого заходу з його реалізації. Розробляючи систему оцінювання проєкту, потрібно визначити для кожного заходу:

- показники (те, чим вимірюватимуться досягнуті результати);
- процедуру оцінювання (специфіку самого процесу оцінювання);
- терміни оцінювання (час проведення оцінювання);

- людей, які здійснюватимуть оцінювання результатів.

Існують два види показників:

- кількісні – за кількістю зробленого (наприклад, відсоток, на який покращиться успішність учнів внаслідок реалізації проекту);
- якісні – за зміною стану, якості об'єкта, на який було спрямовано реалізацію проекту (наприклад, мотивація учасників навчально-виховного процесу до підвищення його результативності).

Важливо оцінити не лише підсумки проекту та висновки з виконаного дослідження, а й проміжні результати окремих заходів з його реалізації, що дасть змогу внести своєчасні корективи в хід реалізації проекту з урахуванням зовнішніх обставин, змін у складі команди тощо.

6. Визначення людських ресурсів, необхідних для здійснення кожного заходу. На практиці це означає – підібрати людей, які візьмуть участь у реалізації проекту, розподілити між ними обов'язки. Усі обов'язки повинні бути реальними, конкретними, зміст має впливати із переліку заходів.

7. Визначення матеріально-технічних ресурсів, необхідних для здійснення кожного заходу. На цьому етапі головне – визначити, підрахувати матеріальні і фінансові ресурси, необхідні для здійснення запланованого. Необхідно пам'ятати, що ресурсом можуть бути не лише матеріальні цінності чи гроші, а й інформація, і головне – особиста участь людини в розробці та реалізації проекту.

8. Складання бюджету проекту. Складаючи бюджет, потрібно визначити вартість проекту в цілому і кожного заходу окремо.

9. Розробка операційного плану та його оцінювання. Операційний план складається з максимальним залучення людей, які братимуть участь в його виконанні, ухвалюється всіма відповідальними за реалізацію проекту. Після розробки плану доцільно здійснити його оцінювання. План потрібно оцінити з точки зору його відповідності вимогам до проекту: актуальності, реалістичності, цілісності й контрольованості.

На різних етапах проектної діяльності можуть знайти застосування різні форми та методи, як-то: навчально-пізнавальні (лекції, факультативи, практичні та лабораторні заняття, семінари), ігрові (рольові, комп'ютерні та інші ігри), самостійна робота (реферати, доповіді, аналіз і узагальнення навчального матеріалу),

навчально-розвивальні (дискусії, змагання, конкурси, вікторини). Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Іншими словами, проєктно-технологічна діяльність студентів повинна стати не репродуктивною, а творчою діяльністю, у процесі якої формуються елементи технологічної культури, розвиваються здібності щодо генерації нових ідей, їх аналізу, самостійного пошуку рішень, формування власної думки, розвитку творчого потенціалу, тобто найважливіших складових професійної компетентності майбутніх спеціалістів К. Біницька (Біницька, 2018, с. 14), І. Богданова (Богданова, 2003, с. 43), В. Докучаєва (Докучаєва, 2005, с. 149), Л. Красюк (Красюк, 2008, с. 13).

2.2. Технології дистанційного навчання у вищій школі

У рамках здійснення реформ освіти неминучим є виникнення нової форми навчання, яка б відповідала всім вимогам, що пред'являються до інноваційної освіти, і забезпечувала б ефективну реалізацію основних освітніх програм. Таким вимогам у значній мірі відповідає дистанційне навчання (ДН), метою розвитку якого є об'єднання переваг використання сучасних технологій дистанційного навчання (ТДН), заснованих на використанні Internet-технологій, сучасного мультимедійного устаткування та традиційної освіти.

Дистанційне навчання в Європі набуло інтенсивного розвитку на початку 70-х років ХХ ст. і пов'язане зі створенням низки відкритих університетів (університетів дистанційної освіти), в яких на основі використання сучасних ІКТ та ТДН, створено максимально зручні умови для здобування студентами фахових і загальних компетенцій, що відповідають обраній професії.

Дистанційне навчання, орієнтується на кращий методичний досвід, накопичений різними освітніми системами та установами по всьому світу, на використання сучасних і високоефективних педагогічних технологій, що відповідають потребам сучасної освіти і суспільства в цілому. Нині кожна європейська країна створила і використовує значну кількість навчальних закладів, що реалізують дистанційні програми.

Дистанційне навчання (англ. distant learning) – новий засіб реалізації процесу навчання, в основі якого використання сучасних

інформаційних та телекомунікаційних технологій, які дозволяють навчатися на відстані без особистого контакту між викладачем і студентом. Можна навести велику кількість визначень поняття «дистанційне навчання», що вказує на різноманіття підходів до його розуміння.

У «Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні» від 20 грудня 2000 року (*Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні року*: Постанова від 20 грудня 2000 / Міністерство освіти і науки України: <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html>) дистанційне навчання визначалося як, «сукупність технологій, що забезпечують доставку тим, хто навчається, основного обсягу досліджуваного матеріалу; в англomовній літературі дистанційне навчання (дистантне навчання, розподілене навчання) визначається як процес передавання знань, формування вмінь і навичок при інтерактивній взаємодії як між викладачем і студентом, так і між ними та інтерактивним джерелом інформаційного ресурсу, який відображає всі властиві навчальному процесу компоненти (цілі, зміст, методи, організаційні форми, засоби навчання), здійснюване в умовах реалізації засобів ІКТ W. Hartley (Hartley, 2006, с.5). Схоже визначення до цього поняття «дистанційне навчання – це система навчання, заснована на взаємодії вчителя та учнів, учнів між собою на відстані, що відображає всі притаманні навчальному процесу компоненти (цілі, зміст, організаційні форми, засоби навчання) специфічними засобами ІКТ та Internet-технологіями». «Дистанційне навчання – це навчання, при якому віддалені один від одного суб'єкти навчання здійснюють освітній процес за допомогою засобів телекомунікацій».

У нашому дослідженні будемо дотримуватися визначення, даного в Наказі МОН України «Про затвердження Положення про дистанційне навчання» (*Про затвердження Положення про дистанційне навчання*: Наказ від 25.04.2013 р. № 466/ Міністерство освіти і науки України: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/0703-13>), в якому зазначається, що «дистанційне навчання – індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається, в основному, за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу в спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій».

В. Ю. Биков (Биков, 2009, с. 98-99) у монографії «Моделі організації систем відкритої освіти» виділяє такі різновиди дистанційного навчання: дистанційне навчання – форма організації і реалізації навчально-виховного процесу, за якого його учасники (суб'єкти навчання) здійснюють навчальну взаємодію принципово і переважно екстериторіально; традиційне дистанційне навчання – різновид дистанційного навчання за яким учасники і організатори навчального процесу здійснюють взаємодію переважно асинхронно у часі, значною мірою використовуючи як транспортну систему постачання навчальних матеріалів та інших інформаційних об'єктів системи поштового, телефонного або телеграфного зв'язку; е-дистанційне навчання (е-ДН) – різновид дистанційного навчання, за яким учасники і організатори навчального процесу здійснюють переважно індивідуалізовану взаємодію як асинхронно, так і синхронно у часі, переважно і принципово використовуючи електронні транспортні системи постачання навчальних матеріалів та інших інформаційних об'єктів, комп'ютерні мережі Internet / Intranet, ІКТ.

На основі аналізу вищенаведених визначень, можна зробити висновок, що всі автори-дослідники, у понятті «дистанційне навчання» виокремлюють та науково обґрунтовують такі його складові, як:

- навчання у синхронному та асинхронному режимі;
- суб'єкти навчання;
- компоненти навчального процесу (цілі, зміст, методи, організаційні форми, засоби навчання);
- засоби ІКТ.

Дистанційну освіту можна визначити як «тип освіти, при якому студенти працюють самостійно вдома та контактують з викладачем та іншими студентами за допомогою e-mail, електронних форумів, відеоконференцій та інших форм мережевого спілкування» (*Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні року: Постанова від 20 грудня 2000 / Міністерство освіти і науки України: <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html>*).

В деяких дослідженнях використовують визначення «гнучке дистанційне навчання» – навчання на основі телекомунікацій – це комплекс освітніх послуг (навчальний матеріал, технології, консультації, контроль знань, і т. п.), що надаються учням (студентам), за допомогою спеціалізованого телекомунікаційного інформаційно-

го освітнього середовища, в основі яких лежить методологія, спрямована на індивідуальну (не залежну від місця і часу) роботу учнів (студентів), із спеціальним чином структурованим навчальним матеріалом, з різним ступенем спілкування з віддаленими експертами, викладачами і співучнями (іншими студентами) С. Кудрявцева, В Колос (Кудрявцева & Колос, 2005, с. 249). Відзначимо, що дистанційна освіта – це форма навчання, рівноцінна з очною, вечірньою, заочною та екстернатом, що реалізується, в основному за технологіями дистанційного навчання.

В свою чергу комп'ютерна технологія гнучкого дистанційного навчання – це процедури (правила і/або рекомендації) ефективного використання комп'ютерних телекомунікаційних технологій у педагогічних підходах і методах дистанційного навчання, спрямоване на досягнення мети навчання С. Кудрявцева (Кудрявцева & Колос, 2005, с. 268).

Вище зазначений перелік понять буде неповним, якщо не згадати про систему е-ДО – «різновид освітньої системи, в якій навчально-виховний процес переважно підтримується через використання технологій е-ДН, а організація освітнього процесу відповідає принципам відкритої освіти» В. Биков (Биков, 2009, с. 83).

Таким чином, система ДН – це не засіб заміни викладача комп'ютерною програмою, а можливість взаємодії студентів з викладачем на базі інформаційно-комунікаційних технологій.

Специфіка ДН викликала необхідність ввести в освітню практику навчальний термін «тьютор». Функції тьютора залежать від прийнятої в системі дистанційного навчання моделі навчання. Тьюторами можуть бути як штатні викладачі ЗВО, так і особи, які мають інші професії та які залучаються на умовах сумісництва або погодинної оплати праці. В умовах ДН основним завданням тьюторів є управління самостійною роботою слухачів (студентів), що передбачає виконання ними таких функцій: формування мотивів для навчання; постановка цілей і завдань; передавання досвіду; організаційна діяльність; організація взаємодії між слухачами; контроль процесу навчання В. Кухаренко (Кухаренко, 2012, с. 38).

Характерними рисами такого навчання є:

- гнучкість – учні, студенти, слухачі, що одержують дистанційну освіту, в основному, не ведуть регулярних занять, а навчаються у зручний для себе час та у зручному місці;

- модульність – в основу програми дистанційної освіти покладається модульний принцип; кожний окремих курс створює цілісне уявлення про окрему предметну область, що дозволяє з набору незалежних курсів – модулів сформувати навчальну програму, що відповідає індивідуальним чи груповим потребам;

- паралельність – навчання здійснюється одночасно з професійною діяльністю (або з навчанням за іншим напрямком), тобто без відриву від виробництва або іншого виду діяльності;

- велика аудиторія – одночасне звернення до багатьох джерел навчальної інформації великої кількості учнів, студентів та слухачів, спілкування за допомогою телекомунікаційного зв'язку студентів між собою та з викладачами;

- економічність – ефективне використання навчальних площ та технічних засобів, концентроване і уніфіковане подання інформації, використання і розвиток комп'ютерного моделювання повинні призвести до зниження витрат на підготовку фахівців;

- технологічність – використання в навчальному процесі нових досягнень інформаційних технологій, які сприяють входженню людини у світовий інформаційний простір.

Сьогодні поняття online-навчання (навчання через Internet) закріпилося у свідомості сучасних студентів, а мережа Internet перетворилася на освітній простір, надаючи студентам більші можливості для доступу до навчальних інформаційних ресурсів та співпраці. Стрімкими темпами розвиваються інноваційні підходи до навчання: дистанційне навчання, мобільне навчання, online-навчання, комбіноване (змішане, гібридне) навчання.

Теоретичні і практичні аспекти дистанційного навчання розглядалися у багатьох працях як зарубіжних, так і вітчизняних вчених. Проблеми використання новітніх ІКТ у середній і вищій школі розглядали: О. Співаковський (Співаковський, 2003, с. 49), Ю. Триус (Триус, Герасименко & Франчук, 2012, с. 57). Проблеми формування інформаційно-комунікаційної компетентності студентів ЗВО різних спеціальностей розглядали О. Гончарова (Гончарова, 1999, с. 111), С. Кудрявцева (Кудрявцева & Колос, 2005, с. 234), Л. Петухова (Петухова, 2009, с. 41), О. Суховірський (Суховірський, 2005, с. 203).

Головним завданням застосування ТДН у ЗВО є створення відповідних умов для тих, хто навчається, в здобуванні ними вищої

освіти, підвищенні кваліфікації за рахунок впровадження в навчальний процес інноваційних інформаційно-комунікаційних та педагогічних технологій.

Прийнято виділяти п'ять основних організаційно-педагогічних умов впровадження в навчальний процес ЗВО інноваційних технологій Т. Коваль (Коваль, 2015, с. 21), М. Ковальчук (Ковальчук, 2017, с. 28):

- створення у ЗВО умов для інноваційної діяльності, яка здійснюється на основі спеціально розробленої інноваційної програми;
- впровадження нововведень не повинно обмежувати права учасників навчального процесу і негативно впливати на їх здоров'я і розвиток;
- науково-педагогічні працівники ЗВО повинні застосовувати інновації у своїй професійній діяльності;
- участь викладачів у інноваційній діяльності повинна бути зумовлена позитивною мотивацією, готовністю до позитивних змін у навчально-виховному процесі ЗВО;
- відносини між викладачами, студентами та іншими працівниками ЗВО повинні ґрунтуватися на принципах співпраці.

Забезпечити виконання вищезазначених умов можна шляхом розробки концепції діяльності ЗВО у сфері дистанційного навчання (ДН) на основі поступового переходу від надання освітніх послуг з окремих дисциплін до створення цілісних дистанційних курсів та змішаного навчання за напрямками підготовки (спеціальностями) до запровадження повноцінної дистанційної форми навчання на основі сучасної нормативної бази.

На початковому етапі запровадження дистанційної форми навчання у ЗВО потрібно вирішити низку питань, основними з яких є:

- вибір програмного забезпечення для підтримки навчання як для денної, так і для заочної (дистанційної) форм навчання;
- підготовка персоналу (адміністратора системи підтримки дистанційного навчання (СПДН), методистів, розробників електронних навчальних курсів) до використання технологій дистанційного навчання;
- підготовка матеріально-технічної бази (сервери, обладнання для відео конференцій, персональні комп'ютери, підключення їх до Internet);

- кадрове забезпечення (підвищення рівня кваліфікації викладачів, які будуть безпосередньо забезпечувати навчальний процес за дистанційною формою навчання);
- забезпечення методичними рекомендаціями викладачів і студентів щодо роботи з системою підтримки дистанційного навчання та використання ТДН;
- розробка дидактичного наповнення для електронних навчальних курсів та їх атестація;
- створення нормативно-правової бази (норми планування часу за дистанційною формою навчання);
- документальне планування навчального процесу (навчальні та робочі плани і програми, розклад занять);
- створення електронної бібліотеки;
- фінансове забезпечення;
- забезпечення синхронного та асинхронного режимів спілкування студентів з викладачами (тьюторами) за дистанційною формою навчання;
- організація набору студентів та забезпечення самого процесу дистанційного навчання;
- розробка і впровадження засобів моніторингу якості навчання за дистанційною формою навчання.

За останні роки в системі вищої освіти України проведена значна робота з інформатизації навчальної діяльності студентів у ЗВО що створює передумови для якісно нового етапу впровадження ІКТ в освіту взагалі й вищу освіту зокрема Ю. Триус (Триус, Герасименко & Франчук, 2012, с. 148):

- розроблено і затверджено Концепцію інформатизації сфери освіти;
- багато ЗВО оснащені сучасною комп'ютерною технікою, яка інтегрована в телекомунікаційні мережі, включаючи глобальну мережу Internet;
- проводяться роботи із систематизації інформаційних ресурсів вищої школи і забезпечення доступу до них через мережу Internet;
- накопичено певний практичний досвід створення і використання у ЗВО інформаційних технологій навчального призначення різного рівня: від автоматизованих систем управління (АСУ), інфор-

маційно-аналітичних систем управління (ІАСУ) діяльністю ЗВО до багатофункціональних освітньо-наукових порталів;

- у ряді ЗВО широко використовуються технології дистанційного навчання студентів, на цій основі впроваджується змішане (комбіноване) навчання;

- зроблено перші кроки з формування системи сертифікації програмних педагогічних засобів, електронних дистанційних курсів та інших інформаційних ресурсів навчального призначення.

Серед закордонних університетів, що є флагманами у сфері ДН, можна назвати Massachusetts Institute of Technology, Stanford University, University of Oxford, University of Cambridge, Fern Universität in Hagen S. Machin (Machin & McNelly, 2008, с. 9), М. Ostrovska (Ostrovska, 2022, с. 82) та ін.

В якості прикладу застосування технологій ДН у ЗВО можна навести використання MOOCs (Massive Open Online Courses) – це новий освітній формат, що передбачає проведення великомасштабних відкритих (безкоштовних) освітніх online-курсів.

У 2012 році до MOOCs приєдналася більшість університетів Ivy League (Ліга Плюща) (Указ Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року»: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/>), включаючи Гарвардський і Принстонський університети, та багато інших відомих навчальних закладів планети: Массачусетський технологічний інститут, університети Дюка і Ріса, коледж Берклі та десятки інших. Всі вони включили до своїх програм підготовки дистанційні курси, безкоштовний доступ до яких отримує будь-хто. За твердженнями творців online-курсів MOOCs (Mooc (Electronic resource))// *Nothing will stop the incessant march*. Mode of access: <http://www.moosmoos.com>), новий підхід до освіти зможе у разі підвищити якість навчання і її ефективність, в тому числі і для тих студентів, які за звичкою продовжують отримувати знання в невіртуальних аудиторіях. Курси MOOCs побудовані таким чином, щоб студенти могли обрати, чи хочуть вони бути пасивними слухачами, присвячуючи навчанням близько двох годин на тиждень, чи хочуть отримати більш глибокі знання, слухаючи лекції і проходячи тести для самоконтроля. Кожен навчальний тиждень таких курсів передбачає перегляд від 2 до 4 коротких відео-лекцій і виконання

завдань, що забезпечують швидкий самоконтроль. Відео-лекції засновані на матеріалах online-підручників, які доступні всім студентам. Підручники, створені спільними зусиллями відомих учених, і додаткові навчальні матеріали, надають можливість студентам поглибити свої знання. Крім того, протягом вивчення курсу проводяться кілька зустрічей з викладачем у прямому ефірі. По закінченні вивчення курсу проводиться online-екзамен, студенти, які закінчили МООСs та успішно склали екзамен, отримують сертифікат про закінчення курсу.

В Україні також накопичено певний позитивний досвід використання ДН в освітньому процесі ЗВО, при цьому серед лідерів у цій сфері варто виділити Сумський державний університет О. Будник (Будник, 2015, с. 2), Хмельницький національний університет, НТУУ «Київський політехнічний університет» Я. Бузінська (Бузінська, 2011, с. 9), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Луганський національний університет імені Тараса Шевченка А. Дрокіна (Дрокіна, 2020, с. 68), Харківський національний автомобільно-дорожній університет С. Гончаренко (Гончаренко, 2008, с. 78), Національний університет «Львівська політехніка» С. Гончаренко (Гончаренко, 2008, с. 500), Херсонський державний університет К. Колос (Колос, 2011, с. 46), Державний вищий навчальний заклад «Криворізький національний університет» О. Гончарова (Гончарова, 1999, с. 43). Напрацювання вказаних ЗВО і підготовлені ними спеціалісти в галузі ДО дозволили національній системі освіти виконати всі завдання в період повного переходу на ТДН під час загальнонаціонального карантину (Ковід-2019, 2020-2021 рр.).

В Україні існує партнерська організація, яка об'єднує ЗВО, науково-дослідні інституції, банки, корпорації та неприбуткові організації для створення системи підготовки фахівців нової якості за допомогою застосування технологій дистанційного навчання – UDL System Ю. Триус (Триус, Герасименко & Франчук, 2012, с. 67). Існують й інші подібні об'єднання, такі як методичне об'єднання вчителів дистанційного навчання, Українська наукова інтернет спільнота (*Українська наукова інтернет-спільнота// Блог української наукової інтернет-спільноти: www.nauka-online.orgnauka-online.org*).

Використання технологій дистанційного навчання забезпечує ЗВО:

- зниження витрат на проведення навчання (відсутні витрати на оренду приміщень, проїзд до місця навчання слухачів та викладача і т. д.);
- проведення навчання для великої кількості слухачів;
- підвищення якості навчання за рахунок використання сучасних ІКТ, засобів електронних бібліотек, збільшення обсягу самостійної роботи і т.д.;
- створення єдиного інформаційного освітнього середовища вищого навчального закладу.

Сучасні технології дистанційного навчання у ЗВО трансформують світосприйняття майбутніх учителів в бік багатомірної, багатоваріантної, поліментальної віртуальності. Широке впровадження сучасних ІКТ може призвести до принципово нового підходу до освітніх технологій в цілому. Ефективна інтеграція даних технологій орієнтована на підвищення якості навчання, розвиток творчих здібностей студентів, їх прагнення до безперервного отримання нових знань. При цьому змінюються методи, форми навчання, взаємодія учасників навчального процесу, зміст навчальних дисциплін і роль суб'єктів освіти І. Дичківська (Дичківська, 2012, с. 68).

Для розуміння того, що саме являють собою технології дистанційного навчання, розглянемо основні поняття та складові ТДН (врахуємо, що освітні технології розглянуто в Розділі І). За визначенням ЮНЕСКО інформаційна технологія – це комплекс взаємопов'язаних наукових, технологічних, інженерних дисциплін, що досліджують методи ефективної організації праці людей, які зайняті обробкою і збереженням інформаційних ресурсів; комп'ютерну техніку і методи організації та взаємодії з людьми і виробничим обладнанням, їх практичне застосування, а також пов'язані з усім цим соціальні, економічні й культурні проблеми. Термін «інформаційно-комунікаційні технології» (від англ. Information and communications technology, ICT) часто використовується як синонім до інформаційних технологій (ІТ), хоча ІКТ це більш загальний термін, який підкреслює роль уніфікованих технологій та інтеграцію телекомунікацій (телефонних ліній та бездротових з'єднань), комп'ютерів, програмного забезпечення, накопичувальних та

аудіовізуальних систем, що надають можливість користувачам створювати, одержувати доступ, зберігати, передавати та змінювати інформацію. Іншими словами, ІКТ складається з ІТ, а також телекомунікацій, медіа-трансляцій, усіх видів аудіо і відеообробки, передавання, мережних функцій управління та моніторингу М. Антонченко (Антонченко, 2004, с. 162), А. Васильєв (Васильєв, Зубань, Коровайченко & Шкарлет, 2013, с. 29).

Інформаційно-комунікаційні технології навчання, включаючи комп'ютер як засіб управління навчально-пізнавальною діяльністю, є сукупністю комп'ютерно-орієнтованих методів, засобів та організаційних форм навчання М. Гайдур (Гайдур, 2010, с. 26). Надалі в дослідженні під технологіями дистанційного навчання будемо розуміти «комплекс освітніх технологій, включаючи психолого-педагогічні та інформаційно-комунікаційні, що надають можливість реалізувати процес дистанційного навчання у навчальних закладах та наукових установах» С. Ігнатенко (Ігнатенко, 2011, с. 8).

Завдяки використанню ТДН стало можливим В. Білик (Білик, 2016, с. 4):

- підсилення активної ролі студента у власній освіті: в постановці освітньої мети, доборі домінуючих напрямів, форм і темпів навчання в різноманітних освітніх галузях;
- різке збільшення обсягу доступних освітніх ресурсів, культурно-історичних досягнень людства, доступ до світових культурних та наукових скарбів для населення з будь-якого пункту, де є телезв'язок;
- отримання можливості спілкування студентів з педагогами-професіоналами, з однодумцями, консультування у фахівців високого рівня незалежно від їх територіального розташування;
- збільшення евристичної складової навчального процесу за рахунок застосування інтерактивних форм занять, проведення мультимедійних навчальних програм;
- більш комфортні, у порівнянні з традиційними, умови для творчого самовираження студента, можливість демонстрації продуктів своєї творчої діяльності, широкі експертні можливості оцінювання творчих досягнень студентів;
- можливість змагання з великою кількістю охочих, які мешкають у різноманітних містах та країнах, за допомогою участі в дистанційних проектах, конкурсах, олімпіадах.

Оскільки навчальний процес, що здійснюється на основі ТДН, передбачає використання як психолого-педагогічних, так й інформаційно-комунікаційні технологій, розглянемо детальніше ці дві складові технології дистанційного навчання.

Психолого-педагогічні технології дистанційного навчання являють собою систему засобів, прийомів, методів, форм організації ДН, а також послідовність кроків, здійснення яких забезпечує виконання завдань навчання, виховання і розвитку особистості С. Ігнатенко (Ігнатенко, 2011, с. 10). Психолого-педагогічні ТДН можуть виконувати функцію активізації процесу навчання, але на якісно іншому рівні: вони повинні відповідати вимогам сучасності і поєднуватися з ІКТ.

Серед педагогічних технологій найбільший інтерес для дистанційного навчання представляють ті технології, які орієнтовані на групову роботу студентів, навчання у співпраці, активний пізнавальний процес, вебінари, тренінги, роботу з різними інформаційними джерелами. Саме ці технології передбачають широке використання дослідницьких, проблемних методів, застосування отриманих знань у спільній або індивідуальній діяльності, розвиток не тільки самостійного критичного мислення, а й культури спілкування, уміння виконувати різні соціальні ролі у спільній діяльності.

Також використання психолого-педагогічних технологій дистанційного навчання допомагає ефективно вирішувати проблеми особистісно-орієнтованого навчання. Студенти отримують реальну можливість відповідно до індивідуальних здібностей досягати певних результатів у різних галузях знань.

Особливістю освітніх технологій є випереджаючий характер їх розвитку по відношенню до технічних засобів. Справа в тім, що запровадження комп'ютера в освіту призводить до перегляду всіх компонент процесу навчання. В системі «студент – комп'ютер – викладач» велика увага повинна приділятися активізації образного мислення за рахунок використання технологій, які активізують праву півкулю мозку. А це означає, що подання навчального матеріалу має відтворювати думку викладача у вигляді образів. Інакше кажучи, головним моментом в освітніх технологіях ДН стає візуалізація думок, даних та знань.

Реалізація дистанційного навчання вимагає застосування спеціальних педагогічних технологій дистанційного навчання, зокре-

ма часто використовуються Л. Макаренко (Макаренко, 2007, с. 12), О. Макарова (Макарова, 2004, с. 34):

- кейс-технологія – педагогічна технологія, заснована на складанні для студентів типового або індивідуального кейсу, що містить пакет з навчальною літературою, мультимедійним відеокурсом, віртуальною лабораторією та навчальними програмами, посібниками, фрагментами монографій з коментарями викладача, контрольними завданнями у вигляді тестів і т. д.;

- телевізійна технологія – передбачає використання багатосторонніх відео-телеконференцій, односторонніх відеотрансляцій;

- Internet-технологія – передбачає використання відео-конференцв'язку, Internet-радіо, Internet-TV, голосової пошти, E-mail, чатів, форумів.

Ці технології ґрунтуються на компетентістному та особистісно-орієнтованому підходах в освіті і використовують сучасні методи навчання, зокрема: метод проектів, навчання у співробітництві, ситуаційне навчання, проблемне навчання, продуктивне навчання, метод «мозкового штурму», парне та колективне навчання Я. Король (Король, 1998, с. 23).

Специфіка середовища, в якому перебувають студенти, кардинальним чином впливає на всі компоненти навчальної діяльності: навчальну мотивацію, навчальну ситуацію, контроль і оцінювання навчальних досягнень студентів. У даний час реалізація ДН все частіше відбувається у віртуальному середовищі. Віртуальна реальність передбачає створення засобами спеціального комп'ютерного обладнання ефекту присутності людини в об'єктному середовищі.

Термін «віртуальність» (від лат. Virtus - «потенційний», «можливий», «доблість», «енергія», «сила», а також «уявний») належить Фомі Аквінському, який описував віртуальність через поняття поєднання, зв'язку, єдності тіла й душі, а також співіснування (в ієрархії реальностей) душі мислячої, душі тваринної і душі рослинної Л. Дзюба-Шпурик (Дзюба-Шпурик, 2016, с. 36), А. Дрокіна (Дрокіна, 2020, с. 39). У сучасній науці віртуальна реальність розглядається:

- як концептуалізація революційного рівня розвитку техніки і технологій, що надають можливість відкривати і створювати нові виміри культури та суспільства;

• як розвиток ідеї множинності світів (можливих світів), початкової невизначеності і відносності реального світу («віртуальна діяльність», «віртуальний театр», «віртуальні здібності»).

Для ефективного вирішення навчальних задач у ДН використовують такі Internet технології А. Дрокіна (Дрокіна, 2020, с. 89):

• віртуальні спільноти – орієнтовані на спілкування, які допомагають розвивати комунікаційні компетентності студентів;

• віртуальні світи – надають можливість помістити студента в таку ситуацію, яку неможливо відтворити у реальному світі з практичних чи етичних міркувань, при цьому все що відбувається у віртуальному світі сприймається як частина реальності;

• online-ігри – спрямовані в першу чергу на взаємодію та спілкування, надають можливість розвивати соціально-психологічні компетентності, допомагають у вирішенні різних внутрішніх конфліктів.

Крім того, досягнення успіху в таких іграх неможливе без партнерської взаємодії з іншими гравцями, а отже, ігри сприяють набуттю навичок співпраці.

Взаємодія учасників дистанційного навчання може бути побудована по-різному. Кожен з видів взаємодії має місце в дистанційному навчанні і є ефективним у певній навчальній ситуації.

Віртуальний освітній процес використовує особистісний освітній потенціал людини, який розвивається в тих областях, які суб'єкт сам для себе обирає. Віртуальний освітній простір суб'єкта відображає взаємозв'язок всіх сфер особистості: інтелектуальної, емоційної, ціннісно-смысловий, та поведінкової. Процес розширення індивідуального віртуального освітнього простору відбувається в результаті зовнішньої і внутрішньої психічної діяльності самого суб'єкта, його самопізнання, взаємопроникнення зовнішнього і внутрішнього І. Вернер (Вернер, 1996, с. 61), І Дичківська (Дичківська, 2012, с. 14).

Обмеженість безпосереднього спілкування в дистанційному навчанні студентів з викладачами загострює увагу на важливому питанні: врахування психологічних особливостей використання ТДН, які багато в чому визначають ефективність навчання. Одним з найбільш важливих факторів ефективності навчання є осмисленість студентами навчального матеріалу, при цьому роль викладача полягає в максимальному розширенні смислового поля поданого ним матеріалу, його деталізація Б. Шуневич (Шуневич, 2008, с. 58).

Іншим важливим фактором у ДН є формування навчального матеріалу, виділення його структури, ієрархії за критерієм значимості і підпорядкованості понять, що повинно допомогти студентів систематизувати отриманий матеріал. Необхідно уникати надлишку додаткових відомостей, щоб не відволікати студентів неважливими відомостями, фактами і даними. Потрібно уникати надмірного прикрашання навчального матеріалу художньою подачею, дотримуватися строго наукового стилю подання матеріалу. По можливості наповнювати навчальне заняття матеріалом одного смислового блоку.

Крім того, важливе значення має часовий аспект навчання. По-перше, принциповим є певний розподіл навчання у часі – необхідна частота занять консультацій, обсяг навчального матеріалу. По-друге, повинна бути визначена певна тривалість подання матеріалу для розуміння нової теми, а також важливим є проміжок часу, що відводиться на переосмислення, самостійне і поглиблене вивчення матеріалу.

Важливою складовою дистанційного навчання є контроль і оцінювання навчальних досягнень студентів, який при дистанційному навчанні дещо ускладнюється. Це зокрема, пов'язано з проблемою аутентифікації особистості студента при контролі в дистанційному режимі. У ЗВО широкого застосування набули такі види контролю: письмові завдання, тестування; комп'ютерне тестування в on-line-режимі, самостійні та контрольні роботи, реферати, есе, індивідуальні проекти, творчі завдання, портфоліо, курсові роботи (проекти), заліки, екзамени;

Оцінювання навчальних досягнень студентів при ДН доцільно здійснювати з використанням модульно-рейтингової системи, яка надає можливість більш об'єктивно оцінювати знання, вміння і навички студентів, стимулює їх до регулярної самостійної роботи. В організації модульно-рейтингової системи оцінювання навчальних досягнень студентів необхідно звернути увагу на такі особливості:

- розподіл усього курсу на блоки (модулі);
- дотримування календарного плану курсу;
- запровадження модульних контрольних робіт;
- визначення модульно-рейтингової шкали оцінювання;
- доведення до відома студентів критеріїв оцінювання навчальної діяльності;

• відкритий доступ студентам для перегляду свого журналу оцінок.

При цьому за певні види робіт, виконувані студентами протягом усього семестру, виставляються бали, деяка кількість балів нараховується за екзамен чи залік, далі бали сумуються, і отримується підсумковий рейтинговий бал з дисципліни, який переводиться в національну шкалу і шкалу ECTS.

Важливим компонентом дистанційного навчання є зв'язок між суб'єктами освітнього процесу. Тому особливі вимоги ставляться до всіх характеристик зв'язку – технічних, організаційних, психолого-педагогічних.

Більшість дослідників звертають увагу на особливе значення організації міжособистісного спілкування в дистанційному навчанні. Також підкреслюється роль зворотного зв'язку в цьому процесі.

Спілкування є основою будь-якого навчання, адже саме в спілкуванні передається соціокультурний досвід від викладача до студентів. При організації дистанційного навчання необхідно дотримуватися таких основних принципів ефективної взаємодії:

- ретельна організація дидактичного діалогу;
- імітування діалогу в навчальних матеріалах;
- організація персональної підтримки студентів у період між очними заняттями: консультації, надання навчального матеріалу, в якому студенти можуть бути зацікавлені;
- розподіл часу між спільною діяльністю студентів дистанційного навчання і самостійною роботою студентів.

Вивченню психолого-педагогічних проблем ефективності використання комп'ютерів у навчальному процесі присвячені роботи Ю. Машбиць (Машбиць, 2021), М. Смульсон (Смульсон, 2001, с. 46). Зокрема визначено, що зміни, які відбуваються в процесі роботи за комп'ютером, відносяться до пізнавальних і емоційно-мотиваційних процесів, до свідомого і несвідомого, впливають на особистісні та індивідуальні особливості студентів.

Психологи, що досліджують проблеми використання комп'ютерів у навчанні, вказують на необхідність пошуку таких видів роботи студентів з комп'ютером, виконання яких було спрямовано на інтелектуальний розвиток тих, хто навчається. У ряді досліджень В. Кремень (Кремень, 2013, с. 9), О. Макарова (Макарова,

2004, с. 28) відзначається посилення пізнавальної мотивації осіб, які навчаються, з використанням комп'ютера. Це пов'язано з ефектом новизни, можливістю використання комп'ютера для самостійного здобування знань.

Навчальний процес, який здійснюється на основі ТДН, передбачає як обов'язкові заняття під керівництвом викладача, так і самостійну роботу студентів. Участь викладача в навчальному процесі визначається не тільки проведенням традиційних занять, а й необхідністю здійснювати постійну підтримку навчально-пізнавальної діяльності студентів шляхом організації поточного та проміжного контролів, проведення дистанційних занять і консультацій. Це можливо лише за наявності відповідних ІКТ ДН.

Під інформаційно-комунікаційними технологіями дистанційного навчання будемо розуміти «технології створення, накопичення, зберігання та доступу до web-ресурсів (електронних ресурсів) навчальних дисциплін (програм), а також забезпечення організації і супроводу навчального процесу за допомогою спеціалізованого програмного забезпечення та засобів інформаційно-комунікаційного зв'язку, у тому числі мережі Internet» С. Ігнатенко (Ігнатенко, 2011, с. 6).

Виходячи з визначення ІКТ ДН можна виділити три складові цих технологій: технології створення, накопичення, зберігання і доступу до електронних освітніх ресурсів; технології забезпечення організації і супроводу дистанційного навчання; - технології інформаційно-комунікаційного зв'язку, у тому числі мережі Internet.

Визначимо поняття, що мають першорядне значення для ІКТ дистанційного навчання це: електронні освітні ресурси; інформаційно-комунікаційні технології навчання; комунікаційні технології.

Під електронним освітнім ресурсом (ЕОР) розуміють навчальні, наукові, інформаційні, довідкові матеріали та засоби, розроблені в електронній формі та представлені на носіях будь-якого типу або розміщені у комп'ютерних мережах, які відтворюються за допомогою електронних цифрових технічних засобів і необхідні для ефективної організації навчально-виховного процесу, в частині, що стосується його наповнення якісними навчально-методичними матеріалами (більш детально про ЕОР див. С. Литвиненко (Литвиненко, 2005, с. 135). ІКТ навчання – це сукупність методів і технічних засобів збирання, організації, збереження, опрацю-

вання, передавання й подання інформаційних ресурсів за допомогою комп'ютерів і комп'ютерних комунікацій, які включають: комп'ютерні тести, електронні дидактичні демонстраційні матеріали та публікації, комп'ютерні навчальні програми; електронні мультимедійні підручники, лекції, посібники, словники; віртуальну реальність та моделювання, електронні підтримуючі системи О. Біла (Біла, 1999, с. 8).

У технології дистанційного навчання саме комп'ютерне тестування розроблене найбільш повно. Зараз використовується досить багато варіантів тестів, які можуть бути представлені у різних формах: графічній, табличній, текстовій і т.д. Усі ці тести розраховані на перевірку знань та частково розуміння матеріалу. Тести такого типу використовуються для поточного контролю та самоконтролю.

При модульному та підсумковому контролі використовують тести з різними типами тестових питань, тим самим за допомогою тесту можна перевірити ступінь засвоєння матеріалу на всіх рівнях заданих цілей. Для самостійної роботи над лекційним матеріалом студенти використовують електронні навчальні підручники і посібники. В порівнянні зі звичайними (паперовими) підручниками і посібниками дидактичний потенціал електронних посібників і підручників значно більший завдяки таким властивостям І. Лецюк (Лецюк, 2015, с. 9):

- гіпертекстовість – можливість перегляду навчального матеріалу за гіперпосиланнями;

- мультимедійність – можливість використання всіх засобів мультимедіа для більш ефективного подання навчального матеріалу: звук, графіка, мультиплікація, анімація, відео;

- інтегрованість – можливість включати не тільки навчальні матеріали, але й запитання, тести для самоконтролю, поточного та підсумкового контролів, гіперпосилання на іншу довідкову та навчальну літературу, надавати можливість безпосередньо працювати з проблемно-орієнтованим програмним забезпеченням;

- конструктивність – використання ІКТ надає можливість будувати навчальний курс за принципами конструктивізму у навчанні, згідно з яким навчання реалізується через конструювання когнітивних (уявних) моделей, через експерименти з реальністю або її комп'ютерними моделями;

- керуваність – можливість організувати навігацію (послідовність пред'явлення навчального матеріалу) в електронному підручнику залежно від успішності, психофізіологічних або інших індивідуальних характеристик студента, тобто забезпечити електронний посібник засобами зворотного зв'язку.

Комунікаційні технології можна розділити на два типи – online і offline технології. Перші забезпечують обмін даними в режимі реального часу, тобто повідомлення, надіслане відправником, досягнувши комп'ютера адресата, негайно направляється на відповідний пристрій виведення. При використанні offline технологій отримані повідомлення зберігаються на комп'ютері або певному сервері. Користувач може переглянути їх за допомогою спеціальних програм у зручний для нього час. На відміну від очного навчання, де діалог ведеться лише в режимі реального часу, у ДН він може відбуватися у відкладеному режимі.

Основна перевага offline технологій полягає в тому, що вони менш вимогливі до ресурсів комп'ютера та пропускну здатності ліній зв'язку. Вони можуть використовуватися навіть при підключенні до Internet по комутованих лініях (за відсутності постійного підключення до Internet).

До зазначених технологій відносяться електронна пошта, списки розсилки і форуми. За допомогою сервера-розсилки може бути організована розсилка навчальних матеріалів. За допомогою електронної пошти встановлюється особисте спілкування між викладачем і студентом, а форум надає можливість організувати колективне обговорення найбільш складних питань курсу, розуміння яких викликає труднощі у студентів. Всі ці технології надають можливість обмінюватися учасникам навчального процесу повідомленнями за допомогою комп'ютерів, підключених до мережі Internet. Важливою перевагою offline технологій є великий вибір програмного забезпечення для роботи з електронною поштою і форумами. Сучасні поштові програми надають можливість відправляти повідомлення в гіпертекстовому форматі (тобто з гіперпосиланнями, шрифтовими і колірними виділеннями фрагментів тексту, вставкою графічних зображень та ін.) Крім того, до листа може бути прикріплений файл довільного формату, що надає можливість надсилати документи у форматі *.pdf, *.doc чи іншому.

Ефективність offline технологій проявляється при організації поточного контролю на основі виконання контрольних і самостійних робіт, що перевіряються «вручну» викладачем. З online технологій насамперед потрібно відзначити чат (chat), що надає можливість здійснювати обмін текстовими повідомленнями через Internet в реальному часі. У простому випадку «розмова» відбувається між двома користувачами. Для колективної бесіди необхідно підключитися до спеціального сервера – IRC-сервера. Тоді під час роботи користувач бачить перед собою екран, на якому відображаються повідомлення, із зазначенням того, хто відправив дане повідомлення. Ефективність технологій online особливо висока при організації дистанційних лекцій, семінарських і практичних занять, групових консультацій.

Комунікаційні технології відіграють особливу роль у ДН, оскільки саме вони надають можливість найбільш повно реалізувати принцип розподіленості освітніх ресурсів та кадрового потенціалу.

Традиційні форми навчання в даному випадку також мають деякі організаційні особливості І. Дичківська (Дичківська, 2012, с. 268). Лекції можуть бути реалізовані у двох видах:

- відео-конференцзв'язок (перегляд виступу викладача в реальному часі);

- самостійне вивчення навчальних матеріалів у різних видах (електронні навчальні посібники, паперові підручники, аудіозапис, відеозапис) з наступним їх обговоренням у online або offline режимах.

Семінарські заняття можуть бути організовані, як у режимі відкладеного часу (offline) – обмін текстовими повідомленнями, так і у реальному часі (online) – обмін повідомленнями (чат), аудіоконференції, відео-конференцзв'язок.

Практичні і лабораторні заняття передбачають:

- самостійне виконання практичних завдань;
- віддалене підключення до віртуальних лабораторій;
- роботу з комп'ютерною моделлю лабораторної установки.

Форми активного навчання можуть бути організовані у вигляді: online-ігри; аналізу ситуації (кейс-технології); групового проекту.

Ще одним важливим аспектом є використання технологій зберігання та обробки освітніх ресурсів, яка реалізується засобами системи підтримки дистанційного навчання та хмарних сервісів таких, як Google Docs, YouTube, DropBox, Яндекс диску та у Мультимедійній системі.

Таким чином, дистанційне навчання використовує різні технології, що, надають можливість подолати проблеми традиційного навчання (прив'язка до території, часові проміжки, недостатня самостійна активність студентів), максимально розширює аудиторію студентів, надає можливість задоволення індивідуальних освітніх потреб студента та реалізації його творчого потенціалу.

2.3. Мультимедійні технології

у підготовці майбутніх учителів початкових класів

Здійснюючи євроінтеграційну політику, Україна інституційно вибудовує свій політичний, економічний і освітній простір, відповідно до європейських стандартів, вимірів і вимог ЄС. У цьому контексті найбільш інтенсивно в останні роки змінюється національний освітній простір, який набуває нових характерних ознак: реформується система загальної середньої освіти, упроваджуються в практику діяльності вищої школи нові ефективні моделі, новітні педагогічні технології та організації освітнього процесу тощо. Це вимагає переосмислення й пошуку нових організаційних форм і методів навчання, які покращили б його якість та ефективність, розширили та поглибили зміст професійної підготовки майбутніх учителів. Зазначене обумовлене новітніми тенденціями розвитку соціальних, культурних, міждержавних зв'язків у галузі професійно-педагогічної підготовки фахівців та є предметом особливої уваги держави, що відображено в основних інституційних документах, які визначають пріоритети освітньої політики України (*Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років*. (2014).: http://www.tnpu.edu.ua/EKTS/proekt_koncepc.pdf, с. 22, *Концепція «Нова українська школа»*: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainskashkola-compressed.pdf>, *Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді*. Наказ МОН України від 16.06.2015 № 641: <http://mon.gov.ua/activity/education/>, *Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні року*: Постанова від 20 грудня 2000 / Міністерство освіти і науки України: <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html>, *Концепція розвитку електронного (e-) навчання в НТУ «ХПІ» на 2009–2016 роки* /Товажнянський, Кравець & Гринь та ін.: http://cde.kpi.kharkov.ua/cdes/New/Conception_eL.pdf. Однією із

основних умов, що визначає успішне функціонування освітніх систем, є активна взаємодія учасників освітнього процесу в сучасному інформаційному середовищі, для якого характерним є швидкий розвиток новітніх інформаційних і телекомунікаційних технологій, інформаційних систем, поява різноманітних програмних продуктів тощо. Саме тому, на одне із головних місць у системі професійної підготовки майбутніх учителів виходить готовність до застосування мультимедійних навчальних технологій та систем у професійній діяльності, яка стає актуальною проблемою педагогічної науки і практики (*Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні року*: Постанова від 20 грудня 2000 / Міністерство освіти і науки України: <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html>, *Концепція розвитку електронного (e-) навчання в НТУ «ХП» на 2009–2016 роки* / Товажнянський, Кравець, & Гринь та ін.: http://cde.kpi.kharkov.ua/cdes/New/Conception_eL.pdf).

Окреслені тенденції спричинили ряд змін у системі освіти, не тільки у методології, структурі, технології освітнього процесу, але й у її стратегічній орієнтації векторів перспективного розвитку. Зокрема неперервно актуалізується розробка наукових підходів до використання педагогічного потенціалу технологій і засобів мультимедіа з метою розвитку творчої особистості студента, формування в нього здатності до альтернативного мислення, що сприяє підвищенню якості навчання. Проблема підготовки майбутнього вчителя з високим рівнем володіння мультимедійними навчальними системами, здатного не лише використовувати мультимедійні технології в професійній діяльності, а й формувати елементи інформаційної культури в учнів стає вкрай актуальною.

Із зростанням продуктивності персональних комп'ютерів стало можливим забезпечення різних видів освітньої діяльності завдяки комплексному використанню різних типів інформаційних процесів у рамках єдиного технічного комплексу. Це дозволило досить широко застосовувати в освітньому процесі мультимедійні технології та системи віртуальної реальності. Сучасне навчання вже неможливо уявити без мультимедіа, які дозволяють використовувати текст, звук, графіку, відео й анімацію в інтерактивному режимі. Сучасному педагогу недостатньо мати глибокі предметні знання і володіти практичними вміннями та навичками. Він повинен бути обізнаним в області

мультимедійних навчальних технологій і систем та вміти використувати їх в освітньому процесі І. Вернер (Вернер, 1996, с. 74).

Аналіз науково-педагогічної літератури і власний досвід роботи дозволив дійти висновку, що сучасна школа потребує вчителя, який володіє не лише педагогічними навичками, але й новими здатностями, серед яких особливе місце займає готовність до використання мультимедійних навчальних технологій і систем у професійній діяльності. Розглядаючи питання ефективності та оптимізації освітнього процесу, практичного застосування інформаційно-комунікаційних технологій одночасно відбувається пошук ефективних шляхів, методів і засобів, які будуть сприяти такому процесу Н. Воропай (Воропай, 2011, с. 8), Л. Дзюба-Шпурик (Дзюба-Шпурик, 2016, с. 28). Зокрема науковці І. Богданова (Богданова, 2003, с. 56), А. Дрокіна (Дрокіна, 2020, с. 278) та інші здійснюють пошук оптимального змісту, форм і методів підготовки педагогічних кадрів, готових до ефективної професійної діяльності. При цьому ними звертається увага на формування готовності і умов для самореалізацію майбутніх учителів. З огляду на це, перед ЗВО постає завдання підготовки майбутнього вчителя до застосування мультимедійних технологій і навчальних систем у професійній діяльності Р. Моцик (Моцик, 2009, с. 7), О. Муковоз (Муковоз, 2010, с. 67).

Мультимедійні технології пройшли за відносно малий проміжок часу великий шлях. Уперше термін «мультимедіа» з'явився у 1965 році й активно застосовувався аж до кінця 70-х років для опису екстравагантних, для того часу, театралізованих шоу (Exploding Plastic Inevitable), які використовували різні види і форми подачі інформації: слайди, кіно, відео-, аудіофрагменти, світлові ефекти і живу музику І. Вернер (Вернер, 1996, с. 94). Наприкінці 70-х і початку 80-х років ХХ століття під мультимедіа почали розуміти подачу статичних або динамічних зображень із декількох проекторів, які супроводжувалися звуком або живою музикою. Таким чином, мультимедіа впливали відразу на кілька людських органів сприйняття і подавали інформацію в різних формах: візуальній та аудіальній, що створювало більш глибокий емоційний вплив. У процесі технічного та інформаційного розвитку людства це поняття стало ще більш багатозначним.

Процес становлення мультимедіа та мультимедійних технологій нерозривно пов'язаний із технологічним прогресом, тому

зважаючи на нетривалу історію їх розвитку та відсутність у вітчизняній і зарубіжній педагогічній літературі науково обґрунтованої періодизації з цієї проблеми, будемо притримуватися класифікації етапів еволюції мультимедійних технологій, запропонованої в роботах. Основними критеріями визначення етапів слугували: суспільний характер застосування мультимедійних технологій, їх масовість, наявність та розвиток якісно нових інтерактивних форм передачі інформації, етапи соціально-економічного та технічного розвитку суспільства.

Перший етап – семіотичний (1945 – 1970 рр.), характеризується великою кількістю винаходів, технічних досягнень, що відкрили ряд можливостей для розвитку мультимедійних технологій. Так у 1945 р. американським ученим В. Бушем було створено перший прототип сучасного гіпертексту, який отримав назву «Мемех» (від англ. MEMory Extension – розширення пам'яті). Ця розробка ґрунтувалася на ідеї пошуку інформації відповідно до її змісту, яку пізніше Дж. Моучлі та П. Екертом було інтегровано у процесі створення машини з програмним забезпеченням, що зберігається в її пам'яті. Їхня ідея змінила принципи організації обчислень і підготувала ґрунт для появи сучасних мов програмування. сучасного гіпертексту, який отримав назву «Мемех» (від англ. MEMory Extension – розширення пам'яті). З цього моменту комп'ютер був визнаний об'єктом, який представляв інтерес не лише для вузького кола науковців, а й для усього суспільства.

Семіотичний етап послугував ґрунтовною базою для розвитку мультимедійних технологій, зокрема складових мультимедіа (гіпертексту, анімації, зображення, відео, звуку) та різних напрямів їх використання (наука, медицина, мистецтво, оборонна галузь тощо).

Другий етап – візуалізаційний (1971 – 1979 рр.) – характеризується такими інноваціями: розробкою різних мультимедійних додатків, що стали використовуватися у багатьох сферах життя і діяльності людини (у 1970-1971 рр. створені перші мультимедійні ефекти – одночасне відтворення звуку і графічної інформації); поява комп'ютерної графіки – наближення її до реалізму (у 1972 р. Б. Фонгом, Р. Макдермоттом, Д. Кларком і Р. Ромом на чолі з Е. Сазерлендом розроблено перше тривимірне зображення «Фольксваген-жук», яке виглядало так, як його фізичний оригінал, та було

згенероване за допомогою комп'ютера); були створені перші великі системи віддаленого доступу до електронних баз (1975 р. у США в університеті штату Огайо і в 1978 р у публічній бібліотеці, м. Даллас); з'явилися електронні каталоги художніх колекцій (1978 р. Дж. Блінном презентовано техніку реалістичної візуалізації тривимірних об'єктів) тощо .

До основних результатів розвитку мультимедійних технологій на цьому етапі можна віднести: розвиток інтерактивності, високий рівень інтеграції даних, спрощення процесу програмування для кінцевого користувача – створення інтерактивних операційних систем, структурованих мов програмування.

Початок третього (мультиплікаційного) етапу припав на кінець 80-х років ХХ століття. Основні відкриття цього періоду: офіційне представлення першого персонального комп'ютера на прес-конференції IBM у Нью-Йорку 12 серпня 1981 р.; поява автоматизованих інформаційних систем; створення у 1984 р. першого «мультимедійного» комп'ютера з графічним інтерфейсом «Macintosh», виготовленого фірмою «Apple Computer»; поява у 90-х рр. електронного телеграфу, мобільних телефонів, MPEG-компресії даних, цифрового та супутникового телебачення DST (digital satellite television), DTT (digital terrestrial television), що стають реальністю початку нового тисячоліття.

Як результат, завдяки розвитку мережевих операційних систем перетворення засобів масової інформації (телекомунікації) та перехід на новий рівень – масове обслуговування суспільства у різних галузях (освіта, медицина, культура, економіка, безпека тощо); безпосередній розвиток мультимедійних технологій, що включають у себе текст, графіку, оцифровану мову, звукозапис, фотографії, мультиплікацію, відеокліпи стають доступні користувачам із загальною комп'ютерною підготовкою.

Четвертий етап розвитку мультимедійних технологій (*гіпермедійний*) припадає на початок 90-х рр. і триває до сьогодні. Так у 1991 р. було розроблено компанією «Apple Computer» технологію під назвою «QuickTime», що дозволила переглядати на екрані комп'ютера рухоме зображення, назване «цифровим відео», разом зі звуковим супроводом. З цього часу розвиток мультимедіа став набирати швидких темпів, зокрема і в освітній галузі. У 1991 р.

Р. Тинкером (США) було вперше запропоновано мережевий курс із природознавства для старшої школи. Запропонований курс максимально використовував переваги Інтернету для залучення учнів із різних країн у спільні дослідницькі проекти. Інноваційну концепцію ГлобалЛаб було з успіхом апробовано в 600 школах 30 держав Р. Гуревич (Гуревич & Кадемія, 2004, с. 21). Пізніше у 1995 р. було прийнято стандарт МРС-3, який визначав мінімальну базову конфігурацію комп'ютера, на якому можна було відтворювати мультимедіа. Упровадження стандартизації започаткувало процес інформатизації суспільства, розвиток цифрового контенту та гіпермедіа Р. Гуревич (Гуревич, Кадемія & Шевчанко, 2012, с. 128). З цього часу, мультимедійні технології поступово проникли у всі сфери буття людини й стали невід'ємною частиною її життя. І. Вернер (Вернер, 1996, с. 136) у своїй монографії відзначав, що технологія мультимедіа є однією з нових технологічних форм інформаційного суспільства, оскільки їй властива інтерактивна функція і вона має великі перспективи для використання в освітньому процесі.

У систематизованому словнику-довіднику «Інформатика» на сайті Рубікону «мультимедіа-технологія» визначена як «комп'ютерна технологія, що забезпечує можливість створення, збереження і відтворення різних видів інформації, включаючи текст, звук і графіку (в тому числі рухоме зображення й анімацію)» (*Віртуальна реальність (VR)*: <https://www.it.ua/knowledge-base/technology-innovation/virtualnaja-realnost-vr>; Вільне програмне забезпечення: <http://www.fsfla.org/ikiwiki/index.en.html>). Сьогодні вона є однією із передових технологій, що характеризується стрімким розвитком. Про це свідчить велика кількість великих і дрібних фірм, технічних університетів і студій (IBM, Apple, Motorola, Philips, Sony, Intel та ін.), які активно працюють над розробкою мультимедіа широкого спектру використання: інтерактивні навчальні та інформаційні системи, САПР, розваги тощо. Основними характеристиками яких є: об'єднання багатокomпонентного інформаційного середовища (тексту, звуку, графіки, фото, відео, анімації) в однорідному цифровому поданні; забезпечення надійного (відсутність спотворень при копіюванні) й довговічного зберігання (гарантійний термін зберігання – десятки років) великих обсягів інформації; простота переробки інформації (від рутинних до творчих операцій) (*Використання*

*системи електронного навчання Moodle для контролю і оцінювання навчальної діяльності студентів ВНЗ// Електронно-бібліотечна система Черкаського державного технологічного університету: <http://elib.chdtu.du.ua/e-books/1238>, *Віртуальна та доповнена реальність: як нові технології надихають вчитися: <https://osvitoria.media/opinions/virtualna-ta-dopovnena-realist-yako-yu-mozhe-butysuchasna-osvita/>.**

Часто виділяють такі ознаки технології мультимедіа: проєктованість, цілісність та управління навчальним процесом; діагностичність навчання та результативність, що передбачають гарантоване досягнення цілей навчання та успіху за певних умов; економія навчального часу та оптимізація діяльності викладача; а також наявність зворотного зв'язку, оцінки ступеня досягнення цілей навчання і внесення коригувальних заходів. На думку Р. Гуревича (Гуревич, Кадемія & Шевчанко, 2012, с. 208), досліджувана технологія є новою інформаційною технологією, тобто їй притаманна сукупність прийомів, методів, способів продукування, обробки, зберігання, передавання аудіовізуальної інформації, заснованої на використанні компакт-дисків.

Під мультимедійною технологією розуміємо технологію, яка дозволяє за допомогою комп'ютера інтегрувати, зберігати, обробляти і водночас відтворювати різноманітні типи сигналів, різні середовища, засоби і способи обміну даними, відомостями. Дослідження вищезазначених понять показало, що на сьогодні не існує єдиної методології для універсальної класифікації мультимедійних технологій та для опису змісту інформаційних масивів. Однак, залежно від способу створення, мультимедійні технології прийнято поділяти на думку В. Імбер (Імбер, 2008, с. 9):

- лінійні (аналогом лінійного способу подання є вікно. Людина, яка переглядає даний документ, у жодному разі не може вплинути на його висновок. Наприклад, якщо відеопрезентацію показують аудиторії, то слухачі у процесі перегляду не мають можливості впливати на її хід);

- нелінійні (представлена інформація дозволяє людині, програмам, мережі брати участь в отриманні, зберіганні і передачі інформації, взаємодіючи певним чином із засобом відображення мультимедійних даних, тобто для всіх учасників процесу характерна інтерактивність. Такий спосіб представлення мультимедійних

даних іноді називається «гіпермедіа». Найяскравішим прикладом нелінійних мультимедійних технологій є комп'ютерні ігри, а також різноманітна навчальна література, в якій людині надається можливість вибору різних дій).

Залежно від сфери використання мультимедійні технології є: ділові, пов'язані з редакційною діяльністю (мультимедійні-видавництва); інформаційні та рекламні (презентації, брошури, рекламні листки); освітні (мультимедійні засоби навчального призначення: інтерактивні презентації; інтерактивні кросворди та в цілому інтерактивне навчання); розважальні (ігри, фільми, музика, віртуальна реальність і т.д.).

У контексті нашого дослідження більш детально зупинимося на мультимедійних засобах навчального призначення, до класифікації яких існують різні підходи. Так поняття «мультимедійні засоби навчання» деякі дослідники В. Імбер (Імбер, 2008, с. 11), Н. Стаднік (Стаднік & Лаптічук, 2014, с. 63) розуміють як комплекс засобів, який використовують для вдосконалення навчального процесу. Засоби мультимедіа дозволяють створювати й використовувати в навчальному процесі комп'ютерні моделі, імітації, дидактичні та розвивальні ігри, головним завданням яких є зацікавити, створити відповідну атмосферу для продуктивної діяльності суб'єктів навчання.

Мультимедійні засоби складають апаратні та програмні засоби. Апаратні засоби поділяють на основні засоби (комп'ютер із високопродуктивним процесором і пам'яттю великого обсягу, маніпуляторами і мультимедіа-монітором із вбудованими стереодинаміками) та спеціальні засоби (приводи CD-ROM, TV-тюнери і фрейм-граббери, графічні прискорювачі, плати відеовідтворення, звукові плати, акустичні системи тощо).

Програмними засобами називають диспетчер-програми та проблемно-орієнтовані мови програмування, що враховують особливості мультимедіа (створювати, обробляти, представляти, об'єднувати інформацію різних модальностей в інтерактивному режимі).

У цілому засоби мультимедіа включають мультимедійні додатки й засоби створення мультимедійних додатків. До мультимедійних додатків навчального призначення, які використовуються у загальнонавчальному закладі, можна віднести мультимедіа-презентацію, слайд-шоу, електронний журнал, віртуальний тур; мультимедіа-

видання, flash-, shockwave-ігри (навчальні ігри), мультимедіа-тренажери, навчальні мультимедіа-системи, лінгвістичні мультимедіа-системи, мультимедійні Internet-ресурси та інші В. Імбер (Імбер, 2008, с. 15), М. Ковальчук (Ковальчук, 2011, с. 56).

Найчастіше їх класифікують за функціональним або за методичним призначенням. Так, наприклад, Рош Уїн класифікує мультимедійні засоби навчання за функціональним призначенням (учитель подає навчальну інформацію і направляє процес навчання виходячи з наявних в учнів знань, індивідуальних можливостей та інтересів): діагностичні (визначають рівень підготовки та інтелекту учня); інструментальні (призначені для конструювання програмних засобів); предметно-орієнтовані (зорієнтовані на імітаційне моделювання); адміністративні (використовуються в автоматизації діловодства); ігрові (забезпечують різні види ігрової та навчально-ігрової діяльності).

Часто класифікують мультимедійні засоби навчання за методичним призначенням: навчальні – призначені для вивчення нового матеріалу; тренувальні – для відпрацювання умінь і навичок; контролюючі – для контролю рівня засвоєння; демонстраційні – для наочного подання навчального матеріалу; ігрові; дозвіллеві Н. Стаднік (Стаднік & Лаптіїчук, 2014, с. 64), В. Чичук (Чичук, 2013, с. 5).

О. Мокрогуз (Мокрогуз, 2009) зробив спробу класифікації мультимедійних засобів освітнього призначення, які використовують сьогодні в освіті: інформаційно-пошукові й довідникові мультимедіа-системи; прикладні мультимедіа-енциклопедії; мультимедіа-засоби для контролю й вимірювання рівня знань, умінь і навичок школярів; електронні тренажери; мультимедіа-засоби для математичного та імітаційного моделювання; мультимедіа-засоби віртуальних лабораторій; автоматизовані навчальні системи; електронні мультимедіа-підручники; експертні навчальні системи; інтелектуальні навчальні системи.

Мультимедійні засоби, за допомогою яких реалізуються активні методи навчальної діяльності, у свою чергу, можна розділити на такі види: мультимедійні методичні вказівки (електронні довідники, тренажери); гіпертекстові мультимедійні засоби; засоби і компоненти створення мультимедіа; мультимедійні засоби лінійного та нелінійного подання навчальних матеріалів (електронні енциклопедії, електронні підручники).

За призначенням і виконуваними операціями мультимедійні засоби навчання є такими: засоби зберігання і відтворення навчальної інформації – забезпечують потрібну наочність у навчанні, а також можливість багаторазового відтворення спеціально переробленої навчальної інформації, яка відбиває сутність об'єктів, процесів і явищ, що вивчаються; *засоби моделювання* (геометричні, фізичні й математичні моделі) – дають можливість не тільки демонструвати об'єкти й процеси, що вивчаються, а й досліджувати їх (особливе значення фізичні й математичні моделі мають для вивчення динамічних систем і процесів); засоби контролю/самоконтролю – забезпечують автоматизацію процесу перевірки ступеня засвоєння навчальної інформації й оцінювання знань, що дає учителю можливість оперативно виявляти рівень сприймання матеріалу одночасно кожним окремим учнем, зробити контроль масовим і об'єктивним, відтворювати його багато разів у стандартних умовах навчальної дійсності; засоби самонавчання – синтезують характерні особливості всіх попередніх і призначаються для реалізації потенційних можливостей мультимедійного навчання (за їх допомогою забезпечується сприймання навчальної інформації, контроль і самоконтроль за правильним засвоєнням її, а також опосередковане керування пізнавальною діяльністю учнів); аудіо-комунікативні засоби – одним із видів подання нового матеріалу на уроці є задиктовування, зокрема учитель може подати його так, як він вважає за найкраще, але зазвичай сприйняття аудиторії дуже слабке, пасивне через недостатню можливість двосторонньої комунікації (у процесі диктування матеріалу більша частина енергії учнів спрямована на занотовування, що перешкоджає обмірковуванню матеріалу; записування надає можливість запам'ятовувати лекційний матеріал і використовувати його за відсутності вчителя; у школярів старшого віку це викликає згадування, проте є зовсім неефективним для учнів молодших класів); візуально-спостережні засоби – корисні візуальні матеріали складаються з об'єктів, моделей, діаграм, таблиць, графіків, анімації та постерів, карт, глобусів і таблиць, що посилаються на ілюстративні топографічні вказівки, малюнків, слайдів, фільмів, рухливих малюнків та телебачення (фрагменти подорожей та візитів іноземців вважаються частиною візуально-спостережної програми, а також демонстрація, драматизація, експеримент та творчі вправи

є складовою візуально-спостережних засобів); читально-письмові засоби (текстові) – читання і письмо становлять основу традиційного навчання, а підручник виявляється образним засобом між розділеними в просторі учителем та учнем (матеріал у підручнику є зразком модульної частини предмету, що вивчається, адаптованим до навчального рівня. У той же час можливі ситуації, коли зразки як у тексті, так і у вправах, можуть бути випадковими, тому зворотний зв'язок усувається для того, хто виконує вправи, і вчитель повинен покласти на відповідальність учня) О. Міщенко (Міщенко, 2008).

Кожен із вказаних видів сприяє більш раціональній діяльності вчителя на певному етапі навчального процесу, розширюючи її можливості, а за умови методично правильного використання – й економії часу, інтенсифікуючи тим самим увесь освітній процес. Як уже зазначалося, сучасні мультимедійні технології мають потужний дидактичний потенціал який складають: анімаційна графіка, відеофільми, звук, інтерактивні можливості, використання віддаленого доступу і зовнішніх ресурсів, робота з базами даних тощо. Ці різноманітні інформаційні компоненти, що знаходяться під керуванням однієї чи декількох спеціальних програм, називають мультимедійною системою М. Ковальчук (Ковальчук, 2016, с. 23).

На основі аналізу теоретичних напрацювань науковців В. Імбер (Імбер, 2008, с. 6), О. Міщенко (Міщенко, 2008), Н. Стаднік (Стаднік & Лаптіїчук, 2014, с. 65), власних досліджень та практичного досвіду М. Островська (Островська, 2021, с. 154) професійної підготовки вчителів початкової ланки освіти, вкажемо на існуючі суперечності процесу формування готовності майбутніх педагогів до застосування мультимедійних навчальних систем у початковій школі, зокрема між:

- зростаючими потребами та вимогами щодо використання мультимедійних навчальних систем у початковій школі та недостатнім рівнем готовності майбутніх учителів до їх застосування у педагогічній діяльності;

- наявністю належної технічної бази у педагогічних ВНЗ, накопиченим значним освітнім потенціалом інформаційних ресурсів, мультимедійних засобів і відсутністю єдиної узгодженої системи щодо застосування мультимедійних навчальних систем у підготовці фахівців початкової освіти;

- необхідністю підготовки майбутніх учителів початкових класів до застосування мультимедійних навчальних систем та недостатнім рівнем науково-методичного забезпечення цієї підготовки у практиці сучасного.

Важливим для подальшого розвитку є ще одне поняття, яке потребує розгляду в межах нашого дослідження – це «мультимедійні навчальні системи». У перекладі з давньогрецької (συστήμα) система – це «сполучення», «ціле», «з'єднання» С. Гончаренко (Гончаренко, 2000, с. 3). Загалом система – це скінченна множина функціональних елементів і відношень між ними, виокремлена з середовища відповідно до певної мети в межах визначеного часового інтервалу. У дисертаційному дослідженні С. Семенця (Семенець, 2011, с. 21) поняття «системи» розглядається, як певна цілісність, що має свою характерну форму організації (ознаки системи): компоненти (елементи) системи, системотвірний чинник, структуру (рівні ієрархії), інтегративну властивість, релятивний вплив. У контексті нашого дослідження потребує розгляду поняття «навчальної системи». У Нормативному документі ДСТУ 2482-94 «Комп'ютерні технології навчання. Терміни та визначення» вживається термін «навчальної системи» як проблемно-орієнтований програмно-апаратний комп'ютерний комплекс, призначений для навчання людини або групи людей безпосередньо в автоматичному режимі або спільно з викладачем (педагогом). Більш точним є трактування досліджуваного поняття, як комплексу програмно-технічних і навчально-методичних засобів, що забезпечують навчальну діяльність. Основне завдання якої полягає в ефективній передачі знань залежно від ступеня підготовленості користувачів та їх здатності засвоювати одержану інформацію О. Горбань (Горбань & Бахрушин, 2004, с. 174). Навчальні системи забезпечують: навчання конкретним завданням; перевірку знань та умінь; можливість використання підказок; привабливість матеріалу, що вивчається. О. Мірошниченко (Мірошниченко, 2009, с. 13) акцентує увагу на унікальній можливості мультимедійних систем, надавати величезну кількість корисної та цікавої інформації в максимально зручній і доступній формі. Саме завдяки цьому вони знаходять широке застосування у різних сферах діяльності: в науці, освіті, професійному навчанні тощо. Інтерактивність мультимедійних систем, оскільки вони надають можливість корис-

тувачеві управляти поданням цифрового відео-, аудіо- та графічного контенту, обумовлена насамперед тим, що ві має як мінімум можливість контролювати відтворенням інформації що поступає до нього.

Серед різноманіття навчальних мультимедійних систем найчастіше виокремлюють комп'ютерні тренажери; автоматизовані навчальні системи; мультимедія-презентації; навчальні фільми. Автоматизована навчальна система – система, яка включає комплекс навчально-методичних матеріалів (демонстраційних, теоретичних, практичних, контролюючих) і комп'ютерні програми, які керують процесом навчання. Так, з точки зору управління освітнім процесом, усі навчальні системи можна поділити на дві групи: перша - у якій керування процесом навчання покладене на користувача; друга – самостійно керує навчальним процесом. На відміну від систем першого класу, в других відповіді та дії користувача повністю керують подальшим процесом навчання А. Васильєв (Васильєв, Зубань, Коровайченко & Шкарлет, 2013, с. 89), В. Ващенко (Ващенко & Дядичев, 2011, с. 8).

О. Литвиненко (Литвиненко, 2011, с. 201) мультимедійні системи розглядає як комп'ютерні технології, що забезпечують можливість створення, зберігання та відтворення різноманітної інформації, зокрема текст, звук, графіку та відео. З позиції інтелектуальних систем управління, мультимедійна система – це сукупність однойменних підсистем, які забезпечують можливість створення, збереження і відтворення аудіо- та відеоінформації. Важливою характеристикою мультимедійних систем є висока якість відтворення всіх підсистем І. Лецюк (Лецюк, 2015, с. 263).

Умовно системи мультимедія прийнято розділяти на системи: домашнього призначення (для розваги і відпочинку); комерційного або загального призначення (для оптимізації робочого процесу, навчання співробітників, проведення відеопрезентацій та ін.). Домашні мультимедійні системи – це цілісна організована робота різного обладнання (домашній кінотеатр, мультирум, телебачення, аудіосистеми, медіасервер), пов'язаного в єдиний комплекс. За допомогою пристроїв керування (сенсорних панелей, пультів управління) здійснюється програмування сценаріїв, робота та їх запуск.

Системи мультимедія загального призначення спрямовані на організацію комфортних і прогресивних умов навчання та роботи.

Вони широко застосовуються у навчальних класах, під час проведення конференцій, в центрах обробки інформації та включають у себе: систему аудіо та відео конференц-зв'язку (конгрес-система, система голосування); систему відеовідображення (плазмові панелі, відеостіни, монітори LCD, мультимедійні дошки); систему інтегрованого керування (управління відео- і аудіосистемами, кліматичним устаткуванням, освітленням тощо) О. Литвиненко (Литвиненко, 2011, с. 202).

Власне мультимедійні навчальні системи можна розглядати як інтегроване об'єднання багатьох автономних навчальних систем. Під автоматизованою навчальною системою сьогодні прийнято розуміти узгоджену сукупність навчальних матеріалів, засобів їх розробки, зберігання, передачі й доступу до них, призначену для цілей навчання і засновану на використанні сучасних інформаційних технологій С. Важинський (Важинський & Щербак, 2016, с. 67).

Н. Поліхун (Поліхун, 2014, с. 68) досліджуючи дистанційну підтримку дослідницької діяльності учнів, акцентує увагу на високоінтелектуальних творчих мультимедійних навчальних систем, які належать до адаптивних навчальних систем, що розробляються з використанням методів та технік штучного інтелекту. Вони окреслюють перспективи застосування вказаних технологій, оскільки їх розробка полягає у використанні сучасних досягнень мультимедійних систем та висновків психологічної науки, уявлень про інтелектуальну та творчу діяльність людини. Такі системи, на думку дослідників, покликані забезпечити нові способи викладання та навчання, оскільки допомагають реалізувати конструктивістський підхід до навчання, коли учень і вчитель разом та дозволяють спільно шукати шляхи отримання знань. Загалом можна констатувати, що розвиток мультимедіа-систем здійснюється у напрямку інтеграції можливостей навчальних, мультимедійних та телекомунікаційних засобів на основі використання комп'ютерної техніки.

Отже, із урахуванням предмету нашого дослідження і сучасних досягнень в області застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освіті сформулюємо визначення терміну «мультимедійні навчальні системи»: як комплекс мультимедійних навчально-методичних матеріалів та програмно-технічних засобів, що передбачає інтегроване використання різного виду інформації

(текст, графіка, звук, відео, анімація) і підпорядкований єдиному інформаційному середовищу зі спільним інтерфейсом. Визначенні мультимедійні навчальні системи розглядаються з позиції взаємної інтеграції з адаптивними мультимедійними технологіями подання інформації та взаємодії з користувачем. На сьогоднішній день з урахуванням інтенсивного розвитку і отриманих результатів як в області дослідження навчальних систем, так і в технологіях мультимедіа подальший розвиток і застосування мультимедійних технологій у досліджуваній області слід розглядати з позиції партнерського злиття обох напрямків.

Щодо мультимедійного навчально-методичного комплексу, то він дозволяє уніфікувати й оптимізувати процес навчання, консолідувати в одному засобі всі необхідні матеріали для навчання студентів, щоб якісно керувати освітнім процесом. При цьому самостійна робота студентів може стати успішнішою, оскільки, основна мета створення мультимедійних навчально-методичних комплексів – надати студенту повний комплект навчально-методичних матеріалів для самостійного вивчення дисципліни. При цьому функція викладача полягає у наданні консультаційних послуг, поточному і підсумковому оцінюванні знань. Поточна оцінка знань проводиться з використанням тестів, а також за результатами виконання завдань, якщо це передбачено навчальним планом.

Аналіз методичних розробок О. Нікулочкіна (Нікулочкіна, 2009, с. 13) висновків робіт О. Співаковський (Співаковський, 2003, с. 154), В. Чичук (Чичук, 2013, с. 14) дозволяє підсумувати, що мультимедійний навчально-методичний комплекс має включати: навчальні книги (електронні версії підручників, навчально-методичних посібників, нормативних документів), наочні засоби (презентації лекцій, практичних занять), інформаційні аудіовізуальні матеріали (відеозаписи уроків / фрагментів уроків математики в початковій школі), програмно-методичне забезпечення (комп'ютерні тести, тренажери), технічні засоби навчання (комп'ютери, мультимедійні проектори, інформаційні мережі).

Використання мультимедійних навчальних систем має дві значні переваги над звичайною навчальною системою: словесний опис складних технічних креслень, високотехнологічних динамічних процесів, творів мистецтва значно поступається їх аудіовізуаль-

ному поданню з реалізацією можливості інтерактивної взаємодії; інформаційна щільність класичних способів подання та передачі інформації поступається мультимедійному способу. Зумовлено це тим, що завдяки одночасному впливу на користувача аудіальної (звукової) й візуальної (статичної та динамічної) інформації мультимедійні навчальні системи мають великий емоційний заряд, розвивають креативний потенціал студента, сприяють створенню найбільш ефективних форм і методів навчання (*Порадник для вчителя*, 2017, Сайт «Нова українська школа».: [http:// nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/NUSH-poradnyk-dlya-vchytelya.pdf](http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/NUSH-poradnyk-dlya-vchytelya.pdf)., *Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки*: Закон України 2007 № 12, ст. 102. / Верховна Рада України: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/537-16>), В. Ростовська (Ростовська, 2016). Сьогодні багато країн світу прагнуть модернізувати систему освіти на основі широкого використання інформаційних технологій та мультимедійних навчальних систем, які пропонують нові перспективи і вражаючі можливості для навчання.

У сучасних ЗВО навчальний процес із використанням сучасних комп'ютерних технологій неухильно стає новим освітнім стандартом. Наприклад, упровадження у навчальний процес мультимедійних навчально-контролюючих систем, які характеризуються інтерактивністю та дозволяють суб'єкту навчання безпосередньо включитися у потрібну йому тему – це один із найбільш дієвих способів підвищення ефективності навчання. Так мультимедійна технологія може виступати як «проникаюча» технологія (застосування мультимедійних продуктів для вивчення окремих тем, розділів, вирішення окремих дидактичних завдань) та монотехнологія (коли все навчання, управління навчальним процесом, включаючи всі види діагностики, моніторинг, відбувається лише у мультимедійному середовищі).

Ефективність застосування мультимедійних технологій і засобів у навчальному процесі початкової школи розкрита у роботах О. Савченко (Савченко, 2012, с. 254), С.Салогуб (Салогуб, 2016, с. 10) та багатьох інших вчених. Зокрема, всі вони наголошують на доцільності та ефективності впровадження мультимедійних навчальних систем у початкову освіту, оскільки у дітей молодшого шкільного віку відбувається зміна провідної діяльності з ігрової на навчальну,

а використання ігрових можливостей комп'ютера в поєднанні з дидактичними дозволяє зробити цей процес більш плавним.

Проте проблема впровадження мультимедійних навчальних систем у освіті дотепер залишається актуальною. Це пов'язано із методичними помилками в їх використанні та вартістю таких програм навчального призначення. Тому, для виправданого та ефективного використання мультимедійних навчальних систем у початковій школі варто враховувати їх позитивні та негативні аспекти.

Так, до негативних аспектів використання мультимедійних навчальних систем відносять: формування індивідуалізму; обмеженість спілкування у соціумі; складність виконання дій у системі практичної діяльності, яка відрізняється від знакової.

Позитивними аспектами є: удосконалення методів і технологій відбору та формування змісту освіти; внесення змін у традиційну систему навчання; організація нових форм взаємодії учителя та учня в навчальному процесі; підвищення інтересу, мотивації навчальної діяльності; навчання будується на рівні індивідуального сприйняття; здійснюється диференційований підхід; кожен учень стає суб'єктом процесу навчання; великий об'єм інформації дається частинами; інтенсифікація процесу навчання; полегшення процесу контролю та оцінки знань; розвиток звички до навчальної діяльності (планування, рефлексія, самоконтроль, взаємоконтроль); можливість самореалізації учнів через процеси моделювання, конструювання і прогнозування проблеми.

Погоджуємося з думкою І.Смирнової (Смирнова, 2004, с. 49), що позитивні зміни у підготовці майбутніх учителів початкової школи можливі лише за умови врахування певних методичних правил у процесі застосування мультимедійних навчальних систем: взаємозв'язок і взаємодія образного і діяльнісного компонентів мислення як у вчителів, так і в учнів; відображення в ієрархічній структурі системи наукових понять; виконання контролюючих тренувальних завдань; дотримання здоров'язберігаючих правил та наявність сучасної техніки в ЗВО і ЗЗСО. Вказані методичні та інші вимоги дадуть змогу педагогу передавати знання дітям якомога якісніше, з урахуванням індивідуальних і вікових особливостей учнів.

У процесі навчання молодших школярів необхідно враховувати дидактичні можливості мультимедійних навчальних систем. В. Імбер

(Імбер, 2008, с. 10) у своєму дисертаційному дослідженні виділяє такі основні дидактичні функції мультимедіа: збільшення наочності; розвиток пізнавальних інтересів; підвищення якості знань; забезпечення індивідуалізації та інтенсифікація навчання; сприяння кращому запам'ятовуванню навчального матеріалу. У наших дослідженнях ми їх доповнюємо рекомендаціями, щодо постійного оновлення новими досягненнями вказаного наукового напрямку М. Островська (Островська, 2021, с. 317). Саме головне, з наших досліджень і практичного досвіду полягає в тому, що мультимедійні навчальні системи у початковій школі мають використовуватися постійно і неперервно як наочність до розповіді вчителя і як основне джерело одержання нової інформації, як самостійне наочне навчальне мультимедійне середовище.

Але для цього необхідно чітко визначити мету застосування та та місце мультимедійних технологій в структурі заняття початкових класів. Учитель має знати доцільність вибору того чи іншого мультимедійного продукту. Мультимедійні навчальні системи слід застосовувати в освітньому процесі з урахуванням психологічного, педагогічного, методичного та організаційного аспектів. Зокрема, Т.Коваль (Коваль, 2015, с. 6), М.Ковальчук (Ковальчук, 2017, с. 124), О.Литвиненко (Литвиненко, 2005, с. 268) та Л.Петухова (Петухова, 2009, с. 414) основну увагу освітньому процесі з використанням мультимедійних технологій рекомендують приділяти таким впливам: психологічному – який впливає на продуктивність та мотивацію навчання, на ставлення до предмету, підвищує чи знижує інтерес до нього; педагогічному – вся система учіння має відповідати загальній спрямованості навчального курсу і сприяти виробленню у суб'єктів навчання правильних уявлень про навколишній світ; методичному – сприяти кращому засвоєнню матеріалу, чи оправдовує вибір завдань, що пропонуються студенту (учню), чи методично правильно подається матеріал; організаційному – організація раціонально спланованих занять з використанням комп'ютера та мультимедійних технологій. Використання мультимедійних продуктів під час вивчення певної теми чи предмету як основного джерела одержання інформації може відбуватися під керівництвом учителя та без нього. Робота з мультимедійним продуктом без керівництва педагога, породжує виникнення самостійного мультимедійно-навчального середовища, яке призначене для виявлення, розкриття і розвитку

здібностей та навчальних можливостей учнів, створення умов для якісного самостійного засвоєння матеріалу. Недоліками цього виду навчання є нездатність глибоко оволодіти знаннями, визначити і зрозуміти сутність головного у даному тематичному блоці. Саме тому у взаємодії «учень – засіб навчання» вчитель завжди має виступати організатором такого виду спілкування та коригувати їхню взаємодію.

В організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів майбутнім учителям необхідно враховувати особливості змісту навчальних предметів початкової школи, особливості методики навчання учнів початкової школи. Застосування мультимедійних навчальних систем у навчальному процесі вищої школи, навчання ним студентів дозволяє у майбутньому вже вчителю, а не студенту, спираючись на принцип оптимальної взаємодії, поєднувати різні засоби мультимедійної технології й працювати в напрямку формування учнівського колективу та розвитку індивідуальності кожного учня. Це, у свою чергу, підвищує ефективність навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів, якість знань, сприяє успішній соціалізації дітей 6–10 річного віку.

2.4. Інформаційна культура вчителя початкової школи

У сьогоденних умовах одним із головних напрямків освітньої діяльності ЗВО педагогічного спрямування є завдання – підготувати майбутнього вчителя до професійної діяльності в інформаційному суспільстві. Формування та розвиток інформаційного суспільства призвели до зміни ролі інформації та темпів її використання в суспільстві. У свою чергу це поступово актуалізувало необхідність формувати інформаційну компетентність та інформаційну культуру майбутнього вчителя. Аналіз стану інформаційно-технологічної підготовки педагогів та наукових праць за цією проблемою вказує на те, що для реалізації оптимальних умов розвивального навчання, розвитку особистості в процесі професійної підготовки необхідно насамперед враховувати психолого-педагогічні засади формування інформаційної культури майбутнього вчителя. Зрозуміло й те, що оптимально цей процес потрібно починати у системі підготовки майбутнього вчителя початкової школи М. Островська (Островська, 2021, с. 84).

Для вказаної проблеми важливо виконання декількох передумов. Насамперед слід враховувати, що професійний потенціал учителя може ефективно формуватися і реалізовуватися в конкурентному освітньому середовищі, яке активно використовує нові інформаційні технології, саме вони формують і зумовлюють гнучкість діяльності при виконанні низки фахових завдань. Друга група передумов передбачає наявність у фахівця високого рівня професійної компетентності, яка окреслює фахові (предметні) компетенції, внутрішні мотиваційні характеристики, що пов'язані з системою особистих цінностей, а також такі особистісні характеристики, як ініціатива, прагнення до вдосконалення педагогічної діяльності упродовж всього життя та ін. Третя група передумов пов'язана з творчою діяльністю сучасного вчителя, оскільки остання дозволяє по-новому оцінити певну життєву ситуацію, сприяє системному баченню, підсиленню мотивації, пошуку нестандартного вирішення проблем та спрямовує освітній процес на впровадження інновацій О. Мокрогуз (Мокрогуз, 2009), Р. Моцик (Моцик, 2009, с. 3), І. Пальшкова (Пальшкова, 2008, с. 154), Л. Попова (Попова, 2020, с. 140). Отже, важливою структурною складовою конкурентоспроможності вчителя є сформованість у нього високого рівня інформаційної культури.

Оскільки інформаційна культура є однією із складових людської культури, у контексті нашого дослідження важливим є визначення поняття культури особистості. На думку багатьох дослідників, «культурою є те, що робить людину людиною». В розуміння культура особистості вкладають результуючу характеристику визначеного етапу розвитку індивіда, його гармонійного руху в різних, але взаємопов'язаних між собою галузях життєдіяльності. У подальшому будемо розглядати культуру як середовище, в якому розвивається особистість, оскільки вона, творячи культуру, творить саму себе як суб'єкта соціокультурного процесу. Ця ідея підтримується і розвивається в сучасних дослідженнях, де культура особистості трактується як специфічна, генетична, не спадкова сукупність засобів, способів, форм, взірців, орієнтирів взаємодії людини з середовищем існування; складне цілісне утворення, яке включає систему створення, засвоєння, збереження і поширення духовних, культурних цінностей, знань, ідей та уявлень, взаєморозуміння людей у різних соціокультурних ситуаціях С. Гончаренко (Гончаренко,

1997, с. 174), М. Островська (Островська, 2020, с. 420). У філософській літературі зроблена спроба розкрити специфіку культури на основі функціонального підходу і визначити її як спосіб діяльності людей. Психологи часто підкреслюють, культура існує, формується і розвивається як спосіб функціонування суспільства, як основна форма здійснення специфічної людської діяльності, залучення людей до взаємодії з зовнішнім світом та реалізації ними своїх потреб, інтересів, цілей В. Семиченко (Семиченко, 2001, с. 238).

Погоджуючись із вищевказаним, зазначимо, що культура особистості в освітньому процесі проявляється як єдність внутрішніх (цінності, знання, ідеї, взаєморозуміння) та зовнішніх (різноманітні соціокультурні ситуації) складових. Очевидно й те, що сама людина та її особистісні якості можуть проявлятися і розвиватися тільки в освітній діяльності і через діяльність. Ця ідея знайшла своє відображення і при визначенні терміну культури особистості.

Для нашого дослідження важливе значення мають твердження про те, що культура – не самостійна соціальна сфера, а наскрізна характеристика всієї соціальної сфери; сутність культури проявляється, перш за все, в діяльності. Н.Іваньшина (Іваньшина, 2012, с. 59) та В. Садова (Садова, 2000, с. 14) акцентують увагу на тому, що в культурній освітній діяльності насамперед виражається соціальна сутність освіченої людини. При цьому вчені виділяють три основні форми прояву людської культури: по-перше, культурну, культуротворчу діяльність; по-друге, засвоєння культурної діяльності; по-третє, особистісний прояв культури в безпосередній культурній реальності, тобто це є реалізація людини у повсякденній діяльності, у стосунках, у поведінці, в способі життя, у побуті засвоєних культурних досягнень, знань, умінь і навичок.

Отже, головною змістовною одиницею культури, її інтегрованим елементом і рушійною силою в освіті є знання і вміння. У цій інтегрованості виявляється глибокий зв'язок між рівнем знань і умінь суспільства, з одного боку, та станом і якісною визначеністю цивілізації в культурі – з другого.

Щодо поняття інформаційної культури, то існує низка концептуальних підходів до осмислення сутності цього феномену. Основними з них є: технологічний, культурологічний, особистісний підходи. При цьому найбільш поширеним є перший. Як справедливо зауважує

Ю. Рамський (Рамський, 2004, с. 21), інформаційна культура розуміється як інтегральний показник рівня досконалості вчителя в процесі інформаційної діяльності. Прибічник цього ж підходу С. Ілляш (Ілляш, 2014, с. 69) описує сутність інформаційної культури формулою: бути культурним – це вміти користуватися засобами сучасних інформаційних технологій, мати уявлення про все те, що створено людством у цій галузі. На думку вченого, інформаційна культура – це вміння цілеспрямовано працювати з інформацією для її отримання, обробки і передачі, при цьому використовувати комп'ютерні інформаційні технології, сучасні технічні засоби і методи.

Прихильники культурологічного підходу зазначають, що ІК знаходиться на одному рівні з культурою праці, побуту, поведінки, мови, а також професійною, моральною культурою тощо. Вона своїми елементами, компонентами і структурою включена у всі види цих культур. При цьому інформаційну культуру розглядають як якісну характеристику результату розвитку суспільства і особистості в багатьох галузях виробництва, передачі, збереження і переробки інформації, а також сам процес діяльності людини у названій сфері.

З точки зору сьогоденних поглядів, інформаційна культура вчителя являє собою цілісну, багаторівневу, особистісну характеристику, що інтегрує інформаційний світогляд, ціннісне ставлення до інформації, інформаційної діяльності, систему знань і умінь, які забезпечують самостійну діяльність з використання, як традиційних, так і нових інформаційних технологій у професійній і міжособистісній взаємодії, орієнтованій на реалізацію психолого-педагогічних цілей освіти і максимального розвитку здібностей учнів до самореалізації в соціумі. Вона відображає особливості професійної діяльності педагога: формування інформаційної культури учня, забезпечення постійної потреби в інформації, розвиток навичок правильного використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі. Інформаційна культура педагога – явище багатоконпонентне. Вона включає особистісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та комунікативний компоненти.

Сучасною наукою накопичено певний досвід розгляду феномена «інформаційна культура». Існує низка концептуальних підходів до осмислення сутності його трактування. Так, з позицій інформаційного підходу інформаційну культуру трактують як: інформаційну

компоненту людської культури в цілому, що характеризує рівень всіх інформаційних процесів та інформаційних відношень у суспільстві (*Професійна компетентність вчителя початкових класів: навчально-методичний посібник для вчителів*, 2018, с. 96; *Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики*, 2009, с. 56), Ю. Рамський (Рамський, 2004, с. 33); «здатність суспільства ефективно використовувати інформаційні ресурси та засоби інформаційних комунікацій і застосовувати передові досягнення в галузі розвитку засобів інформатизації та інформаційних технологій»; сукупність інформаційного світогляду та системи знань і вмінь, що забезпечують цілеспрямовану самостійну діяльність з оптимального задоволення індивідуальних інформаційних потреб з використанням як традиційних, так і нових інформаційних технологій; рівень знань, який дає можливість людині вільно орієнтуватися в інформаційному просторі, брати участь у його формуванні та сприяти інформаційній взаємодії в суспільстві Я. Галета (Галета, 2011, с. 26), І. Герасименко (Герасименко, 2014, с. 54), В. Ростовська (Ростовська, 2016, с. 4).

Інформаційна культура з позицій культурологічного підходу розглядається як спосіб життєдіяльності людини в інформаційному суспільстві – одна зі складових її загальної культури та важливий аспект культурної діяльності та культурного потенціалу, який накопичений людством; сукупність принципів і реальних механізмів, що забезпечують позитивну взаємодію етнічних і національних культур, їх поєднання в загальному досвіді людства; «одну зі складових загальної культури людини, сукупність інформаційного світогляду та системи знань і умінь, які забезпечують цілеспрямовану самостійну діяльність щодо оптимального задоволення індивідуальних інформаційних потреб з використанням як традиційних, так і нових інформаційних технологій» В. Ростовська (Ростовська, 2016, с. 5), К. Шовш (Шовш, 2015, с. 48).

Також на трактуванні поняття «інформаційна культура» позначився й аксіологічний підхід. Багато дослідників стали включати до цього поняття не тільки інформаційно-комунікаційні компетенції, а й світоглядні, аксіологічні та інші складові, які відображають різні сфери особистості. Так, з позицій аксіологічного підходу інформаційну культуру трактують як: «інтегроване особистісне утворення, що є чинником і показником професійної підготовки, являє собою

систему знань, умінь і навичок щодо формулювання потреби в інформації, здійснення пошуку необхідної інформації з усієї сукупності інформаційних ресурсів, відбору, оцінювання, збереження, інтеграції, структуризації та створення нової інформації»; якісну характеристику життєдіяльності людини в галузі отримання, передачі, збереження та використання інформації, коли пріоритетними стають загальнолюдські духовні цінності; галузь культури, пов'язана із функціонуванням інформації в суспільстві та формуванням інформаційних якостей особистості; гармонізація внутрішнього світу особистості під час засвоєння всього обсягу соціально-значущої інформації В. Гриньова (Гриньова, 2001, с. 12), Р. Гуревич (Гуревич, Кадемія & Шевчанко, 2012, с. 96), Л. Дзюба-Шпурик (Дзюба-Шпурик, 2016, с. 145), Н. Іваньшина (Іваньшина, 2012, с. 60).

У технологічному розумінні інформаційна культура – це «оптимальні способи поведінки зі знаками, даними, інформацією та надання їх зацікавленому споживачу для вирішення теоретичних і практичних завдань, механізми вдосконалювання технічних засобів виробництва, збереження і передавання інформації; ступінь розвиненості інформаційної взаємодії та всіх інформаційних відносин у суспільстві, міра досконалості в оперуванні будь-якою необхідною інформацією О. Шиман (Шиман, 2005, с. 14); досягнутий рівень організації інформаційних процесів, ступінь задоволення потреб людей в інформаційному спілкуванні, рівень ефективності створення, збирання, зберігання, опрацювання та передавання інформаційних ресурсів. Представники інформаційного підходу до трактування поняття «інформаційна культура» розуміють її як єдність знань, умінь, навичок і здібностей ефективної роботи з інформацією в різних її формах. З позицій культурологічного підходу інформаційну культуру особистості пов'язують зі становленням інформаційного суспільства та розглядають як елемент загальної культури людства. Прихильники аксіологічного підходу тлумачать інформаційну культуру як інтегроване особистісне утворення, що є чинником і показником загальної та професійної підготовки особистості для діяльності в сучасному відкритому інформаційному суспільстві; технологічного – показником професійної культури особистості Р. Гуревич (Гуревич, Кадемія & Шевчанко, 2012, с. 106), О. Нікулочкіна (Нікулочкіна, 2009, с. 13), І. Смирнова (Смирнова, 2004, с. 168), Т. Стамбульська (Стамбульська, 2018, с. 12).

Спираючись на аналіз понять «інформаційна культура особистості», дослідники визначають сутність поняття «інформаційна культура педагога», як інтегративну якість особистості, що являє собою динамічну систему гуманістичних ідей, ціннісно-сміслових орієнтацій, власних позицій і властивостей особистості, що реалізуються в способах взаємодії, взаємовідносин, діяльності в інформаційному середовищі, в пізнанні та перетворенні; ступінь оволодіння професійно-педагогічною інформацією, як уміння та навички збору, зберігання, перетворення та передачі цієї інформації в процесі педагогічної діяльності В.Ващенко (Ващенко & Дядичев, 2011, с. 11); «інтегральний показник рівня досконалості вчителя в інформаційній сфері діяльності, який проявляється в специфіці педагогічної діяльності та системі професійних якостей» Ю.Рамський (Рамський, 2004, с. 35); «інтегроване особистісне утворення, що містить у собі не тільки вміння працювати з комп'ютером, а й уміння орієнтуватися в сучасному інформаційному середовищі, шукати, відбирати та критично аналізувати інформаційні ресурси, спілкуватися за допомогою сучасних засобів комунікації». А. М. Коломієць (Коломієць, 2008, с. 326) розглядає інформаційну культуру вчителя початкових класів як інтегроване особистісне утворення, яке є системою ціннісних орієнтацій, знань, умінь і навичок формування потреби в інформації, здійснення пошуку необхідної інформації з усієї сукупності інформаційних ресурсів, відбору, оцінювання, збереження знайденої інформації, інтеграції, структурування та створення нової інформації, презентації її учням з урахуванням їхніх вікових особливостей, використання в навчально-виховному процесі початкової школи ІКТ, зокрема комп'ютерних дидактичних ігор Ю. Будас (Будас, 2010, с. 29).

Така культура, як зазначає К. Шовш (Шовш, 2015, с. 48) «є не просто ознакою особистості конкретного педагога, але також основою його самореалізації на рівні різних соціокультурних і цивілізаційних колективних суб'єктів (клас, школа, громада, соціум, країна, світ). Сучасний учитель не може і не має права відгородитися від глобальних тенденцій розвитку інформаційного світу, зосередившись винятково на роботі з власними учнями».

Таким чином, інформаційною культурою вчителя будемо вважати цілісну, багаторівневу, особистісну характеристику фахівця, що інтегрує в собі інформаційний світогляд, ціннісне ставлення до ін-

формації, інформаційної діяльності, систему знань і умінь, які забезпечують самостійну діяльність з використання як традиційних, так і нових інформаційних технологій у професійній і міжособистісній взаємодії, орієнтованій на реалізацію психолого-педагогічних цілей освіти і максимального розвитку здібностей учнів до самореалізації в соціумі. Вона відображає особливості професійної діяльності педагога: формування інформаційної культури учня, забезпечення постійної потреби в інформації, розвиток навичок правильного використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі. Можемо з упевненістю стверджувати, що вчитель, який володіє високим рівнем інформаційної культури, набуває на ринку праці якісно нового рівня професійної майстерності та конкурентоздатності.

Інформаційна культура вимагає від сучасного вчителя нових знань і умінь, особливого стилю мислення, що забезпечують необхідну соціальну й професійну адаптацію до змін в інформаційному середовищі. Вона може виконувати наступні функції: світоглядна (формує уявлення про інформаційну картину світу; регулятивна (здійснює вплив на діяльність, включає до світогляду людини норми та правила у галузі інформаційних технологій); пізнавальна (розширює знання людини за рахунок придбання ним уже існуючої інформації); креативна (допомагає організувати дослідження, результатом якого є здобуття нових ідей, знань, умінь та цінностей); виховна (впливає на особистісну поведінку); комунікативна (сприяє діалогу між людьми, у тому числі й за допомогою комп'ютерних мереж); ціннісна (формує ідеал надбання знань); інтелектуальна (визначає культуру діяльності в інформаційному середовищі, активну інтелектуально спрямованість цієї діяльності); адаптаційна (дає можливість прилаштовуватися до існуючих в суспільстві умов, оцінок і форм поведінки. Багато дослідників вказує на те, що інформаційна культура особистості «вміщує в себе такі взаємопов'язані елементи як інформаційний потенціал, інформаційний світогляд, інформаційний менталітет, інформаційно-орієнтаційну діяльність, мікро- та макроінфомодель, інфопотребу та ін.» В. Чичук (Чичук, 2013, с. 14).

Оскільки до структури інформаційної культури входять знання, уміння та навички роботи з інформацією певної тематичної спрямованості. У цьому контексті інформаційна культура є показником рівня досконалості людини в інформаційній сфері діяльності.

Вона проявляється в процесі діяльності, комунікації, поведінці, тому в структурі інформаційної культури вчителя доречно виділяти наступні компоненти М. Антонченко (Антонченко, 2004, с. 162), О. Шиман (Шиман, 2005, с. 12):

- особистісно-мотиваційний – «прагнення опанувати сучасними інформаційними технологіями, вивчати передовий досвід в галузі інформатизації освіти, націленість та наполегливість на досягнення високого рівня інформаційної культури»; прагнення до інформаційного спілкування; реалізація індивідуальних особливостей особистості в інформаційній діяльності Н. Іваньшина (Іваньшина, 2012, с. 59);

- когнітивний – наявність знань про інформаційні процеси, інформаційні потоки в галузі освіти, сучасні засоби комунікації; «розуміння сутності інформації та інформаційних процесів, їх ролі в пізнанні оточуючої дійсності та творчої діяльності людини» М. Антонченко (Антонченко, 2004, с. 163); «володіння тезаурусом, що включає такі поняття, як інформаційні ресурси, інформаційне світогляд, інформаційний середовище, інформаційна поведінка та ін.» Н. Іваньшина (Іваньшина, 2012, с. 60);

- діяльнісний – «здатність аналізувати інформаційні ресурси та виявляти їх можливості у вирішенні завдань педагогічної діяльності, проявляти креативність, гнучкість, критичність, системність, мобільність і оперативність мислення в ситуаціях пошуку, перетворення і трансформації необхідної інформації» О. Горська (Горська, 1997, с. 98); вміння збирати, аналізувати, обробляти, зберігати, відтворювати, інтегрувати та передавати інформацію, розв'язувати професійно-педагогічні завдання з використанням інформаційних і комп'ютерних технологій (програмні засоби, офісне та спеціалізоване програмне забезпечення (текстові та графічні редактори, програми підготовки презентацій, електронні таблиці тощо), електронні посібники та підручники, системи дистанційного навчання (системи комп'ютерного супроводу навчання), телеконференції А. Степаненко (Степаненко, 2009, с. 18); уміння та навички застосовувати можливості програмних засобів загального призначення для отримання, обробки, збереження та передавання інформації; уміння використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології; уміння застосовувати наявну інформацію для організації власної ро-

боти; здібності представити інформацію в зрозумілій формі; уміння застосовувати наявну інформацію для передавання знань учням М. Антонченко (Антонченко, 2004, с. 164);

• комунікативний – характеризує культуру спілкування вчителя в інформаційному середовищі з іншими суб'єктами (колегами, учнями, однодумцями), з електронно-обчислювальними та електронно-інтелектуальними системами Н. Лазаренко (Лазаренко, 2016, с. 20).

У такому підході всі компоненти інформаційної культури вчителя взаємопов'язані, безпосередньо впливають один на одного і не можуть розвиватися окремо.

На основі фундаментального аналізу наукових праць багатьох авторів, присвячених вивченню проблеми інформаційної культури особистості, об'єднали бачення науковців у групи, які розглядають окреслене поняття як:

- 1) складову загальної культури особистості;
- 2) набір певних якостей людини;
- 3) володіння інформаційними та комп'ютерними технологіями;
- 4) інтелектуально-функціональну систему;
- 5) способи опрацювання інформації;
- 6) уміння цілеспрямовано працювати з інформацією і використовувати для роботи з нею інформаційно-комунікаційні технології;
- 7) складову поняття «організаційна культура»;
- 8) складову професійної культури особистості.

У цьому дослідженні автори поняття «інформаційна культура вчителя початкової школи» розглядають як складову інформаційної культури особистості. Інформаційна культура вчителя початкової школи на їх переконання теж може містити чотири взаємопов'язані складові: когнітивну, операційно-змістову, комунікативну та ціннісно-рефлексивну М. Островська (Островська, 2020, с. 23).

Таким чином, в умовах інформаційного суспільства затребуваний новий тип культури особистості – інформаційна як частина загальної культури та готовність людини до освоєння повноцінного життя в інформаційному суспільстві. Інформаційна культура вчителя являє собою цілісну, багаторівневу, особистісну характеристику, що інтегрує в собі інформаційний світогляд, ціннісне ставлення до інформації, інформаційної діяльності, систему знань і умінь, які

забезпечують самостійну діяльність з використання як традиційних, так і нових інформаційних технологій у професійній і міжособистісній взаємодії, орієнтованій на реалізацію психолого-педагогічних цілей освіти і максимального розвитку здібностей учнів до самореалізації в соціумі.

З метою підвищення ефективності навчального процесу при підготовці майбутніх вчителів доцільно виявити оптимальні психолого-педагогічні умови використання інформаційних технологій. Актуальність вищезазначеного визначається не лише соціальним замовленням, але й потребами майбутніх вчителів у професійному та особистісному самовираженні та самореалізації в умовах інформатизації суспільства. Разом з тим, від педагога сьогодні вимагаються такі особистісні якості, які б сприяли адаптації в умовах інформаційного суспільства, психологічній готовності сприймати зміни, постійно навчатися. Сама особистість вчителя виступає його професійним інструментарієм. За таких умов ефективно інформаційно-технологічне забезпечення підготовки майбутнього вчителя потребує врахування психологічних чинників при застосуванні інформаційних технологій у практиці навчання. Отже, виявлення оптимальних умов реалізації ідей розвивального навчання, розвитку особистості майбутнього вчителя, потребує дослідження психологічних аспектів проблеми використання інформаційних технологій в процесі професійної підготовки.

Впровадження інформаційних технологій навчання у практику професійної підготовки вчителя супроводжується рядом психологічних проблем. Це й недостатня мотиваційна готовність викладацького складу, яка спричинена недостатньою сформованістю інформаційної культури, неготовністю змінювати традиційну організацію навчального процесу і систему контролю за успішністю студентів, неготовністю розробляти нові навчальні елементи та їх програмний супровід. Інші чинники, що ускладнюють формування готовності майбутніх вчителів до професійної діяльності на основі інформаційних технологій: опора в процесі інформаційної підготовки студентів вищого навчального педагогічного закладу не на модель діяльності вчителів, що використовують ІКТ, а на положення навчальних програм; тенденція до посилення теоретичної підготовки на шкоду практичної без надання методів і прийомів практичного

його використання; неврахування психологічних і психофізіологічних особливостей, що призводить до зниження розумової працездатності студентів при використанні інформаційних технологій навчання; недостатня психолого-педагогічна обґрунтованість методики застосування засобів інформаційних та комунікаційних технологій у конкретних навчальних ситуаціях; психолого-педагогічних умов ефективного комбінування інформаційних та інших педагогічних технологій, неефективність організації навчальної діяльності з використанням окремих інформаційних технологій.

Враховуючи актуальність проблеми інформаційно-технологічного забезпечення підготовки педагогічних працівників, проаналізовано психологічні чинники, пов'язані з розвитком інформаційної культури майбутнього вчителя. Теоретичний аналіз наукових праць свідчить, що психологічні аспекти проблеми інформаційно-технологічного забезпечення підготовки майбутнього вчителя ще недостатньо досліджені як у теоретичному так і практичному аспектах. Разом з тим, вивчення сучасного стану інформаційно-технологічного забезпечення підготовки майбутнього вчителя показало необхідність врахування психологічних чинників при впровадженні інформаційних технологій у практику навчання.

Враховуючи соціальну значущість якісної професійної підготовки вчителів, актуальність проблеми інформаційно-технологічного забезпечення підготовки майбутнього вчителя, а також її недостатню теоретичну та практичну розробленість, основна мета, яка поставлена при написанні цих методичних рекомендацій, - здійснити науковий аналіз проблеми використання інформаційних технологій у процесі підготовки майбутнього вчителя в вищому педагогічному навчальному закладі; виявити психологічні чинники забезпечення впровадження сучасних інформаційних технологій у професійну підготовку майбутніх вчителів; обґрунтувати психолого-педагогічні умови формування інформаційної культури майбутніх вчителів.

Сучасна позиція психологів та педагогів Ю. Машбиць (Машбиць, 2021), Б. Гершунський (Гершунський, 1986, с. 142) та М. Островська (Островська, 2018, с. 66) полягає в тому, що сучасні ІКТ розглядаються не тільки як засіб обробки інформації, але й як засіб впливу на психіку людини, який сприяє всебічному розвитку особистості, робить працю більш продуктивною, підвищує її творчий зміст.

Особистості професіонала в будь якій сфері діяльності сьогодні необхідно набути таких якостей, які забезпечують її здатність до інформаційної взаємодії. Це передбачає розвиток інтелекту та, як наслідок, – адаптивності до інформаційного середовища. Саме за рахунок використання нових інформаційних технологій інформатизація дає змогу раціоналізувати інтелектуальну діяльність В. Жигірь (Жигірь, 2019, с. 46).

Основною метою впровадження сучасних засобів ІКТ в навчання є сприяння різнобічному розвитку особистості, підвищення продуктивності праці, наповнення її творчим змістом. Впровадження сучасних інформаційних технологій у професійну підготовку майбутніх вчителів потребує поєднання всебічного розвитку особистості, наповнення професійної підготовки індивідуальним змістом, врахування інтегративного підходу та специфіки майбутньої професії. Оптимальна підготовка майбутніх учителів до використання ІКТ у професійній діяльності потребує врахування психологічних і психо-фізіологічних особливостей суб'єктів навчання, наявності відповідної системи діагностики і корекції якостей особистості, значущих для навчання за допомогою ІКТ.

Вивчення сучасного стану інформаційно-технологічної підготовки педагогів та аналіз наукових праць з цієї проблеми дають змогу зробити висновок, що для виявлення оптимальних умов реалізації ідей розвивального навчання, розвитку особистості в процесі професійної підготовки необхідно враховувати психологічні механізми формування інформаційної культури майбутнього вчителя.

Інформаційна культура розглядається у філософії, психології та культурології як галузь культури, пов'язана з високим рівнем функціонування інформації в суспільстві та формуванням інформаційних якостей особистості. Так, інформаційну культуру можна представити як інтеграційну якість особистості, що виявляється в способах поведінки і позиціонуванні особистості в інформаційному суспільстві, при цьому особистість здійснює інформаційну діяльність на рівні сформованої інформаційної компетентності» Н. Єсіна (Єсіна, 2009, с. 12).

В сучасних умовах набув поширення підхід до дослідження інформаційної культури як специфічної інтелектуально-функціональної системи життєзабезпечення особистості в інформаційному про-

сторі. З одного боку в багатокомпонентному понятті «Інформаційна культура» – відображені ознаки інформаційної культури особистості, з іншого – досягнення в галузі інформатизації освіти (ступінь оволодіння професійно-значущою інформацією; готовність майбутнього фахівця до функціонування в інформаційному середовищі, опанування комплексом знань, умінь і навичок, які дають змогу вирішувати теоретичні і практичні завдання в професійній галузі).

А. Коломієць (Коломієць, 2008, с. 324) підкреслює, що «Формування інформаційної культури фахівця виступає одним з найважливіших завдань інформатизації освіти. Рівень сформованості інформаційної культури визначається «знаннями про інформацію, інформаційні процеси, моделі і технології; уміннями і навичками застосування засобів і методів обробки та аналізу інформації в різних видах діяльності; умінням використовувати сучасні інформаційні технології в професійній (освітній) діяльності; світоглядним баченням навколишнього світу як відкритої інформаційної системи» А. Литвин (Литвин, 2020). Враховуючи результати і висновки досліджень В. Бикова (Биков, 2010), Б. Гершунського (Гершунський, 1986, с. 165), Р. Гуревича (Гуревич & Кадемія, 2004, с. 328), вчені виокремлюють такі основні компоненти інформаційної культури: 1) культура розумової праці; 2) комунікативна культура; 3) комп'ютерна грамотність та інформаційна компетентність М. Островська (Островська, 2021, с. 148).

Інформаційна культура вчителя включає вміння систематично підвищувати свою кваліфікацію, застосовувати раціональні прийоми пошуку, аналізу, відбору, систематизації, узагальнення та використання інформації, у тому числі навчального матеріалу, орієнтуватися в інтенсивному потоці інформації, що стосується відповідної предметної галузі та суміжних галузей. Зазначимо, що сьогодні оптимальне здійснення професійної підготовки майбутніх учителів з використанням ІКТ науковці пов'язують з реалізацією ідей компетентнісного підходу. Над розв'язанням проблем формування інформаційної компетентності фахівців різних галузей, інформаційної культури особистості, працюють І. Богданова (Богданова, 2003, с. 245), О. Повідайчик (Повіданчик, 2019, с. 321), І. Смирнова (Смирнова, 2004, с. 64) О. Суховірський (Суховірський, 2005, с. 125).

В сучасній психолого-педагогічній літературі існують різні тлумачення поняття «інформаційна компетентність»: інформаційну

компетентність фахівця розглядають як інтегративну професійну якість, інтегральне особистісне утворення, обсяг інформації, особливий спосіб організації предметно-спеціальних знань, складову професійної компетентності, інтелектуальну особистісну складову в освоєнні інформаційного простору М. Островська (Островська, 2021, с. 48), І.Смирнова (Смирнова, 2004, с. 162).

Поняття «компетенція» розглядають також як «задану соціальну вимогу (норму) до освітньої підготовки фахівця, необхідну для його якісної продуктивної діяльності у відповідній сфері». Поняття «компетентність» також трактується дослідниками як: інтелектуально і особистісно зумовлений досвід соціально-професійної життєдіяльності людини, що ґрунтується на знаннях; готовність на професійному рівні виконувати свої посадові і фахові обов'язки відповідно до сучасних теоретичних надбань і кращого досвіду, наближення до світових вимог і стандартів.

Українськими науковцями розкрито зміст ключових компетентностей у разі застосування інформаційних і комунікаційних технологій О. Нікулочкіна (Нікулочкіна, 2009, с. 18), О. Ярова (Ярова, 2015, с. 345). Вони, зокрема, передбачають здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства. Інформаційна компетентність виступає основним компонентом інформаційної культури, яка, у свою чергу, є частиною загальної культури особистості О. Нікулочкіна (Нікулочкіна, 2009, с. 8). У цьому контексті доцільно з акцентувати увагу на думці науковця, стосовно того, що формування інформаційної компетентності здійснюється не тільки через організацію навчального процесу, зміст освіти але і через умови, які сприяють формуванню певних психологічних якостей особистості майбутнього фахівця. Тому модель формування інформаційної компетентності потребує врахування процесів формування відповідних особистісних рис. Згідно науковцю, сформована інформаційна компетентність не зводиться до розрізнених знань і умінь працювати з комп'ютером, а є інтегральною властивістю цілісної особистості студента, що передбачає її комп'ютерну спрямованість, мотивацію до засвоєння нових знань і умінь, здатність до розв'язання інтелектуальних задач у навчальній та професійній діяльності за допомогою комп'ютера,

володіння прийомами 13 комп'ютерного мислення. З позицій компетентнісного підходу професіоналізм педагога передбачає синтез компетенцій, що включають у себе психолого-педагогічну, предметно-методичну та ІКТ складові. «Професіонал - це фахівець, який володіє нормами професії, самостійно ставить професійні цілі, зі своєї ініціативи розбудовує здібності, має високий рівень мотивації та саморегуляції, вміє управляти своїм станом» І.Смирнова (Смирнова, 2004, с. 162), О. Ярова (Ярова, 2016, с. 189). За визначенням академіка І. Зязуна (Зязун, Крамущенко & Кривонос, 2008, с. 25). найвищим рівнем педагогічної діяльності учителя виступає педагогічна майстерність як комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі діяльності.

На підставі компетентнісного підходу і концепції освітнього стандарту виокремлюють важливі рівні освіченості в інформаційній сфері для освітян: інформаційна грамотність, функціональна грамотність, компетентність. Компетентність педагога в галузі ІКТ перш за все розглядається дослідником як здатність до критичної оцінки та інтеграції особистого та іншого вітчизняного, закордонного, історичного, прогнозованого досвіду діяльності в сучасному інформаційному середовищі; прагнення до розвитку та (або) до формування особистих творчих якостей, що дають можливість генерації педагогічних ідей у сучасному інформаційному середовищі з метою одержання інноваційних педагогічних результатів, а також створення власного інформаційного середовища; наявність високого рівня загальної комунікативної (у тому числі в галузі інформаційної взаємодії за допомогою технічних обладнань) культури, теоретичних уявлень і досвіду організації інформаційної взаємодії в діалогічному (полілогічному) режимі; наявність рефлексивної культури, сформованість потреби до саморефлексії й до спільної рефлексії з іншими суб'єктами інформаційної взаємодії в педагогічному процесі; наявність методологічної культури, інформаційного мислення, моделювання інформаційного простору й прогнозування результатів власної інформаційної діяльності; готовність до спільного з іншими суб'єктами інформаційної взаємодії засвоєння наукового та соціального досвіду; освоєння культури отримання, відбору, зберігання, відтворення, перетворення способів представлення

та інтеграції інформації (у тому числі в рамках обраної предметної галузі); здатність до вироблення парадигмально адекватного індивідуального стилю інформаційної поведінки.

В. Андрієвська (Андрієвська & Олефіренко, 2010) та В.Ващенко (Ващенко & Дядичев, 2011, с. 8) розглядають поняття компетентність в єдиному контексті з поняттям готовність до освітнього розвитку. Компетентний фахівець є індивідуальністю, що має здатність, усвідомлювати та рефлексувати власні цінності, зіставляти себе з іншими, оцінювати себе та проектувати власний професійний розвиток. Говорячи про професійну готовність учителя до використання засобів ІКТ, науковці спираються на визначення, що це поняття як особливий психічний стан, як наявність у суб'єкта зразка структури певної дії та постійну спрямованість на її виконання.

Готовність як складне психологічне утворення крім необхідних знань, умінь і навичок у галузі сучасних інформаційних технологій містить у собі не тільки адекватні вимоги до професійної діяльності вчителя в умовах інформаційного суспільства, якостей особистості та здатностей, але й пізнавальні (розуміння професійних завдань, які найбільш раціонально вирішувати за допомогою ІТ, оцінка педагогічної доцільності та ефективності відповідної діяльності і т.ін.), мотиваційні (інтерес до професії та прагнення зробити свою працю більш творчою та раціоналізувати діяльність за допомогою ІТ, прагнення домогтися успіху та самореалізуватися й т.ін.) і вольові (подолання сумнівів, уміння мобілізувати свої сили й т.ін.) компоненти, а отже, містить у собі когнітивну, операційну та аксіологічну складові. Учитель, що використовує у своїй діяльності засоби ІКТ, повинен психологічно бути готовим до постійного вдосконалювання своїх знань. Психологічна готовність виступає істотною передумовою цілеспрямованої діяльності особистості. У структурі цього поняття відображене позитивне ставлення до певного виду діяльності, із чого випливає важливість фактора психологічної налаштованості вчителя на застосування ІКТ у власній професійній діяльності. У зв'язку із цим вже в процесі навчання у вищій школі в майбутнього вчителя необхідно формувати професійну готовність до неперервної самоосвіти та підвищення кваліфікації в галузі ІКТ. За таких умов важливим завданням підготовки майбутніх учителів в галузі інформаційно-комунікаційних технологій на етапі навчання у ВНЗ виступає підвищення мотиваційної готовності навчання.

Аналізуючи розглянуті вище підходи, зробимо висновок, що інформаційну культуру доцільно представити як інтеграційну якість особистості, яка виявляється в способах поведінки та здійснення професійної діяльності, позиціонуванні особистості в інформаційному суспільстві, при цьому особистість здійснює інформаційну діяльність на рівні сформованої інформаційної компетентності. Під інформаційно-технологічною підготовкою вчителя розуміється процес і результат формування компетентності в галузі інформатики, інформаційних та комунікаційних технологій, пов'язаний з вибором і використанням педагогічних інформаційних технологій, адекватних контексту професійної діяльності. Підсумовуючи вищевикладене, треба зазначити, що інформаційна культура виступає інтеграційною якістю особистості педагога, яка виявляється в способах організації професійної діяльності. При цьому вчитель здійснює інформаційну діяльність на рівні сформованої інформаційно-комунікативної компетентності. Поняття інформаційна компетентність розглядається як комплексний стан особистості, заснований на її психологічних, моральних, професійних якостях, що забезпечує повноцінну здатність реалізовувати проєктивно-технологічний підхід у навчанні та професійній діяльності за допомогою застосування нових ІТ. В інформаційному суспільстві педагогічна освіта повинна забезпечувати системний результат щодо формування нових професійних якостей особистості майбутніх учителів, введення ІКТ до контексту педагогічної діяльності.

Сьогодні школа потребує компетентного вчителя, здатного вирішувати професійні завдання відповідно до вимог нової освітньої парадигми, педагога, який може реалізувати в освітньому процесі індивідуальний стиль професійної діяльності на основі інтеграції особистісних і професійних якостей. Високі вимоги до діяльності вчителя обумовлюються такими тенденціями, як інтеграція науки і виробництва, технологізація та інформатизація всіх сфер життя людей. Інформаційна культура (ІК) в цьому процесі стає визначальною характеристикою вчителя початкової школи, оскільки саме він є ключовою фігурою втілення в життя ідеології сучасних інформаційних технологій¹, інформатизації освітнього процесу, формування інформаційної культури учнів, підготовки підростаючого покоління до повноцінної життєдіяльності в інформаційному суспільстві.

В. Андрієвська (Андрієвська & Олефіренко, 2010), О. Воронкін (Воронкін, 2011, с. 16), Я. Галета (Галета, 2011, с. 26) вказують на те, що ЗВО у контексті Концепції НУШ готуючи майбутніх вчителів початкової школи до творчої освітньої діяльності, ефективного використання інформаційно-освітніх технологій, розробляючи освітні програми, мають враховувати потребу у формуванні здатності здобувачів вищої освіти до:

- володіння відповідною термінологією, обізнаність із функціональними особливостями і вимогами до технічних пристроїв, що необхідні для успішного встановлення й експлуатації певних програм і забезпечення їхньої сумісності;
- встановлення, налаштування, видалення операційної системи;
- уміння інсталювати, налагоджувати і видаляти програми; підключати периферійне обладнання і налаштовувати його роботу (зокрема здійснювати мережеві підключення); працювати з об'єктами операційної системи;
- використання програм-браузерів для вирішення практичних завдань: пошуку інформації (пошукові сервери);
- пошук та опрацювання інформації (текстові, графічні, звукові тощо програми-редактори, а також програми-перекладачі, програми-архіватори тощо), поширення та обміну інформацією за допомогою мережевих програм (електронна пошта, соціальні мережі, засоби YouTube та ін.);
- створення мережевих освітніх та інформаційних ресурсів (сайти, блоги, тестові онлайн редактори, мережеві інтерактивні дошки, сторінки та групи в соціальних мережах);
- навчання спільної діяльності (хмарні технології);
- застосування досягнень інформаційного суспільства (геосервіси та програмні середовища для роботи з картами, інтернет-банкінг, електронне врядування, смарт-технології тощо);
- відпрацювання навичок форматування, редагування, зберігання, передачі, знищення файлів різних форматів (мультимедійних, текстових, графічних, табличних форматів);
- знання основних алгоритмічних структур та їхніх властивостей, основ програмування, види, можливості, основні прийоми роботи в інформаційному середовищі;
- налагодження захисту комп'ютера (мережі) та використання сучасних цифрових можливостей для цього.

Окреслені напрями носять міждисциплінарний характер, оскільки стрімкий розвиток інформаційного суспільства вимагає сьогодні від користувачів мережі Інтернет не лише цифрової компетентності, а й культури опрацювання і використання інформації, спілкування в мережі, коректному обміну інформацією тощо. Потреби часу ставлять вимоги перед учителем початкової школи на високому рівні забезпечувати взаємодію всіх учасників освітнього процесу (учнів, батьків, педагогів), використовуючи інформаційно-комунікаційні технології й володіючи водночас високим рівнем інформаційної культури.

2.5. Удосконалення підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності упродовж життя

Сучасна українська вища освіта забезпечує своїм випускникам достатньо високий рівень фундаментальних професійних знань, загальнопрофесійних умінь і практичних навичок, які базуються на ідеях гуманізації і демократії. У той же час Концепція НУШ та євроінтеграційна політика України (насамперед вимоги Болонської та Копенгагенської декларацій) ставлять перед вищою освітою цілий ряд нових вимог у підготовці педагогів, в тому числі і вчителів початкових класів. Нові підходи до підготовки майбутніх учителів у ЗВО педагогічного спрямування базуються на гуманістичній спрямованості освітнього процесу, запровадженні компетентнісної парадигми, використанні інноваційних освітніх технологій, технологій комунікації і суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу та сфокусовані на розвиток професійних і суспільних якостей і особистісних траєкторій розвитку майбутніх учителів.

Гуманізація системи освіти, якій відповідає особистісно орієнтована парадигма, висуває високі вимоги до загальної та професійної підготовки педагогічних кадрів, прояву їх творчої індивідуальності. Метою особистісно орієнтованої професійної педагогічної освіти є підготовка вчителя-професіонала, здатного до самонавчання, самовдосконалення й саморозвитку упродовж життя, який є творчою особистістю, дослідником пошукувачем, що аналізує, апробує найраціональніші шляхи, умови, методи, засоби, форми високоефективного вирішення конкретних завдань виховання, освіти і навчання, має повагу до особистості учня, розуміє його потреби Л. Попова (Попова, 2021, с. 124).

У сучасному конкурентному та швидкозмінному соціально-економічному середовищі рівень освіти, ефективність діяльності ЗВО з фахової підготовки висококваліфікованих конкурентоспроможних фахівців значною мірою залежатиме від результативності впровадження інноваційних технологій навчання, що ґрунтуються на нових методологічних засадах сучасних дидактичних принципів та психолого-педагогічних теоріях, що розвивають діяльнісний підхід до навчання, якому останнім часом приділяється значна увага. Ефективність реалізації особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів залежить від: усвідомлення студентом основ та витоків особистісно орієнтованої освіти (індивідуальний та диференційований підходи); ефективності системного проектування процесу особистісно орієнтованої професійної підготовки, що розглядає проектувальну діяльність як засіб становлення особистісно орієнтованої позиції учасників освітнього процесу та відображає проектування: технологічного комплексу особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів; залучення студентів до індивідуальної проектної діяльності; коли зокрема, цінність особистості вчителя розглядається як сукупність його індивідуальних та особистісних властивостей і якостей, в яких відбиваються закони та закономірності педагогічної науки і в повному обсязі за допомогою яких реалізуються в практиці виховання та навчання. Саме вчитель як суб'єкт педагогічної взаємодії, здійснюючи навчання, виховання і розвиток учнів, покликаний створювати такі умови, за яких розкриваються індивідуальні якості та властивості кожної особистості.

Суспільство чекає від учителя не тільки надання фундаментальних 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 тощо. Такий стан речей вимагає від учителя постійного поповнення знань загальнокультурного і професійного характеру, усвідомленості важливості своїх дій і високої за них відповідальності.

У цьому контексті одним із найважливіших напрямів концепції модернізації професійної освіти України є підготовка педагогічних кадрів нового покоління й формування принципово нової культури педагогічної праці, підготовка учителів початкових класів,

які володіють високою кваліфікацією та необхідними компетентностями, готові та здатні застосовувати нові інноваційні, насамперед інформаційні технології в професійно-педагогічній діяльності

Як свідчить аналіз психолого-педагогічних та методичних джерел з проблеми нашого дослідження, професійна підготовка майбутніх учителів у ЗВО є предметом вивчення та дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців. Слід окремо зупинитись на уточненні окремих фундаментальних понять дослідження, тому що на сьогодні не існує єдиного погляду на їх трактування. Особливої уваги потребує витлумачення термінів «методи навчання: активні, пасивні, інтерактивні», «підготовка», «професійна підготовка» тощо в сучасній педагогіці.

Наприкінці ХХ ст. велика увага в освіті розвинених країн 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 (Джомтєн, 1990); Декларація про право і розвиток (Генеральна Асамблея ООН у 1986 р.); Декларація принципів толерантності, 1995); Декларація про культуру миру, 1999) та інших документах ООН. 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» (Університети «Ліги плюща»// *Освіта в Україні*. – <http://www.osvita.com.ua/ua/abroad/2334/2320>), Koops (Koops & W. Jean Jacques Rousseau, 2012, p. 47).

Зацікавленість активними методами особливо проявилась на межі 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» В. Боднар (Боднар, 2006, с. 25). В літературі (*Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. 2001, с. 67), (*Педагогічні технології. Досвід. Практика*, 1999,

с. 245); М. Поп'юк (Поп'юк, 2013, с. 11), О. Пометун (Пометун & Пироженко, 2003, с. 25) 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.

Аналіз зазначених та інших праць показує, що в наукових публікаціях 80–90-х років ХХ ст. 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.

У другій половині – наприкінці 90-х рр. ХХ 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 Н. Воскресенська (Воскресенська, 1996, с. 13), Н. Клокар (Клокар, 1997, с. 22). Провідний спеціаліст в галузі дидактики О. Савченко (Савченко, 2012, с. 197) у дослідженні сутності методів навчання наголошує на тому, що «...методи як дидактична категорія – багатомірне поняття і можуть розглядатись з різних точок зору» О. Савченко (Савченко, 2003, с. 3). 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» О. Савченко (Савченко, 2012, с. 56), М. Кадемія (Кадемія, 2009, с. 95). Тієї ж думки дотримуються О. Пометун (Пометун, Середняк, Сущенко & Янушевич, 2005, с. 146), які в методиці викладання історії визначають метод навчання як «впорядкований

спосіб взаємодії учасників навчального процесу, спрямований на досягнення цілей і завдань шкільної історичної освіти» Л. Попова (Попова, 2021, с. 215).

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», «інтерація» 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 (Пометун & Пироженко, 2003, с. 20) 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 О.Пометун (Пометун & Пироженко, 2002, с. 28).

Незважаючи на різноплановий і науковий спектр досліджуваних явищ, проблема формування готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності упродовж життя в початковій школі залишається недостатньо вивченою. З огляду на зазначене, підготовка майбутніх учителів в сучасних умовах потребує переосмислення та є передумовою відродження не тільки освіти, а й усієї вітчизняної культури, її інтеграції в загальнолюдське та європейське співтовариство. Підготовка майбутніх учителів до майбутньої професійної діяльності здійснюється як під час вивчення загальних фахових дисциплін, так і в ході вивчення психолого-педагогічних дисциплін.

Грунтовний аналіз феномена інноваційної освіти з позицій філософії та педагогічної науки висвітлено в працях В.Кременя

(Кремень, 2003, с. 3), М. Євтуха (Євтух, 1996, с. 56), Н. Ничкало (Ничкало, 2014, с. 350); проблеми застосування різних інноваційних форм в професійній підготовці майбутнього вчителя в ЗВО досліджували І. Богданова (Богданова, 1999, с. 44), О. Будник (Будник, 2015, с. 58), С. Литвиненко (Литвиненко, 2005, с. 267). Зміст поняття «підготовка» в великому тлумачному словнику сучасної української мови – це формування та збагачення настанов, знань та вмінь, які необхідні індивіду для адекватного виконання специфічних завдань В. Бусела (*Великий тлумачний словник сучасної української мови*, 2005, с. 952). За педагогічним словником «підготовка» – це формування та збагачення настанов, знань та вмінь, які необхідні індивіду для адекватного виконання специфічних завдань М. Ярмаченка (*Педагогічна технологія// Педагогічний словник*, 2001, с. 405). Часто акцентують увагу на тому, що це підготовка людини до оволодіння певною професією та виконання відповідної професійної діяльності на достатньо високому рівні. Спираючись на поняття «підготовка» як освоєння майбутнім фахівцем професійних знань і досвіду, необхідних для подальшого успішного виконання завдань пізнавального та практичного характеру в предметній діяльності, професійна підготовка розглядається як «система професійного навчання, що має на меті прискорене набуття здобувачем освіти навичок, необхідних для виконання певної роботи чи групи робіт» М. Марко (Марко, 2018, с. 89). В освіті під терміном «підготовка» слід розуміти процес формування, удосконалення знань, умінь, навичок, якостей особистості, необхідних для виконання діяльності, здійснюваної в ході навчання, самоосвіти або професійної освіти. На нашу думку, «підготовка» – це процес, в якому формуються та вдосконалюються професійні знання, уміння, навички та особистісні якості, що необхідні в майбутній педагогічній діяльності М. Парфьонов (Парфьонов, 2006, с. 147).

Професійна підготовка в науково-практичній літературі також має різні тлумачення. Досить часто розглядають професійну підготовку як сукупність уже отриманих людиною спеціальних знань, умінь та навичок, особистісних якостей, власного досвіду роботи та усвідомлених норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії. У культурологічному просторі професійна підготовка представлена як освітній процес, у якому студент і викладач реалізують себе як суб'єкти культури, а зміст освіти буду-

ється відповідно до змісту педагогічної культури із застосуванням особистісно орієнтованих технологій, культурних критеріїв і оцінок рівня готовності вчителя до професійної педагогічної діяльності. Проблема професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи вирізняється багатоаспектністю, міждисциплінарністю та інноваційністю. Витоки її дослідження знайшли відображення в наукових працях щодо підготовки педагога відповідно до сучасних вимог держави: А. Шлейхер (Шлейхер, 2018, с. 158), (навчання на організації досліджень), С. Сисоева (Сисоева & Кристопчук, 2013, с. 175), Н. Ничкало (Ничкало, 2014, с. 24) (безперервність навчання), В. Кремень (Кремень, 2001, с. 57) (професійна підготовка як цінність особистості).

Термінологічний аналіз інноваційної діяльності педагогів доводить, що поняття «інноваційні процеси», «інноватика» з'явились у педагогічній науці відносно недавно. Дефініції «традиційне (нормативне) навчання» та «інноваційне навчання» вперше запропоновані вченими у доповіді «Римського клубу» у 1978 р. Їх виокремлення обумовлене розширенням міжнародного співробітництва в галузі педагогіки, невідповідності принципів традиційного навчання вимогам сучасного суспільства до особистості, її пізнавальних можливостей. Якщо в 70 роки ХХ століття термін «інновація» використовувався періодично, то у 80-90 роки в дослідженнях Б. Гершунського (Гершунський, 1986, с. 54), С. Гончаренка (Гончаренко, 1997, с. 210), О. Пехоти (Пехота, 1997, с. 178), С. Сисоевої (Сисоева, 2001, с. 111) не лише використовується, а й обґрунтовуються методи їх ефективного використання в освітньому процесі. В роботах перерахованих авторів створюються теорії і практичні рекомендації теоретико методологічного характеру, які відносяться до інновацій та інноваційної освітньої діяльності, їх використання для оптимізації освітніх систем.

У «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки» зазначено, що «Сучасна філософія освіти, оновлена стратегія її реформування вимагають принципово нових наукових досліджень, обґрунтованого та послідовного запровадження передових науково-педагогічних технологій, раціональних і ефективних підходів до організації наукової та інноваційної діяльності у сфері освіти».

Розвиток системи інноваційної освіти в зазначеному напрямі ґрунтується на низці кроків, серед яких слід виділити наступні

Н. Бахмат (Бахмат, 2017, с. 256), Т. Гуменникова (Гуменникова, 2011, с. 4), В. Химинець (Химинець, 2017, с. 107):

- дотримання рекомендацій Нової стратегічної програми європейського співробітництва в галузі освіти і навчання «Освіта і навчання 2020», спрямованої на розбудову інформаційно зорієнтованих європейських суспільств та перетворення навчання протягом життя на реальність;

- створення ефективної системи методологічного, науково-методичного супроводження модернізації національної освіти, прогнозування тенденцій інноваційного розвитку системи освіти з використанням результатів моніторингових досліджень; генерування інноваційних ідей, їх визначення, відбір та забезпечення впровадження; формування відкритої інформаційно-аналітичної бази новітніх у всіх підсистемах освіти;

- проведення практико-орієнтованих психолого-педагогічних досліджень із актуальних проблем розвитку освіти, застосування нових концептуально-методологічних підходів до розроблення державних стандартів освіти;

- розроблення інваріантної складової навчання з кожного предмета на основі компетентнісного підходу до навчання та норм психофізичного розвитку дитини, а також відповідних педагогічних технологій;

- створення системи мотивацій, стимулювання та заохочення інноваційної діяльності у сфері освіти, розроблення нових концептуальних моделей удосконалення окремих підсистем освіти;

- розроблення системи нівелювання ризиків негативних наслідків інноваційної діяльності в системі освіти.

Національна освіта на початку ХХІ століття прагне реалізувати ідеї особистісно орієнтованої педагогіки; забезпечувати єдність інтелектуального, фізичного, духовного і морального розвитку особистості, її конкурентноспроможність на ринку праці; вчити плануванню стратегії власного життя, вдосконаленню особистісних рис, орієнтуванню в системі цінностей, визначенню життєвого кредо та стилю життя (*Національна доктрина розвитку освіти України*, 2001, с. 9).

Для здійснення таких ідей потрібні підготовлені фахівці, які могли б ефективно їх реалізовувати. У зв'язку з цим постає проблема забезпечення школи вчителями, котрі володіють відповідни-

ми знаннями, вміннями і навичками, здатними до впровадження в освітній процес новітніх технологій навчання, спрямованих на формування особистості школяра та запити суспільства. Тобто, школі потрібні спеціалісти, які характеризуються не тільки високою професійною майстерністю, а й здатні працювати творчо у своїй професійній діяльності та поєднують компетентність і є мотивованими щодо 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 педагогічному ЗВО 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 інноваційній діяльності.

В останні десятиліття вчені різних країн роблять спроби по вдосконаленню системи вищої освіти, зокрема педагогічної. На початку XXI ст. країни ЄС переконливо демонструють, що освіта і професійна підготовка майбутніх учителів відіграють вирішальну роль у якісних змінах векторів розвитку постіндустріального суспільства. У західній літературі 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 європейських педагогів присвячені вивченню і застосуванню нових педагогічних технологій, підвищенню їх ефективності, формуванню творчих задатків майбутніх учителів. Значних успіхів з проблеми фахової підготовки майбутніх вчителів у сфері інноваційної діяльності досягли вчені США і Великої Британії R. Anderson (Anderson, 1998, с. 9).

Представники «гуманістичної освіти» своїм основним напрямом діяльності прагнуть отримати «самоактуалізуючу» особистість. «Дослідження, проведені спеціалістами університету штату Західного Кентуккі показали, що серед цільових установок самоактуалізація особистості займає провідне положення». 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» R. Anderson (Anderson, 1998, с. 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» (The Global Innovation Index (2016)). 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). 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 Н. Lauder (Lauder, Lowe & Chawla-Duggan, 2008, с. 14). Саме такі підходи до освітнього процесу, з нашої точки зору і, роблять освітню діяльність інноваційною.

Проблема формування «ефективного вчителя» стала усвідомлюватись у країнах ЄС 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. Аналіз педагогічної літератури вказує на те, що інноваційний розвиток освітньої системи Великої Британії 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.

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. Британські вчені-дослідники інновацій Н. Lauder (Lauder, Lowe & Chawla-Duggan, 2008, с. 16) стверджують, що в педагогічній освіті головним є «розмірковування в дії», або «знання взаємодії», «професійний артистизм», які сприяють формуванню «педагогічної рефлексії» («reflective practice») майбутніх вчителів D. Lawton (Lawton, 1982, с. 10). Необхідно також відзначити, що особлива увага у британських ЗВО приділяється розвитку комунікативних умінь майбутніх учителів. Цьому присвячуються спеціальні заняття: семінари, дискусії, робота у тренінгових групах тощо.

Прибічники неогуманістичної освіти вбачають підготовку майбутніх вчителів через «свободу навчання». Провідні теоретики феноменологічної освіти стверджують, 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». Педагоги і психологи неогуманістичної орієнтації у підготовці майбутніх вчителів спиралась на погляди 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 (цитуювання за роботою М. Lipman (Lipman, 2003, с. 213). 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». 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.

Проблема підготовки майбутніх учителів набула досить ґрунтовного висвітлення у вітчизняній науковій літературі, наприклад, у

науковому доробку А. Алексюка (Алексюка, 1998, с. 124), В. Бондаря (Бондаря, 2006, с. 22), С. Гончаренка (Гончаренко, 2008, с. 108), О. Савченко (Савченко, 2003, с. 3), В. Семиченко (Семиченко, 2001, с. 14). До обґрунтування особливостей та закономірностей формування професійних та особистісних якостей звертають свої наукові розвідки Б. Гершунський (Гершунський, 1986, с. 117), І. Зязюн (Зязюн, Крамущенко & Кривонос, 2008, с. 28), С. Сисоєва (Сисоєва & Кристопчук, 2012, с. 163).

Акцентуючи увагу на формуванні педагогічної спрямованості майбутнього вчителя, досліджують структуру його діяльності, виокремлюють комплекс основних педагогічних здібностей, що входять до професіограми вчителя загальноосвітньої школи. Гуманістичній спрямованості освітньої діяльності вчителя початкової школи А. Кудусова (Кудусова, 2005, с. 10) до основних функцій освітньої інноваційної діяльності відносить такі її складові: конструктивний, організаційний, комунікативний, гностичний. Психологічні передумови успішності педагогічної діяльності, на її думку, залежать від рівня сформованості відповідних здібностей, що виявляється у глибині, різнобічності інформації, яку вчитель отримує про особливості розвитку учнів, і відповідного до них корегує освітню діяльність.

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, організувати їх спільну роботу, формувати соціально цінні якості особистості, володіти індивідуальним стилем педагогічної діяльності. Н. Клокар (Клокар, 1997, с. 52–54) підкреслює, що всі дисципліни психолого-педагогічного циклу в комплексі повинні визначати професійну спрямованість педагогічного закладу, бути ядром професійної підготовки студентів.

Досить ґрунтовно перспективні напрямки сучасної підготовки майбутніх учителів визначає О. Савченко (Савченко, 2003, с. 4). До основних недоліків навчально-виховного процесу у вищих педагогічних закладах науковець відносить, по-перше, «невиправдано

великий перелік дисциплін у діючих навчальних планах, у проєктах 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». Виходячи з ідеї надання навчально-виховному процесу загальноосвітньої школи особистісно орієнтованої направленості, О. Савченко (Савченко, 2003, с. 6) 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».

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 вміння, які мають універсальний характер, підвищити обсяг і якість педагогічної практики».

Професійно значущі якості особистості вчителя О.Савченко (Савченко, 2004, с. 110) визначає як «стійкі загальні та специфічні риси, що забезпечують повноцінне виконання ним своїх професійних функцій та обов'язків». 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, ідентифі-

кація; оцінка себе іншими референтними людьми, самооцінка; педагогічна ерудиція, цілеспоглядання, педагогічне (практичне та діагностичне) мислення; педагогічна імпровізація, спостережливість, оптимізм, винахідливість, передбачуваність та рефлексія О. Локшина (Локшина, 2011, с. 7). Врахування індивідуальних потреб і відмінностей учнів потребує від педагога володіння основними прийомами професійної майстерності: високого рівня розвитку психолого-педагогічних і дидактичних здібностей, навичок організації навчального процесу, здатності критично й творчо підходити до виконання основних професійних функцій. Вчитель початкових класів має створити для учнів безпечне, творче середовище, сприятливий психологічний клімат, в якому вони самостійно розвиваються, підвищують свій рівень відповідальності. Учитель у контексті особистісно орієнтованого підходу виступає не як пасивний виконавець чужих методичних чи педагогічних рецептів, а як яскрава творча індивідуальність, що реалізує в діалозі з учнем свій світогляд і світорозуміння, здатна розробити власну педагогічну концепцію, програму чи технологію О. Савченко (Савченко, 2003, с. 4).

Заслужують на увагу погляди В.Кузя (Кузь, 2002, с. 32) щодо підготовки майбутніх учителів до інноваційної освітньої діяльності. 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», 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.

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.

У дослідженні О.Ковшара (Ковшар, 2008, с. 10) підготовка майбутніх учителів початкової школи до освітньої інноваційної діяльності передбачає формування необхідних професійних знань й налаштованості на відповідальне ставлення до інноваційної діяльності, вміння спрямувати почуттів, вольових та інтелектуальних зусиль учнів на оптимальне педагогічне спілкування, на засвоєння відповідних умінь та навичок. До найважливіших характеристик, що мають формуватися у студентів ЗВО у процесі їх професійної підготовки до застосування інноваційних технологій в освітньому процесі в початковій школі, С.Ілляш (Ілляш, 2014, с. 69) відносить: 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 інноваційної культури, ділової етики і спілкування.

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» В. Кремень (Кремень, 2003, с. 20). Тобто, сьогодні основна стратегія вищої педагогічної освіти, на наш погляд, має перенести увагу на розвиток особистості студента у цілому. Реалізація цього завдання передбачає низку конкретних дій, спрямованих на те, щоб підпорядкувати весь зміст освіти розвитку особистості. В.Кремень (Кремень, 2003, с. 2). пропонує карту професійно значущих особистісних якостей сучасного 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. Учителю 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 організувати 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.

Отже, природа вчительської праці, її різнобічність вимагають формування педагога не як вузького предметника, а як людину інноваційної культури, яка має значний особистий вплив на індивідуальність та розвиток учня. Сутність професійної підготовки до інноваційної педагогічної діяльності як складний синтез тісно взаємопов'язаних структурних компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-діяльнісного.

Відомі праці, в яких процес професійної підготовки до інноваційної педагогічної діяльності майбутнього вчителя, детермінується з погляду складного психологічного утворення, що включає формування таких компонентів М. Островська (Островська, 2021, с. 49):

- 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).

На думку О. Мороза (Мороз, 2002, с. 52) підготовка вчителя до запровадження інноваційних технологій в освітній процес початкової школи 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».

Ще 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 рекомендувалося змінити саму методологію підготовки – формувати майбутнього спеціаліста як особистість, здатну до самонавчання упродовж життя, до прийняття рішення в інтересах учнів, 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.

Нові виклики, які постають перед закладами вищої освіти України, зумовлені вимогами суспільства щодо якості підготовки сучасних фахівців, зокрема, майбутніх учителів, які будуть працювати в початковій школі. Інформатизація освітнього простору, активний розвиток інноваційних технологій, запровадження поряд з традиційними змішаних форм навчання в останні роки сприяло тому, що сьогодні шкільна освіта не може стояти осторонь від світових процесів глобалізації, потребує вчителя нової формації, який професійно володіє низкою фахових компетентностей. Слід зазначити, що в цьому аспекті здатність учителя початкової школи до інноваційної діяльності є однією з головних. Сьогодні підготовка майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності регламентована низкою нормативно-правових державних документів, що регулюють відповідну професійну діяльність, втілені в статтях Законів України «Про освіту» (*Закон України «Про освіту»*, 2017, Прийнятий ВРУ 05.09.17 р., № 2145 -VIII: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/>), «Про повну загальну середню освіту» (*Закон України «Про повну загальну середню освіту»*, 2020 Прийнятий ВРУ 16.01.20 р.: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/>), «Про вищу освіту» (*Закон України «Про вищу освіту»*, 2014 Прийнятий ВРУ 01.07.2014

№ 1556-VII: URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>, із змінами № 1216-IX від 2021 р.), «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті» (№ 347/2002 2002 р.) (*Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті*, 2004, с. 281). Концепції НУШ (*Концепція «Нова українська школа», 2016* : <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>), Концепції розвитку педагогічної освіти (№ 776 від 16.07.2018 року), Державному стандарті початкової освіти (*Державний стандарт: спеціальність 6010102 «Початкове навчання» Державний стандарт вищої освіти*, 2020 : <http://www.uk.wikipedia.org/wiki/Title2.pdf>, *Державний стандарт початкової освіти*. (Постанова КМ України № 87 від 21.02.2018 р.): <http://polishproject.nus.org.ua/wp-content/uploads>), «Професійному стандарті вчителя початкових класів закладів загальної середньої освіти» (*Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти»* від 10.08.2018 р. № 1143. URL: <https://bit.ly/38FFBsz>), типових освітніх програмах, де визначено вимоги до системи знань та компетентностей майбутніх фахівців педагогічного профілю. Аналіз нормативно-правової бази України показує, що пріоритетними напрямками розвитку освіти згідно з Національною доктриною є особистісна зорієнтованість, безперервна освіта, органічне поєднання науки й освіти, запровадження інноваційних, інформаційних, мультимедійних технологій в освітній процес, формування потреби та здатності людини до самоосвіти, впровадження та активний розвиток дистанційної освіти. Це може бути зrealізовано лише в у мовах підготовки майбутніх вчителів, які в подальшому будуть здатні працювати на засадах інноваційних підходів до організації освітнього процесу, власного творчого професійного зростання впродовж усього життя. Модернізація і розвиток освіти та науки повинні набути випереджального неперервно го характеру, гнучко реагувати на всі процеси, що відбуваються у світі. Якісна інноваційна освіта є необхідною умовою забезпечення сталого демократичного розвитку суспільства В. Химинець (Химинець, 2013, с. 268).

На сучасному етапі модернізації усіх сфер українського суспільства процес підготовки майбутніх педагогів у контексті стандартизації початкової потребує особливого переосмислення. Новий «Професійний стандарт вчителя початкових класів» (*Професійний*

стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» від 10.08.2018 р. № 1143. URL: <https://bit.ly/38FFBsz>) (2020 р.) став першим професійним стандартом в Україні, який було затверджено на національному рівні. В цьому документі представлена загальна інформація про стандарт, навчання і професійний розвиток вчителя, а також конкретний перелік його функцій, а саме: планування і здійснення інноваційного освітнього процесу; забезпечення і підтримка навчання, виховання і розвитку учнів в освітньому середовищі та родині; створення освітнього середовища; рефлексія та професійний саморозвиток; проведення педагогічних досліджень; надання методичної допомоги колегам з питань навчання, розвитку, виховання й соціалізації учнів початкових класів закладу загальної середньої освіти; узагальнення власного педагогічного досвіду та його презентація педагогічній спільноті; оцінювання результатів роботи вчителів початкових класів закладу загальної середньої освіти. Згідно з Національним класифікатором України ДК 009:2010 «Класифікація видів економічної діяльності» (*Національний класифікатор України*. (2010). Класифікатор професій ДК 003:2010/ URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va327609-10#Text>) фахівці даного напрямку за видом економічної діяльності належать до секції Р «Освіта», розділу 85 «Освіта», групи 85.2 «Початкова освіта», класу 85.20 «Початкова освіта», встановлено код назви професії за ДК 003:2010 «Класифікатором професій» – 2331 «Вчитель початкових класів закладів середньої освіти». Чітке витлумачення знайшли в документі і основні види трудових функцій вчителя початкової школи. Розглянемо, на наш погляд, більш значущі.

Трудова функція А «Планування і здійснення освітнього процесу»:

А 1У1. Знаходити навчально-методичну літературу для роботи вчителя, у тому числі в мережі Інтернет;

А 3У3. Складати план професійного саморозвитку;

А 335. Методи, форми і засоби забезпечення взаємодії під час навчального процесу;

А 4У1. Співпрацювати та взаємодіяти з профільними фахівцями стосовно планування педагогічного впливу;

А 336. Сучасні технології навчання в початковій освіті;

А 6У2. Організовувати різні форми навчальної роботи учнів (індивідуальну, парну, групову, колективну, фронтальну) забезпечувати зворотний зв'язок з учителем;

Трудова функція Б «Забезпечення і підтримка навчання, виховання, розвитк учнів у в освітньому середовищі та родині»:

Б 931 Повноваження вчителя щодо залучення зацікавлених осіб щодо гармонійного розвитку учнів.

Б 6У2. Ураховувати вікові особливості учнів у процесі організації навчальної взаємодії та зворотного зв'язку;

Б 733. Особливості комунікації з батьками (або особами, що їх замінюють);

Б 2У5. Організувати співпрацю з адміністрацією школи та іншими зацікавленими особами....

Трудова функція В «Створення освітнього середовища»:

В 2У3. Залучати

Трудова функція Д «Проведення наукових досліджень»:

Трудова функція Ж «Узагальнення власного педагогічного досвіду та його презентація»:

Ж 2. Здатність до поширення власного педагогічного досвіду шляхом участі в методичних заходах різних рівнів (шкільного, районного, міського, обласного, всеукраїнського), презентації в засобах масової інформації.

Отже, професійно-педагогічна комунікація виступає невід'ємним компонентом якісної інноваційної діяльності вчителя початкової школи, для реалізації якої в сучасних умовах необхідним аспектом виступає і володіння інноваційними педагогічними технологіями.

Розглядаючи питання *підготовки* майбутнього вчителя до інноваційної діяльності, слід зазначити, що станнім часом з'явилась велика кількість ґрунтовних наукових праць, спрямованих на дослідження шляхів підвищення ефективності професійної педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Були розглянуті питання стратегії формування професійних компетентностей майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти Л. Петухова (Петухова, 2009, с. 286); питання суб'єктності студента як мети університетської освіти О. Матвієнко (Матвієнко, 2015, с. 100), О. Матвієнко (Матвієнко, 2010, с. 9); підготовки майбутнього вчителя початкових класів до самоосвітньої діяльності Л. Себало (Себало, 2016, с. 9); підготовка майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності в умовах інформатизації освіти А. Дрокіна (Дрокіна, 2020,

с. 150); підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивних технологій О. Комар (Комар, 2008, с. 279); практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах інноваційного освітнього середовища Н. Бахмат (Бахмат, 2017, с. 20); питання іншомовної професійної підготовки майбутніх педагогів в умовах запровадження нового державного стандарту Т. Северіна (Северіна, 2008, с. 177).

Організацію фахової підготовки вчителя початкової школи на сучасному інноваційному етапі її розвитку насамперед визначають фундаментальні праці, розроблені упродовж тривалої історичної генези освітнього процесу, багаті традиції вітчизняної української школи, досліджені й висвітлені в наукових доробках визнаних діячів у галузі теорії й методики початкової освіти. У сучасних наукових психолого-педагогічних дослідженнях відчизняних та зарубіжних авторів велика увага приділяється теоретичним питанням професійної підготовки майбутнього вчителя як міждисциплінарного та інноваційного явища, а саме: В. Бондар (Бондар, 2006, с. 23), Л. Бондар (Бондар, 2003, с. 102) (модернізація педагогічної освіти відповідно до викликів ХХІ століття); С. Гончаренко (Гончаренко, 2008, 2000), О. Дубасенюк (Дубасенюк, 2015, 2009), М. Євтух (Євтух, 1996, с. 34), Н. Ничкало (Ничкало, 2014, с. 35), С. Сисоевої (Сисоевої, 2011, 2001), (теорія педагогіки вищої освіти України); І. Бех (Бех, 1998, с. 37); І. Богданова (Богданова, 2003, с. 143) (професійна підготовка майбутнього вчителя в реаліях процесу реформування вищої освіти); Н. Дем'яненко (Дем'яненко, 2012, с. 35), А. Кузьмінський (Кузьмінський, 2005, с. 139) (педагогічна парадигма вищої школи України: генеза й еволюція); В. Кремень (Кремень, 2003, 2) (трансформації особистості в освітньому просторі сучасної цивілізації); Л. Макаренко (Макаренко, 2007, с. 2) (системний підхід як складова освітньої інноватики); О. Матвієнко (Матвієнко, 2016, с. 30) (підготовка майбутніх учителів до педагогічної взаємодії); К. Бінницька (Бінницька, 2018, с. 4) та В. Химинець (Химинець, 2006, 2017) (розвиток професійної освіти і навчання в контексті європейської інтеграції). У багатьох дослідженнях проаналізовано зовнішні та внутрішні фактори, що впливають на якість сучасної професійної та початкової освіти. Зокрема, досліджувались та виокремлені різнопланові аспекти цієї проблеми, а саме: професійно-педагогічна

підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій – І. Богданова Богданова, 2003, с. 43), Н. Побірченко (Побірченко, 2012, с. 26); компетентнісні засади підготовки педагога – М. Островська (Островська, 2020, с. 285), Т. Салівон (Салівон, 2005, 146), Л.Халецька (Халецька, 2013, с. 47), Л.Хоружа (Хоружа, 2004, с. 53); теоретичне обґрунтування та зміст педагогічної діагностики – С. Мартиненко (Мартиненко, 2009, с. 30), О.Шквир (Шквир, 2018, с. 57); формування творчої особистості майбутнього вчителя початкової школи – О.Антонова (Антонова, 2008, с. 23), О.Матвієнко (Матвієнко, 2018, с. 239), якість початкової освіти: сутність і чинники впливу на процес – Н.Антонюк (Антонюк, 2015, с. 11), І.Артемьева (Артемьева, 2015, с. 14); гуманістична спрямованість підготовки сучасного вчителя – Ю.Криворучко (Криворучко, 2010, с. 6), А.Кудусова (Кудусова, 2005, с. 15).

Водночас глибина освітніх реформ, якість і ефективність роботи навчальних закладів і установ системи національної освіти не можуть повністю задовольнити сучасні потреби особистості і суспільства, однією з головних є «повільне здійснення гуманізації, екологізації та інформатизації системи освіти, впровадження у навчально-виховний процес інноваційних та інформаційно-комунікаційних технологій» А.Кузьмінський (Кузьмінський, 2005, с. 254).

Фундаменталізація процесу професійної підготовки сучасних учителів початкової школи, оптимізація навчальних програм обумовлені введенням нового Державного стандарту початкової загальної освіти, що передусім означає підвищення вимог до рівня сформованості методичної компетентності майбутніх фахівців, формування їх здатності поряд із традиційно визначеним переліком предметів у початковій школі ефективно використовувати в освітньому процесі сучасні новітні досягнення теорії і практики. Реалізація Концепції «Нова українська школа», інноватизація та інформатизація освітнього простору, поява нових видів мультимедійної техніки та технологій, суспільний запит на високопрофесійного та конкурентного фахівця визначають насамперед потребу підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інноваційних технологій навчання в освітньому процесі.

Професійна комунікація в процесі підготовки майбутніх учителів знаходить своє втілення в різних формах навчального спілку-

вання. Положення в закладах вищої освіти розробляються відповідно до Закону України «Про вищу освіту», методичних рекомендацій Міністерства освіти і науки України щодо впровадження ЄКТС та її ключових документів у вищих навчальних закладах (лист МОН України від 26.02.2010 р. № 1/9-119), Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України (від 12 серпня 2015 р. № 579), інших нормативно-правових документів з питань вищої освіти, а також Статуту ЗВО.

Розглядаючи реформування системи вищої педагогічної освіти України в контексті модернізації та інноваційного розвитку дотримуємося думки, що модернізація системи вищої освіти в Україні має враховувати світові і, насамперед європейські тенденції її розвитку. Серед них виділимо наступні:

1) зростання ролі та частки універсальних знань, укрупнення спеціальностей, забезпечення розвитку міжпредметних зв'язків;

2) фундаменталізація освіти, найважливішими аспектами якої вважають: математизацію знань, формування єдиної наукової картини світу, освоєння нових парадигм організацій знань. Учені визнають, що XXI століття буде століттям математики якості (математики структур, геометрії, топології тощо);

3) гуманізація та гуманітаризація освіти – орієнтація на розвиток індивідуальних здібностей і можливостей, створення умов для творчості й самореалізації особистості, формування аналітичних, комунікативних та інших інтелектуальних умінь;

4) інформатизація освіти шляхом використання сучасних персональних комп'ютерів, нових інформаційних і комунікаційних технологій. Найважливішими завданнями є виховання інформаційної культури майбутнього фахівця, підготовка менеджерів інформаційних систем, формування нових моделей університетської е-освіти;

5) інноватизація освіти. Різноманітні освітні ініціативи на основі новітніх технологій, що реалізує інноваційний університет, повинні вбирати в себе: освітні інновації: нові знання та навчальні продукти університетів (освітні програми, нові підручники та навчальні посібники; бази даних, інформаційно-довідкові системи, інформаційно-тематичні модулі; нові об'єкти освітньої інфраструктури); нові або вдосконалені освітні технології навчання

(дистанційна, телевізійно-супутникова, Інтернет-технології тощо); науково-технологічні інновації, призначені для впровадження і застосування у виробництві. Університети, що спрямовують навчання на стимулювання майбутньої підприємницької діяльності своїх випускників, називаються дослідницькими, або підприємницькими.

б) транснаціоналізація вищої освіти. Зараз у діяльності окремих зарубіжних ЗВО відслідковуються ознаки транснаціональних університетів: створення освітніх підрозділів і навчальних закладів за кордоном; прагнення встановити контроль над освітніми програмами та поширити свій вплив на освітній процес у країні-імпортері транснаціональної освіти. Водночас ЗВО одержують доступ до перспективних освітніх технологій і науково-дослідних та дослідно-конструкторських робіт інших країн; «гасять» можливі коливання попиту на освітні послуги у своїй країні (наприклад, через демографічні кризи та природне зменшення кількості студентів); використовують можливості державних програм підтримки розвитку освіти у країні здійснення освітньої діяльності.

Крім того сучасний вчитель початкової освіти має опанувати основами STEM освіти та імерсійних технологій. STEM освіта активно розвивається в країнах Євросоюзу в останнє десятиліття, та набуває свого поширення в Україні, а імерсійні технології набули поширення тільки в останні 3-4 роки. Вони стали основою для розробки нових програм, методів навчання як ЗВО так і ЗЗСО та почали використовуватися в закладах дошкільної, позашкільної та особливо активно в системі приватної освіти.

STEM-освіта (аббревіатура від англійських слів Science, Technology, Engineering, Math, що в перекладі означає наука, технології, інженерія та математика) – це група чи послідовність курсів або програм навчання, яка готує учнів до успішного працевлаштування, до освіти після школи або для того й іншого, вимагає різних і більш технічно складних навичок, зокрема із застосуванням математичних знань і наукових понять. Залучення учнів у STEM простір може позитивно впливати на розвиток наступних навичок: співробітництво (для досягнення інноваційних результатів і розв'язування складних завдань; вміння працювати у команді, виконувати конкретно поставлене завдання); комунікативність (навчання в області STEM надає широкі можливості для спілкування «один на

один» і «один-до-багатьох»); творчість (з використанням креативних вмінь можна покращити науковий і технологічний проект, показати його нерозкриті можливості); критичне мислення (здатність осмислити, вдумливо й обґрунтовано проаналізувати і в подальшому застосовувати знання) (*Віртуальна та доповнена реальність: як нові технології надихають вчитися*: <https://osvitoria.media/opinions/virtualna-ta-dopovnena-realist-yakoyu-mozhe-butysuchasna-osvita>, *Віртуальна реальність (VR)*: <https://www.it.ua/knowledge-base/technology-innovation/virtualnaja-realnost-vr>; Вільне програмне забезпечення: <http://www.fsfla.org/ikiwiki/index.en.html>).

Імерсивні технології (англ. Immersive -занурювати) – технології повного або часткового занурення у віртуальний світ або різні види змішання реальної і віртуальної реальності. Імерсивні технології також називають технологіями розширеної реальності. До їх списку входить віртуальна і доповнена реальність, а також 360°-відео. Вони забезпечують ефект повного або часткового присутності в альтернативному просторі і тим самим змінюють призначений для користувача досвід в абсолютно різних сферах. Технології віртуальної та доповненої реальності належать до сучасних інтерактивних і потенційно можуть стати основним інструментом в освіті й здійснити революцію в навчанні як школярів, так і студентів. Технології віртуальної і доповненої реальності дають учням та студентам можливість глибше вивчати предмети, аналізувати наслідки світових подій, брати участь в археологічних експедиціях і багато іншого у розважальній формі.

Зазначимо, що запровадження ІКТ з використанням мультимедійних технологій та віддаленого доступу до інформаційно-освітніх ресурсів сприяють ґрунтовному забезпеченню безперервності віртуального навчання, а можливість вибору плану та методики навчання сприяють розкриттю та виявленню індивідуальних творчих здібностей як майбутніх учителів так і учнів, які вміють ними користуватися. Реалізація інтенсивних форм і методів навчання, особливо при організації самостійної навчальної діяльності у віртуальному освітньому середовищі, є суттєвим фактором підвищення мотивації до навчально-пізнавальної діяльності, підвищення рівня емоційного сприйняття нового матеріалу. У віртуальному освітньому середовищі реалізується сукупність умов, що сприяють процесу активної

взаємодії між викладачами і студентами завдяки орієнтації на виконання різних видів самостійної роботи, в тому числі інформаційно-навчальної, експериментально-дослідницької, науково-практичної діяльності на основі інформаційних освітніх технологій.

Основними формами транснаціональної освіти є: франчайзинг освітніх

програм; валідаційні угоди; виконання освітньої програми у ВНЗ-філії або кампусі, на який поширюються права власності зарубіжного постачальника даної програми; створення корпоративного освітнього підрозділу за кордоном; передавання провайдеру на реалізацію в іншій країні ліцензійних навчальних програм П. Лузан (Лузан, 2004, с. 28).

Оскільки в основі інноваційної економіки знаходиться розвинена сучасна професійна освіта фахівців різного рівня, різних спеціальностей, здатних забезпечити реалізацію всіх напрямів інноваційних процесів. Тому, як одна з ключових проблем реформування та модернізації системи вищої педагогічної освіти України, має розглядатися проблема підготовки майбутніх учителів нового покоління і формуванням принципово нової культури інноваційної педагогічної діяльності.

Говорячи, про традиції та інновації, ми вважаємо, що сама проблема вибору між цими двома критеріями, свідчить про громадську незрілість суспільства. Важливо, щоб у новій моделі освіти фундаментальну роль відігравали традиційні підходи, що мають довготривалий і продуктивний характер, а на основі раціонально прийнятих інновацій потрібно відпрацювати адаптаційний потенціал для розвитку нової адекватної фази освітньої парадигми. У цьому контексті, досить важливе значення мають зв'язки управління і самоуправління в педагогічному процесі. «Від правильного їх співвідношення залежить успішне протікання всього процесу» (*Віртуальна реальність (VR)*: <https://www.it.ua/knowledge-base/technology-innovation/virtualnaja-realnost-vr>; Вільне програмне забезпечення: <http://www.fsfla.org/ikiwiki/index.en.html>). Надаючи великого значення оптимізації процесу навчання, 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. Слід пам'ятати, що 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 вищезазначеного, знати всі методи, що існують у педагогіці, їх цілісну кваліфікацію (потрібно знати 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, дієвим 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». «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». Слушною є думка про те, що «поєднання класно-урочної системи з індивідуальною та груповою побудовою занять – це перспектива розвитку організаційних форм навчання». У 70–80 роках ХХ ст. досліджувалося зміст і структуру засвоєння учнями знань; формування навичок і вмінь; шляхи підвищення якості знань та ефективності процесу навчання; типологію, структуру

й методику уроку тощо. Існували ствердження, що цього можна досягти добре продуманим тематичним і поурочним плануванням. З-поміж дидактичних вимог до уроку важливими є М. Островська (Островська, 2020, с. 333):

- 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».

Важливим у цьому плані є і досвід видатного педагога В. Сухомлинського (Сухомлинський, 1976, с. 245) 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 практик і вчений 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;

• важливо розробляти демократичні засоби педагогічного впливу на учнів, зокрема, методів заохочення і покарання, що засновані на повазі, опорі на позитивне, моральності дитини.

На думку І. Беха (Бех, 1998, с. 13): «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».

Висновки до розділу 2

Реформування національної системи освіти, її спрямованість на інтеграцію до європейського освітнього простору та сучасного інформаційного суспільства зумовлюють радикальні зміни в професійній підготовці майбутніх учителів. Зумовлено це насамперед тим, що темпи та характер розвитку країни, її економіки, внутрішніх і зовнішніх суспільних відносин залежать від того, наскільки сучасна система вищої освіти здатна до вирішення завдань ефективного й швидкого виконання замовлення суспільства та ринку праці щодо формування загальних і фахових компетентностей майбутніх учителів, зокрема і початкової школи.

Сучасний учитель має не лише виконувати освітньо-виховні завдання, а й адаптуватися до вимог інформаційного суспільства, педагогіки співробітництва й партнерства, реалізовувати індивідуальний підхід до навчання, здійснювати педагогічний супровід індивідуальних освітніх програм учнів. Для цього майбутні вчителі початкової школи у ЗВО мають отримати ґрунтовну підготовку не

тільки з предметної спеціалізації та вікових особливостей учнів, у їх професійній підготовці потрібно приділити значну увагу до методично-технологічної основи, як основи для майбутньої інноваційної освітньої діяльності в школі, здійснення функцій співрозробника індивідуальних освітніх програм учнів, проєктувальника та організатора освітнього інноваційного середовища в класі.

В умовах розвитку інформаційного суспільства, процесів демократизації і гуманізації, формування національної інноваційної системи освіти залежить не лише від дослідження дидактичних особливостей та упровадження сучасних інформаційно-комунікаційних, мультимедійних технологій та навчальних можливостей різних систем дистанційного навчання, а й від підготовки майбутніх учителів до створення та роботи в інформаційно-освітньому середовищі на високому рівні професійно-педагогічної культури. У зв'язку із цим у процесі навчання в ЗВО для майбутніх учителів початкових класів необхідно запровадити відповідне середовище для їх підготовки до інноваційної освітньої діяльності та застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі початкової школи.

Аналіз наукової літератури, педагогічна теорія і практика підтверджують, що у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів ще недостатньо враховується необхідність розвитку їх творчих здібностей, підготовки до інноваційної педагогічної діяльності, оволодіння ними основами педагогічної творчості. Більшої уваги потребує увага до підготовки майбутніх учителів, як учителів-творців, які володіють педагогічними загальними і фаховими компетенціями та спроможні формувати з учнів творчих особистостей. Вирішення цієї проблеми потребує подальшого поглибленого вивчення багатьох її аспектів, зокрема проблеми формування у майбутніх учителів початкових класів мотиваційних чинників до педагогічної творчості, усвідомлення важливості використання інноваційних педагогічних процесів, вміння запроваджувати їх в освітню практику, прагнення вчитися все життя.

З цією метою насамперед потрібно удосконалювати теоретико-методологічні засади професійної освіти, розробляти та застосовувати на практиці нові педагогічні технології, які відображають взаємодію, взаємозв'язок і взаємозумовленість освітніх явищ і процесів,

розкриття сутності реалізації інноваційних підходів до сучасної професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи та вирізняється багатоаспектністю, міждисциплінарністю та інноваційністю.

Саме сучасні інноваційні навчально-ігрові, інформаційно-комунікаційні та мультимедійні технології спрямовані на те, щоб навчити студентів глибоко усвідомлювати мотиви свого учіння, необхідність поглибленої професійно-педагогічної підготовки, правил і норм поведінки в житті та професійному середовищі, тобто формувати цілі й програми самостійної професійної діяльності, прогнозувати її найближчі результати. Крім того, вони виступають ефективним засобом зацікавлення, спонукання, стимулювання студентів ЗВО до активної навчально-пізнавальної діяльності, а різні форми дистанційної освіти їх застосування, сприяють перетворенню майбутнього вчителя початкових класів з об'єкта навчання в суб'єкт майбутньої професійно-педагогічної діяльності, що уможливило його творчу участь у самостійному формуванні власної професійної компетентності. При цьому, вони трансформують світосприйняття майбутніх учителів у бік багатовимірної, багатоваріантної, поліментальної віртуальності, є найбільш релевантними цінностями особистості: цінності вільного спілкування, взаємної довіри і допомоги, актуальної корисності знань та їх інтелектуального змісту, активізації критичного мислення й результативності перебігу освітнього процесу.

Ефективна інтеграція інноваційних навчально-ігрових, інформаційно-комунікаційних, мультимедійних технологій та технологій дистанційного навчання, орієнтована на підвищення якості навчання, розвиток пізнавальних інтересів та творчих здібностей студентів, створення умов для індивідуалізації та інтенсифікація навчання, прагненні майбутніх учителів до неперервного отримання нових знань, дозволяє уніфікувати й оптимізувати процес навчання, консолідувати в одному засобі всі необхідні матеріали для навчання та якісного управління освітнім процесом майбутніх учителів. При цьому змінюються методи, форми навчання, взаємодія учасників навчального процесу, зміст навчальних дисциплін і роль суб'єктів освіти.

Сутність поняття інформаційна культура вчителя початкової школи, визначаємо, як частину загальної культури та готовність людини до життя в постіндустріальному суспільстві, інтегративну якість особистості, що являє собою динамічну систему гума-

ністичних ідей, ціннісно-сміслових орієнтацій, власних позицій і властивостей особистості, що реалізуються в способах взаємодії, взаємовідносин, діяльності в інформаційному середовищі, в пізнанні та перетворенні, в умінні оволодівати професійно-педагогічною інформацією, зберігати, перетворювати та передавати її в процесі освітньої діяльності, як інтегральний показник рівня досконалості вчителя в інформаційній сфері діяльності.

Така культура є не тільки ознакою особистості вчителя, але й основою його самореалізації на рівні різних соціокультурних і цивілізаційних колективних суб'єктів (клас, школа, громада, соціум, країна, світ). Вона також відображає особливості професійної діяльності педагога: формування інформаційної культури учня, забезпечення постійної потреби в інформації, розвиток навичок правильного використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі та завжди орієнтована на реалізацію психолого-педагогічних цілей освіти і максимального розвитку здібностей учнів до самореалізації в соціумі.

Нові підходи до підготовки майбутніх учителів у ЗВО педагогічного спрямування базуються на гуманістичній спрямованості, запровадженні компетентнісної парадигми, використанні інноваційних освітніх технологій, технологій комунікації, засобів дистанційної освіти і суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу та скеровані на розвиток професійних, суспільних якостей і особистісних траєкторій розвитку майбутніх учителів.

Гуманізація системи освіти, якій відповідає особистісно орієнтована парадигма, висуває високі вимоги до загальної та професійної підготовки педагогічних кадрів, прояву їх творчої індивідуальності. Метою особистісно орієнтованої професійної педагогічної освіти є підготовка вчителя-професіонала, здатного до самонавчання, самовдосконалення й саморозвитку упродовж життя, який є творчою особистістю, дослідником пошукувачем, що аналізує, апробує найраціональніші шляхи, умови, методи, засоби, форми високоефективного вирішення конкретних завдань виховання, освіти і навчання, має повагу до особистості учня, розуміє його потреби.

У сучасному конкурентному та швидкозмінному соціально-економічному середовищі рівень освіти, ефективність діяльності ЗВО з фахової підготовки висококваліфікованих конкурентоспроможних

фахівців значною мірою залежатиме від результативності впровадження інноваційних технологій навчання, що ґрунтуються на нових методологічних засадах сучасних дидактичних принципів та психолого-педагогічних теоріях, що розвивають діяльнісний підхід до навчання, якому останнім часом приділяється значна увага. Ефективність реалізації особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів залежить від: усвідомлення студентом основ та витоків особистісно орієнтованої освіти (індивідуальний та диференційований підходи); ефективності системного проектування процесу особистісно орієнтованої професійної підготовки, що розглядає проєктувальну діяльність як засіб становлення особистісно орієнтованої позиції учасників освітнього процесу та відображає проектування: технологічного комплексу особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів; залучення студентів до індивідуальної проєктної діяльності; коли зокрема, цінність особистості вчителя розглядається як сукупність його індивідуальних та особистісних властивостей і якостей, в яких відбиваються закони та закономірності педагогічної науки і в повному обсязі за допомогою яких реалізуються в практиці виховання та навчання.

Основні наукові результати, представлені в розділі, опубліковано в працях автора: Островська, 2020; Ostrovska, 2022; Островська, 2021; Островська, 2020; Островська, 2020; Островська, 2021; Островська, 2020; Островська, 2020; Островська, 2021; Островська, 2018; Островська, 2021; Островська, 2021; Островська, 2021.

РОЗДІЛ 3

СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Реалізація мети і завдань дослідження, перевірка його загальної та часткової гіпотез, зумовили розробку системи підготовки майбутніх учителів до застосування інноваційних педагогічних технологій в освітньому процесі початкової школи. Виходимо з того, що інноваційну освітню діяльність потрібно розглядати як складову цілісної підготовки майбутніх учителів, яка завжди має бути системою.

Для цього завдання був обраний системний підхід, який визнано методологічною основою дослідження підготовки, у нашому випадку майбутніх учителів початкової школи, у педагогічних закладах вищої освіти до застосування інноваційних технологій. Такий підхід до організації освітньої діяльності в ЗВО 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... Сукупність методів, прийомів, правил, здійснення чогось» (*Технологія// Великий тлумачний словник сучасної української мови*, 2003). Цілісна система завжди розглядається у вигляді сукупності компонентів, які при взаємодії створюють нові (інтегративні, системні) якості. Елементи системи, які реалізують свої функції (специфічні, притаманні тільки їм), є самостійними частинами та можуть реалізувати свої функції тільки за наявності інших елементів системи та у взаємодії з ними. В системі елемент існує лише до тих пір, поки виконує в ній доцільну функцію і поки існують інші елементи системи, які здатні сприйняти цю функцію.

Структура системи є її формою, а функції, які складають процеси системи, змістом С.Гончаренко (Гончаренко, 1997, с. 304-305). Виходимо з того, що все перераховане вище також відноситься до системи підготовки майбутніх учителів у ЗВО до застосування інноваційних технологій в освітньому процесі початкової школи.

Системний підхід до аналізу сутності підготовки майбутніх учителів початкової школи професійної діяльності зумовлює єдність

всіх компонентів цього процесу, в основі якого знаходиться забезпечення безперервного інтелектуального, творчого й професійного розвитку особистостей студентів під час навчання у ЗВО та сприяє їх самовдосконаленню упродовж усього життя. Системний підхід до розгляду освітніх явищ і процесів, застосований до такого феномена як підготовка майбутніх вчителів до професійної діяльності, дозволяє виділити її властивості, притаманні будь-якій подібній системі: відкритість, динамічність, цілеспрямованість, багатофункціональність, розвивальність, самокерованість, самовдосконалення. Саме таке розуміння підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інноваційних технологій в освітній процес виступає основою для обґрунтування методологічних засад її теоретичного аналізу, моделювання і практичного використання А.Алексюк (Алексюк, 198, с. 321), П.Гусак (Гусак, 1999, с. 130), М.Євтух (Євтух & Нісімчук, 2011, с. 156).

Як і будь-яка система, підготовка майбутніх вчителів розвивається і функціонує під впливом певної кількості чинників, які забезпечують зокрема, різні аспекти та вектори її цілісності. Одним з головних векторів є цілісна діяльність майбутнього вчителя з організації інноваційної освітньої діяльності 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. У цьому розділі визначимо суть і основні характеристики базових чинників інноваційного освітнього процесу в початковій школі, з урахуванням специфіки і характеру сучасної педагогічної діяльності, так і з позиції інтеграційних процесів в освіті, що вимагають безперервності і ступеневого характеру навчання, саме на це націлюють вищу освіту в своїх працях відомі вчені В.Бондар (Бондар, 2006, с. 21), І.Зязюн (Зязюн, Крамущенко & Кривонос, 2008, с. 178), О.Комар (Комар, 2011, с. 66), В.Кремень (Кремень, 2003, с. 3), С.Мартиненко (Мартиненко, 2009, с. 84), І.Пальшкова (Пальшкова, 2008, с. 167).

До таких чинників інноваційного освітнього процесу в початковій школі насамперед слід віднести:

- рівень готовності майбутніх учителів початкової школи до усвідомлення необхідності сприйняття методики інноваційної освітньої діяльності та застосування інноваційних технологій;

- готовність викладачів ЗВО до опанування інноваційних технологій та передачі знань студентам-майбутнім учителям початкової школи;
- готовність викладачів і студентів до інноваційної освітньої 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 майбутній професійній діяльності.

3.1. Концепція підготовки майбутніх учителів початкових класів до застосування інноваційних технологій

Реалізація мети і завдань дисертаційного дослідження, перевірка його загальної та часткової гіпотез, зумовили розробку концепції підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інноваційних технологій в освітньому процесі. У самому загальному випадку, концепція (від лат. *conceptio* – розуміння, система поглядів, трактування будь-яких явищ, основна точка зору, ідея, провідний задум, конструктивний принцип різних видів діяльності; спосіб розуміння, тлумачення якихось явищ; основна ідея будь-якої теорії) – це ідейний і змістовно цілісний, аргументований, послідовний і завершений виклад оригінальної наукової теорії або версії у розгорнутому вигляді (*Технологія// Великий тлумачний словник сучасної української мови, 2003*).

Розробляючи концепцію, слід виходити з того, що підготовка майбутніх учителів початкових класів до застосування інноваційних технологій відбувається в процесі їх професійної підготовки, під час навчання у ЗВО. Цілісна система професійної підготовки майбутнього вчителя будується на основі органічної єдності загального, особливого й індивідуального (особистісного) поняття. Поняття загальне є складовою загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя, спрямованою на ефективне виконання фахових функцій, володіння всіма видами професійної діяльності; особливе – має свою специфіку, зумовлену особливостями інноваційної освітньої діяльності вчителя; індивідуальне – відображає залежність підготовки від особистісних якостей учителя і в розвитку спрямоване на підготовку до професійної самореалізації та самоактуалізації вчителя упродовж життя С. Мартиненко (Мартиненко, 2009, с. 151).

Педагогічний зміст інноваційної освітньої діяльності передбачає синтез необхідних, усвідомлених і цілеспрямованих взаємин, зумовлених метою створення інноваційно-гуманістичного середовища конкретного навчального закладу та свідому оптимізацію суспільних освітніх впливів у педагогічному аспекті є віддзеркаленням об'єктивних тенденцій суспільного розвитку, що потребують спеціально визначеного змісту й організаційних технологій у розгорнуту програму поетапного поступу до гармонійного розвитку особистості в соціумі. Слід усвідомлювати, що сучасне суспільство неперервно і динамічно змінюється і на цей процес ЗВО мають реагувати відповідним чином. Тому підготовку майбутнього вчителя початкової школи до професійної інноваційної освітньої діяльності слід розглядати у широкому соціальному та специфічно педагогічному дискурсі та з врахуванням вимог завтрашнього майбутнього.

На основі аналізу наукових джерел і власних досліджень доходимо висновку, що підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування інноваційних технологій – це цілеспрямований комплексний процес, який передбачає оволодіння студентом систематизованими знаннями, уміннями, педагогічними цінностями й професійно значущими якостями задля набуття практичного досвіду інноваційної освітньої діяльності.

Мета загальнопедагогічної підготовки, за дослідженнями В.Бондаря (Бондар, 2006, с. 26), І.Зязюна (Зязюн, Крамущенко & Кривонос, 2008, с. 201), О.Пехоти (Пехота, 1997, с. 241), С.Сисоевої (Сисоева & Кристопчук, 2012, с. 171), Л.Хомич (Хомич, 1998, с. 254), П.Щербаня (Щербань, 2004, с. 105) полягає в тому, щоб випускник ЗВО був готовий не лише до професійної діяльності у визначеній ролі вчителя, але й до діяльності у значно ширшій площині, межі якої відносяться до поняття «людина у суспільстві». Така фундаментальна мета може бути зреалізована лише шляхом модернізації організації та неперервного удосконалення освітнього процесу. Мета підготовки майбутніх учителів у контексті нашого дослідження – це формування професійної готовності студентів до застосування інноваційних педагогічних технологій у початковій школі М. Островська (Островська, 2020, с. 284), М. Островська (Островська & Маргітич, 2021, с. 157), М. Островська (Островська, 2021, с. 317).

У педагогічних ЗВО це пропонується здійснити системно і фундаментально наступним чином:

- оновити освітні педагогічні технології за рахунок введення інноваційних, насамперед нових ІКТ (STEM освіта, імерсійні технології тощо), які сприяють розвиток у майбутніх учителів активної пізнавальної потреби, самостійності та пошукової активності, рефлексії;
- оновити форми взаємодії студентів і викладачів, перевівши їх у площину «суб'єкт-суб'єктної взаємодії» та запроваджуючи активні та інтерактивні, особистісно орієнтовані інноваційні технології;
- створити ефективну службу науково-методичного супроводу підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інноваційних технологій;
- забезпечити викладачів і студентів ЗВО відповідними підручниками, навчально-методичними посібниками іншою літературою з питань ІОД та застосування інноваційних технологій.

Більшість із зазначених форм стосуються безпосередньо процесу викладання педагогічних навчальних дисциплін із застосуванням інноваційних освітніх технологій М. Островська (Островська & Островський, 2021, с. 165). Науковцями визначені сучасні тенденції розвитку загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів, у тому числі і для початкової школи, із урахуванням євроінтеграційних прагнень України, політичної та соціально-економічної ситуації всередині країни. До основних напрямків освітньої реформи відносяться: формування ступеневої системи підготовки майбутніх учителів; гуманізація та демократизація системи підготовки фахівців; удосконалення навчальних планів підготовки майбутніх учителів; перехід від інформативних методів навчання до навчання на дослідницькій основі; удосконалення системи самостійної роботи студентів; розвиток професійних якостей; індивідуалізація та диференціація фахової підготовки; розвиток педагогічного мислення; оптимальне поєднання традиційних форм і методів навчання студентів із інноваційними; професійна спрямованість навчання; удосконалення системи контролю освітнього процесу підготовки фахівців.

Невід'ємною складовою даної роботи є наукове обґрунтування позиції дослідника відповідно до предмета й мети дослідження, визначення його змісту, тобто відповідних авторських підходів до його проведеного. Насамперед, диференціюємо зміст понять «методологічний

підхід» і «теоретичний підхід». Методологічний підхід – це система основних філософських положень, що сукупно становлять основу наукового дослідження, а теоретичний підхід – це основні положення педагогічних теорій, використання яких уможливує виявлення суперечностей, установлення закономірностей і вплив на перетворення предмета дослідження М. Ковальчук (Ковальчук, 2017, с. 31).

У першому розділі дисертації нами охарактеризовано інституційні основи, зміст та основні теоретично-методологічні підходи – міждисциплінарний, аксіологічний, культурологічний, структурно-функціональний, суб'єктно-діяльнісний, синергетичний до інноваційної освітньої діяльності. У цьому ж розділі акцентується увага на важливості «Я-концепції» для ефективного впровадження інноваційної освітньої діяльності в освітній процес початкової школи та в практику фахової підготовки майбутнього вчителя. Показано, що вони перебувають у тісному взаємозв'язку та слугують основою проектування концепції дослідження.

У другому розділі дисертаційного дослідження на основі аналізу організаційно-управлінських тенденцій та змісту початкової освіти в розвинених європейських країнах вироблені пропозиції та рекомендації, щодо упровадження освітнього досвіду розвитку початкової освіти, її інноваційної складової в країнах ЄС у систему національної освіти, яка реформується відповідно до стратегічних ідей Концепції НУШ.

У третьому розділі дисертації розглянуті зміст і структура підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інноваційних технологій в освітньому процесі. Основна увага зконцентрована на навчально-ігровому проектуванні, умовах дистанційного навчання, мультимедійних технологіях та інформаційній культурі майбутнього вчителя початкової школи. Показано, що використовуючи вказані підходи створюються оптимальні умови для підготовки майбутнього вчителя до інноваційної освітньої діяльності та застосування інноваційних технологій в освітньому процесі початкової школи.

Гуманізація освіти передбачає визначення особистості всіх суб'єктів освітнього процесу як найвищої цінності суспільства. Індивідуалізація освітнього процесу спрямована на реалізацію особистісно орієнтованого підходу в освіті. У контексті цього підходу О. Дубасенюк (Дубасенюк, 2009, с. 16) звертає увагу на такі зміни:

у педагогічних ЗВО спостерігається тенденція до скорочення кількості студентів, які навчаються на денній формі навчання за кошти фізичних та юридичних осіб як серед тих, які здобувають ступінь бакалавра, так і серед осіб, які навчаються за рівнем магістра. Тому в центрі освітнього процесу має знаходитися студент із його індивідуально-психологічними та віковими особливостями О. Дубасенюк (Дубасенюк, 2015, с. 22-23). Від себе доповнимо, що викладачі ЗВО мають приділяти сучасному студенту, його особистісним запитам та інтересам значно більше уваги, ніж до початку впровадження Концепції НУШ. Надзвичайно важливо, щоб майбутній учитель початкової школи під час навчання у ЗВО досконало оволодів основами педагогіки партнерства, ефективної взаємодії із сім'єю учня та активом територіальної громади, до якої належить школа М. Островська (Островська, 2021, с. 83).

Демократизація освіти означає створення передумов для розвитку активності, ініціативи і творчості всіх суб'єктів освітнього процесу. Перехід від знаннєвої до компетентнісної парадигми, від інформативних до активних методів навчання включає елементи проблемності, наукового пошуку, широке використання самостійної роботи, передбачає відмову від жорстко регламентованих контролюючих способів організації освітнього процесу на користь розвивальних, що стимулюють активність і творчість особистості, виховують у неї здатність до запровадження інноваційних технологій та до процесу навчання упродовж життя. Для успішної реалізації вказаних характеристик майбутній учитель вже під час навчання у ЗВО повинен бути підготовленим і вміти вибудовувати власну траєкторію особистісного розвитку.

У дисертаційних дослідженнях О.Будник (Будник, 2015, с. 267), Г.Бучківська (Бучківська, 2019, с. 235), О.Комар (Комар, 2011, с. 341), О.Лінник (Лінник, 2016, с. 210), О.Локшина (Локшина, 2011, с. 201), Т.Кристочук (Кристочук, 2014, с. 265), О.Шквир (Шквир, 2018, с. 304), присвячених удосконаленню підготовки майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності, зокрема зазначається, що її структура і зміст є складним утворенням, які передбачають досягнення певної мети: формування індивідуальних якостей і властивостей особистості, які визначають психологічну готовність до педагогічної роботи, її спрямованість; оволодіння теоретичними знаннями про закономірності освітнього процесу, форми і способи його

організації; розвиток практичних умінь і навичок організації освітнього процесу, керівництво ним у конкретних педагогічних умовах. Зміст, структура їх сутніст доповнюються і змінюються відповідно до вимог часу. В останні роки цей процес відбувається під впливом євроінтеграційної політики України та реформи системи національної освіти, основи якої визначено Концепцією НУШ М. Островська (Островська, 2021, с. 84), М. Островська (Островська, 2021, с. 153).

Із цієї позиції підготовка майбутнього вчителя початкової школи до застосування інноваційних технологій (як вид педагогічної діяльності) розглядається лише в загальному контексті формування цілісної структури професійної діяльності майбутнього вчителя. Контекстний підхід здатний запобігти заміні одного аспекту професійно-педагогічної підготовки іншим. На обмеженість такої організації експериментального навчання вказує зокрема, О.Шквир (Шквир, 2018, с. 209): «Парадокс нинішньої ситуації, в якій перебувають викладачі педагогічних закладів, полягає в тому, що, маючи можливість звертатись до рекомендацій, поданих у дисертаційних дослідженнях, присвячених різним аспектам підготовки вчителя, вони не в змозі їх повністю реалізувати. Це відбувається тому, що здобуті результати експериментальних досліджень з часткових питань, які в більшості випадків були отримані за рахунок інтересів інших, необхідних видів діяльності викладачів і студентів, мають досить часто гіпертрофований характер, і тому не дають можливості звести їх в єдину, оптимальну цілісну систему, яка може вкластися в реальний бюджет часу, відведений навчальними планами.» Під час організації процесу професійного навчання методологічним орієнтиром повинно бути уявлення про цілісність, неподільність педагогічної діяльності, неможливість її часткового, або неповного засвоєння. Обумовлено це тим, що не можна частково оволодіти мораллю, суб'єктивністю, внутрішньою свободою, усвідомленням своєї самоцінності тощо. Готовність впливати на іншу людину є властивістю людини, яку не можна засвоювати вибірково, тому про який би рівень освіченості не йшлося, у ньому повинні зберігатися інваріантні, сутнісні якості, цілісні характеристики педагогічної діяльності О.Шквир (Шквир, 2018, с. 210).

Аналіз наукової літератури засвідчує, що в останні роки тлумачення «контексту» не обмежується межами психолінгвістики. На сучасному етапі розвитку науки поняття «контексту» все більше

виходить за межі традиційного лінгвістичного розуміння і фактично виступає як загальнонаукова, психолого-педагогічна категорія, використання якої відкриває нові перспективи в науковому пізнанні. Сьогодні в педагогічній науці контекст характеризується варіативністю і багатоплановістю. Контекстний підхід до освітніх проблем ґрунтується на новому психолого-педагогічному трактуванні поняття «контекст» як смислоутворювальної категорії. У зв'язку з чим процес професійної підготовки набуває особистісного смислу О.Шквир (Шквир, 2018, с. 211). Саме тому в останні роки набуло великого значення поняття «траєкторія особистісного розвитку особистості», яке надзвичайно важливо враховувати у теорії і практиці підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інноваційних технологій у професійній діяльності.

У психолого-педагогічній літературі розглядають такі види контекстів: культурологічний, соціальний, екзистенціальний, професійної освіти тощо. У нашому дослідженні поняття «контекст» вживається в дидактичному розумінні, йдеться про вибір стратегії організації підготовки майбутніх учителів до застосування інноваційних технологій, під час якої цей фрагмент входить до загальної логіки, форм вивчення педагогічних дисциплін. Переваги контекстного підходу під час вирішення питань, пов'язаних із вибором тактики і технологій навчання, вбачаються і в тому, що він дозволяє створити таку модель підготовки майбутніх учителів до застосування інноваційних технологій в освітньому процесі, яка дозволяє тиражуватися, відтворюватися і використовуватися в інших ЗВО. Модель застосування інноваційних технологій має стати органічною у системі вивчення педагогічних дисциплін, бо розглядається як частина єдиного цілого освітнього процесу.

Наступна ідея концепції полягає у поетапній підготовці майбутніх учителів до застосування інноваційних технологій в умовах ступеневої освіти. Ступенева підготовка забезпечує неперервний загальнокультурний і професійно-особистісний розвиток майбутнього вчителя, можливість його подальшого навчання, переходу до нової якості підготовки відповідно до рівнів вищої освіти. Означена підготовка вчителів у ЗВО ґрунтується на положеннях Конституції України (1996 р.), Концепції НУШ (2016 р.), Законів України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), Державної національної

програми «Освіта» (Україна XXI століття) (1993 р.), Національної доктрини розвитку освіти (2002 р.), Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (2013 р.), Указу Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013 р.). Основними принципами розвитку ступеневої освіти є неперервність та наступність змісту, методів та форм навчання, поєднання національних освітніх традицій та сучасного європейського досвіду (узагальненому у понятті ЄВО), запровадження інноваційно-гуманістичної парадигми, професійна спрямованість за принципом «освіта упродовж життя», своєчасне реагування на суспільні зміни, прогностичність та інноваційність.

Авторська концепція ступеневої підготовки вчителів початкової школи до застосування інноваційних технологій реалізується в освітньому процесі у ЗВО від початкового рівня вищої освіти до бакалаврського та магістерського рівнів. Кожен рівень відрізняється глибиною та наступністю отриманих теоретичних знань, практичних умінь і підготовкою до виконання різних за складністю професійних завдань, визначених у Законі України «Про вищу освіту». Концепція також враховує потреби соціуму на підготовку майбутніх учителів до освітньої діяльності у надзвичайно змінному і конкурентному середовищі, на його неперервно зростаючу полікультурність та конфліктність.

На початковому рівні вищої освіти підготовка майбутніх учителів початкових класів до застосування інноваційних технологій здійснюється у контексті загальнокультурної та професійно орієнтованої підготовки з метою формування готовності до виконання типових завдань, передбачених для первинних посад у освітній галузі професійної діяльності.

На бакалаврському рівні вищої освіти майбутні вчителі отримують теоретичні знання та практичні уміння і навички, достатні для успішного виконання професійних завдань за обраною спеціальністю в традиційних та нетрадиційних умовах, поєднуючи традиційні і інноваційні методи, форми і технології в освітньому процесі.

На магістерському рівні вищої освіти акцент зміщується на поглиблення теоретичних та практичних знань, умінь, навичок за обраною спеціальністю, загальних засад методології професійної діяльності, достатніх для ефективного виконання всіх завдань інно-

ваційного характеру, з використанням сучасних новітніх технологій на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Головним при цьому є оволодіння всіма загальними і фаховими компетенціями і компетентностями, відповідно до нового професійного стандарту вчителя.

Готовність майбутнього вчителя до створення сприятливих умов для забезпечення розвитку та становлення творчих учнів, здатність до професійного та особистісного саморозвитку упродовж професійної діяльності – це домінуюча мета ступеневої професійної підготовки майбутнього вчителя до застосування інноваційних технологій в освітньому процесі. Педагогічна діяльність, у процесі якої реалізуються професійні можливості вчителя і здійснюється індивідуальний розвиток його особистості, є основою і засобом формування творчої особистості учня в освітньому процесі.

Провідною концептуальною ідеєю ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи в ЗВО до застосування інноваційних технологій є також положення про те, що в умовах глобалізованого суспільства, інтеграції та інформатизації сучасних систем освіти, професійний й особистісний розвиток, саморозвиток та самовдосконалення вчителя початкових класів відбувається впродовж професійної діяльності, при умові, що підготовка передбачає формування у нього ціннісно-мотиваційного ставлення до інноваційної освітньої діяльності (потреби, інтереси, мотивація тощо), системи інноваційних знань, умінь та навичок, розвиток критичного педагогічного мислення тощо.

Метою і результатом ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи у ЗВО до інноваційної освітньої діяльності визначаємо формування готовності до застосування інноваційних технологій, що сприяє успішному виконанню професійних завдань учителя відповідно до здобутого ступеня вищої освіти. У процесі розробки цих положень виходимо з того, що вчитель початкових класів зі сформованою готовністю до застосування інноваційних технологій у процесі ступеневої підготовки у ЗВО і надалі буде здатним до вирішення завдань та проблем різного рівня складності, саморозвитку, самовдосконалення впродовж життя і цю здатність виховає в учнів молодшого шкільного віку.

Ступенева підготовка майбутніх учителів початкових класів до застосування інноваційних технологій є складовою цілісної моделі

підготовки і розглядається як педагогічна система, котра включає мету, завдання, методологічні підходи, принципи, компоненти підготовки, умови та результат підготовки, що дозволить на професійному рівні науково і творчо підходити до розв'язання проблем освітнього процесу початкової школи.

Методологічну основу дослідження становлять філософська методологія, зокрема основні положення теорії пізнання про єдність свідомості і діяльності, діалектичного взаємозв'язку, взаємозалежності й взаємозумовленості суспільних явищ, розвитку і формування цілісної особистості; загальнонаукова методологія, зокрема основні положення системного та діяльнісного підходів; конкретно наукова методологія – положення щодо цілісності й наступності змісту професійної підготовки, особливостей професійної підготовки майбутнього вчителя в умовах ступеневої освіти, аксіологічний, професіографічний, технологічний, дослідницький, компетентнісний, задачний підходи до організації освітнього процесу під час підготовки майбутнього вчителя початкової школи до застосування інноваційних технологій; принципи наступності та неперервності освіти, професійної спрямованості, проблемності, професійної мобільності, забезпечення єдності в науковій та навчальній діяльності, врахування вікових та індивідуальних особливостей студентів.

Одним із провідних підходів до підготовки майбутніх учителів визначаємо інноваційний підхід, який відображає реалізацію нової моделі навчальної діяльності студентів: «освіта через інновації», коли інновація є не лише додатковим видом діяльності, а інтегрованим у навчання і сприймається як головний механізм формування індивідуальної траєкторії професійного становлення майбутнього вчителя.

Інноваційна освітня діяльність має свою психологічну природу, врахування якої є важливим чинником в організації освітнього процесу у ЗВО. Вивчення результатів дослідження психологів свідчать про те, що інноваційна діяльність є проявом орієнтаційного рефлексу – одного із основних рефлексів живих організмів, та означає потяг до вивчення навколишнього середовища, що стимулюється новизною або змінами, котрі виникають та прагненням через цей процес впливати на розвиток світу. В основу інноваційної діяльності людини закладено психологічну потребу в пошуковій активності, яка виконує роль мотивації і створює основу для розвитку її дослідницької поведінки.

Головною характеристикою особистості вважає потребу в самоактуалізації, самовираженні, розкритті потенціалу творчості й любові, в основі яких лежить гуманістична потреба приносити людям добро. Дослідник зазначає, що у людини з моменту народження послідовно з'являються і супроводжують її впродовж дорослішання сім груп потреб: фізіологічні (органічні) потреби, потреби у безпеці, потреби у приналежності та любові, потреба у повазі (шануванні), пізнавальні потреби, естетичні потреби, потреба в самоактуалізації. Мотив є формою вияву потреби людини, спонуканням до діяльності, відповіддю на те, заради чого вона відбувається (потреба – мотив – діяльність).

З цього випливає, що освітній процес буде носити інноваційний характер за умови, якщо у студентів виникатиме потреба в пошуковій активності, у вирішенні проблемних ситуацій, вивченні об'єктів дослідження, вмінні інтерпретувати складні процеси. В основі інноваційного підходу до педагогічної підготовки майбутніх учителів лежить психологія творчого мислення, процедура пошуку нового, намагання формалізації творчої діяльності, реалізація принципів проблемності, професійної мобільності, єдності в науковій та навчальній діяльності.

Дослідники І.Гавриш (Гавриш, 2006, с. 58), О.Комар (Комар, 2011, с. 294) у контексті дослідницького підходу дійшли висновку про необхідність доповнювати традиційні методи навчання майбутніх педагогів інноваційними технологіями і евристичними методами, сприяючи цим переорієнтації процесу навчання на процес дослідження навчальних тем. До таких методів вони відносять метод евристичних питань, метод гіпотез, метод прогнозування, метод спростування тощо. Значну роль у процесі навчання відіграють інноваційні особистісно орієнтовані педагогічні технології, що характеризуються інноваційно-гуманістичною спрямованістю на творчий професійний розвиток особистості: інтерактивна, проектна та технологія проблемного навчання М. Островська (Островська & Островський, 2021, с. 182).

Формування дослідницьких умінь на практичних заняттях із різних педагогічних дисциплін дає можливість майбутнім учителям набути досвіду інноваційної освітньої діяльності на «професійному рівні», тобто, створюється підґрунтя нової системи професійно важливих дій – набуття досвіду професійної діяльності ще під час навчання у педагогічних ЗВО О. Шквир (Шквир, 2012, с. 74).

Отже, концептуальними засадами, на основі яких буде вибудовано модель ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інноваційних технологій в освітньому процесі початкової школи, в запропонованій Концепції, є такі положення:

- уточнення змісту понять «інноваційна освітня діяльність» і «підготовка майбутніх учителів до застосування інноваційних технологій у початковій школі»;

- обґрунтування методологічних підходів і принципів професійної підготовки майбутніх учителів до застосування інноваційних технологій у початковій школі;

- основна ідея підготовки – підготовка до застосування інноваційних технологій в освітній діяльності є складовою загального контексту формування цілісної структури професійної діяльності вчителя початкових класів;

- поетапний професійно-особистісний розвиток майбутніх учителів початкової школи до застосування інноваційних технологій, відбувається відповідно до рівнів вищої освіти (початковий, бакалаврський, магістерський);

- результатом професійної підготовки майбутніх учителів упродовж навчання у ЗВО на кожному рівні вищої освіти є готовність до застосування інноваційних технологій в освітньому процесі;

- методологічними підґрунтям до застосування інноваційних технологій в рамках ступеневої підготовки майбутніх учителів є професіографічний, аксіологічний, системний, діяльнісний, компетентнісний, дослідницький, особистісний, технологічний;

- урахування в процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів психологічної природи інноваційної освітньої діяльності;

- упровадження моделі освітньої діяльності – «освіта через інноваційність», коли інновації інтегруються в освітній процес і сприймаються як головний механізм формування індивідуальної траєкторії професійного становлення майбутнього вчителя.

Метою концепції є поетапна і систематична реалізація структурно-компонентної моделі ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до застосування інноваційних педагогічних технологій в освітньому процесі, яка буде висвітлена в наступному підрозділі.

3.2. Компоненти, критерії, показники та рівні готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інноваційних технологій навчання

Поняття «ефективність» у загальному випадку розуміють, як оцінку будь-якої цілеспрямованої діяльності, представлену у моделі з точки зору реалізації визначеної мети та завдань. У науковій літературі найбільш повно це поняття охарактеризовано у Великому тлумачному словнику (*Технологія// Великий тлумачний словник сучасної української мови*, 2003, с. 257), де стверджується, що «ефективність – це відношення досягнутого результату (відповідно до того чи іншого педагогічного критерію) до максимально досягнутого чи заздалегідь запланованого результату» Для оцінювання ефективності підготовки майбутніх учителів до застосування інноваційних технологій навчання, з врахуванням сутності поняття «готовність до інноваційної освітньої діяльності», нами було визначено компоненти (параметри) такої готовності. Мова йде про величини, що характеризують основні якості процесу і зберігають своє постійне значення: ціннісно-мотиваційну, когнітивну, операційно-діяльнісну складові освітньої діяльності. Для комплексного оцінювання готовності потрібно також розробити комплекс критеріїв і показників готовності студентів як до інноваційної освітньої діяльності, так і до застосування інноваційних технологій навчання. Під критеріями будемо розуміти міру, на основі якої здійснюється оцінювання будь-якої педагогічної якості, а під показниками – ознаки, які конкретизують певний критерій С. Гончаренко (Гончаренко & Мальований, 2001, с. 6). Вкажемо основні позиції і підходи, які використовувалися нами для проектування системи критеріїв М. Островська (Островська, 2021, с. 222), М. Островська (Островська, 2022, с. 82):

- вибір необхідної кількості критеріїв та їх відповідність структурним компонентам розробленої моделі підготовки майбутніх учителів до застосування інноваційних технологій навчання;
- оптимальне поєднання характеристик якісних і кількісних критеріїв.

Окрім цього також були визначені вимоги до критеріїв готовності, які є важливими для майбутніх учителів у процесі застосування інноваційних технологій в початковій школі: по-перше, вони

повинні бути впорядкованими в ієрархічну систему таким чином, щоб відображати послідовність вирішення завдань на кожному етапі ступеневої підготовки; по-друге, вони мають бути наочними, доступними і повторюваними для розуміння всіма зацікавленими особами: насамперед, самими студентами, а також викладачами ЗВО, що беруть участь в експерименті.

Критеріальну базу нашого дослідження склали три групи критеріїв ціннісно-мотиваційного, когнітивного та операційно-діяльнісного компонентів готовності. До останніх двох груп критеріїв входив кількісний та якісний опис ефективності підготовки майбутнього вчителя початкових класів до застосування інноваційних технологій навчання. Зупинимось на їх аналізі.

Когнітивна складова оцінюється за двома критеріями: сформованість знань про основи інноваційної освітньої діяльності, суть інноваційних педагогічних технологій та інноваційного мислення студентів. Критеріями для оцінки якості знань про інноваційні технології навчання були вибрані: обсяг знань порівняно зі встановленим переліком; використання знань про інноваційну освітню діяльність та інноваційні технології навчання під час розв'язання навчальних педагогічних задач і практичних дій (якісний критерій).

Визначаючи показники когнітивного засвоєння діяльності, ми врахували загальноприйняті у вітчизняній дидактиці характеристики якості знань, які найбільш повно у практичному плані використані у дисертаційному дослідженні С.Мартиненко (Мартиненко, 2009, с. 327-328). У результаті виконаної роботи отримали систему критеріїв і показників до застосування інноваційних технологій навчання, відображену в таблиці 3.1.

Вкажемо, що система критеріїв була визначена за аналогією побудови критеріїв оцінки якості засвоєння діагностичних знань, запропонованих С. Мартиненко (Мартиненко, 2008, с. 32), С.Мартиненко (Мартиненко, 2009, с. 329), а для оцінки сформованості засвоєних знань використані практичні рекомендації дисертаційного дослідження О.Шквир (Шквир, 2018, розд. 4.2).

Визначаючи зміст другого критерію когнітивного компоненту готовності, передбаченого для оцінки ступенів сформованості педагогічного мислення студентів, ми виходили із розуміння сутності

мислення як процесу формування і розробки способів розв'язання педагогічних завдань. У подальшому під педагогічним завданням будемо розуміти певним чином визначену структурну одиницю мисленнєвої діяльності вчителя, як це рекомендує Т.Бельчева (Бельчева, 2007, с. 145). Функції мислення будемо розглядати як завдання аналізувати конкретні педагогічні ситуації у певних видах діяльності, розробки планів і проектів їх вирішення, що детально обґрунтовано і розроблено в працях Ю.Гільбуха (Гільбух, 1993, с. 102).

Таблиця 3.1

Система критеріїв і показників сформованості знань про інноваційні технології навчання майбутніх учителів початкових класів

№	Критерій	Показники
1.	Обсяг знань порівняно з еталонним переліком (кількісний критерій) до застосування інноваційних технологій навчання	Повнота знань (визначається кількістю знань про ІОД, інноваційні педагогічні технології), конкретність знань (обсяг фактичних знань), глибина (характеризує кількість усвідомлених зв'язків знань про інноваційні технології навчання з іншими педагогічними знаннями), системність (відповідність засвоєної сукупності знань логіці та методам проведення педагогічних досліджень і інноваційної діяльності).
2.	Використання знань під час розв'язання навчальних педагогічних завдань і практичних дій (якісний критерій)	Гнучкість (виявляється у швидкості знаходження варіативних способів знань про інноваційні технології навчання), усвідомленість знань (засвоєність способів використання знань про інноваційні технології навчання), оперативність (застосування дослідницьких знань у стандартних і варіативних навчальних ситуаціях).

Розробляючи цей критерій, ми брали за основу розуміння сутності інноваційної освітньої діяльності, спрямованої на ефективне використання властивостей, характеристик і станів усіх компонентів конкретної педагогічної ситуації, на вироблення основ для прийняття і виконання вчителем практичних рішень. Показниками критерію

сформованості педагогічного мислення стали якість аналізу й оцінки педагогічної ситуації, якість виокремлення педагогічної проблеми, якість створеного оперативного образу ситуації, якість педагогічних рішень (їх доцільність, ефективність, результативність).

Операційно-діяльнісна складова оцінюється за таким критерієм, як сформованість умінь до інноваційної освітньої діяльності. Процес діяльності у будь-якій сфері оцінюється з допомогою поняття «продуктивність», яка завжди досліджується поряд із творчою діяльністю. За результатами власних досліджень О.Матвієнко (Матвієнко, 2010, с. 259) приходиться до висновку, що продуктивність освітньої діяльності – це, насамперед, характеристика її якості та результативності. Продуктивність педагогічного дослідження визначається завершеним продуктом, його кінцевим результатом. Виходячи із системи наукових досліджень у педагогічному вузі, продуктами науково-дослідної інноваційної освітньої діяльності студентів стають, насамперед, їхні освітні проекти, курсові та дипломні роботи, в окремих випадках опубліковані праці. Ця система критеріїв була визначена за аналогією критеріїв оцінювання якості оволодіння діагностичними вміннями, розробленими С.Мартиненко (Мартиненко, 2010, с. 329-330).

В аксіологічній галузі критерії розроблялися на основі існуючого в психології визначення ціннісного ставлення як психічного утворення, що акумулює в собі результати пізнання конкретного об'єкта дійсності, інтеграцію встановлених емоційних відгуків на цей об'єкт, а також поведінкових відповідей на нього О. Ярова (Ярова, 2016, с. 137).

Сформовані в певній діяльності ціннісні ставлення стають основою створення ціннісного характеру цього виду діяльності. Ціннісне ставлення спрямовує та коригує процес цілепокладання, отже, детермінує мотиви діяльності та оцінку результатів Ю. Криворучко (Криворучко, 2010, с. 9). Мотиви навчальної діяльності у дисертаційному дослідженні О.Шквир (Шквир, 2018, с. 285-286), поділяє на три взаємопов'язані групи:

1. Безпосередньо-спонукальні мотиви, основані на емоційних проявах особистості, на позитивних чи негативних емоціях.

2. Перспективно-спонукальні мотиви, що ґрунтуються на розумінні значущості знання взагалі і навчального предмета зокрема.

3. Інтелектуально-спонукальні мотиви базуються на одержанні задоволення від самого процесу пізнання. Серед інтелектуально-спонукальних мотивів особливе місце посідають пізнавальні інтереси і потреби.

Значна частина науковців виділяють різні рівні пізнавального інтересу і відповідно до них визначають шляхи і створюють умови його формування. На наш погляд важливими і такими, що мають відношення до нашого дослідження, розподілені за рівнем складності, є наступні пізнавальні рівні:

1. Перший, елементарного пізнавального інтересу, виникає за рахунок сформованої уваги до конкретних фактів, описів, дій за наперед створеним зразком.

2. Другий, виникає науково-обґрунтований інтерес до залежностей, причинно-наслідкових зв'язків, які виникають в умовах інноваційної освітньої діяльності, до їх самостійного встановлення та інтерпретації.

3. Третій, вищий рівень, у творчій діяльності формуються науково-обґрунтовані інтерес і бажання до глибокого теоретичного аналізу результатів інноваційної освітньої діяльності. Поставлена мета досягається через отримані і засвоєні знання. Сформованість вищого рівня пізнавального інтересу свідчить про досягнення мети та сформовану пізнавальну потребу особистості.

Однією з передумов успішної діяльності вчителя є спроможність до адекватної самооцінки. У психології такий процес називається рефлексією, тобто процесом самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів. За умови низького рівня сформованості «Я-концепції» оцінки особистої діяльності, як правило, дослідник задовольняється на репродуктивному рівні і відмовляється від подальшої розробки будь-якої теми чи проблеми. Коли ж дослідник незадоволений повною мірою одержаними показниками і продовжує пошук нового, унашому випадку інноваційного, рішення проблеми – спостерігається активізація його пошукової діяльності, зростають відповідальність, необхідність і потреба у саморозвитку і самовдосконаленні.

З урахуванням зазначеного структуру ціннісного ставлення до дослідницької інноваційної освітньої діяльності можна представити як сукупність мотивів емоційно-спонукальних, перспектив-

но-спонукальних та інтелектуально-спонукальних. Відповідно, ми визначили три групи критеріїв ціннісно-мотиваційного компонента готовності майбутніх учителів до застосування інноваційних освітніх технологій навчання М. Островська (Островська, 2022, с. 86):

- емоційний (інтерес викликає сам процес оволодіння інноваційною освітньою діяльністю та його результати, виявлення зацікавленості до цього виду діяльності, до її підготовки);

- перспективний (майбутній учитель розуміє мету і завдання інноваційної освітньої діяльності, усвідомлює роль і значущість застосування інноваційних технологій у майбутній професійній діяльності);

- інтелектуальний (майбутній учитель виявляє значний пізнавальний інтерес до застосування інноваційних технологій навчання, наполегливість та активність у засвоєнні інноваційної освітньої діяльності, демонструє високий ступінь самостійності у виконанні інноваційних завдань, показує бажання якомога повніше оволодіти методикою проведення інноваційних педагогічних досліджень, бере на себе відповідальність за результати підготовки, прагне до саморозвитку, вдосконалення особистісних якостей).

Вагоме місце серед цих показників займає наукова творча активність та самостійність студентів педагогічних ЗВО. Результати багатьох досліджень, в тому числі і наших спостережень, дають підстави стверджувати, що студенти з низьким її рівнем не в змозі виконати творчу роботу без спонукання, постійного контролю зі сторони керівника-викладача; студенти з середнім рівнем активності та самостійності відрізняються бажанням працювати, виявляють ініціативу в організації і реалізації інноваційної програми, періодично звертаються за допомогою до викладача; студенти з високим рівнем творчої самостійності готові до здійснення самоконтролю, самореалізації особистої діяльності, не потребують спонукань та постійної допомоги. Аналогічні висновки представлені в працях О.Буднік (Буднік, 2015, с. 58), І.Бужина (Бужина, 2005, с. 19), Г.Бучківської (Бучківська, 2019, с. 66), О.Комар (Комар, 2011, с. 211), Л.Коржової (Коржова, 2002, с. 23), О.Лінник (Лінник, 2016, с. 271), О.Шквир (Шквир, 2018, с. 57), які досліджували вказану проблему в площині фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи до ефективної і результативної освітньої діяльності.

Отже, у нашому дослідженні основними критеріями готовності майбутніх учителів до застосування інноваційних технологій навчання є особистісно мотиваційні, когнітивно-дослідницькі, діяльнісно-творчі вміння сформовані в майбутнього вчителя під час навчання в ЗВО. Наводимо перелік визначених критеріїв, на основі яких створюється кваліметричний механізм вимірювання рівнів готовності майбутніх учителів до застосування інноваційних технологій навчання в початковій школі (табл. 3.2).

Відповідно до характеру розв'язування педагогічних проблем у психолого-педагогічній теорії В.Бондаря (Бондар, 2006, с. 23), С. Максименко (Максименко, Зайчук & Клименко, 2004, с. 487), В. Сухомлинський (Сухомлинський, 1976, с. 342) виділяють інтуїтивний, репродуктивний, моделюючий і дослідницький рівні педагогічної діяльності вчителя.

Таблиця 3.2

Система критеріїв готовності студентів до застосування інноваційних технологій навчання

№ п/п	Компоненти готовності	Блок критеріїв	Відповідні критерії
1.	Ціннісно-мотиваційний	Особистісно мотиваційні	Емоційний, перспективний, інтелектуальний.
2.	Когнітивний	Особистісно мотиваційні	Сформованість знань про ІОД, формованість педагогічного мислення
3.	Операційно-діяльнісний	Діяльнісно-творчі	Сформованість умінь, необхідних для ІОД

В основному, ці рівні залежать від кваліфікації та професійної підготовки вчителя, стажу його роботи, наявності й рівня розвитку педагогічних здібностей, рівня інтелекту, розвиненого критичного мислення та загального рівня культури. Інтуїтивний рівень характеризується тим, що інноваційна освітня діяльність виконується під дією певного спонукання, без належного рівня усвідомленості й осмисленості, іноді підсвідомо, без опори на досвід і отримані знання.

Основний показник репродуктивного рівня – інформаційно-відтворювальна функція, за якою вчитель часто виступає лише посередником між новою інформацією й учнем. Моделюючий рівень свідчить про здатність підготовленого певним чином учителя змінювати педагогічні завдання, створювати власні їх зразки, а також використовувати нові методи і прийоми навчання, що вимагає від нього самостійності мислення, ініціативи й організованості. Дослідницький рівень передбачає як створення нестандартних педагогічних завдань, так і оригінальне застосування та виконання інноваційних освітніх дій щодо їх вирішення. Для творчо працюючих педагогів цей рівень характеризується інноваційною освітньою діяльністю, яка характеризується створенням нового, незвичного, новими відкриттями в педагогіці і методиці навчання й виховання учнів – творчим використанням інноваційних технологій на практиці.

На основі вибраних критеріїв та з урахуванням особливостей рівнів педагогічної діяльності нами виокремлені творчий (високий), конструктивний (середній) і репродуктивний (низький) рівні готовності студентів (майбутніх учителів) до застосування інноваційних технологій навчання М. Островська (Островська & Островський, 2021, с. 88).

Рівень готовності – це наявність та частота прояву визначених критеріїв та показників: проявляються завжди – творчий рівень; частіше проявляються, ніж не проявляються – конструктивний рівень; проявляються рідко – репродуктивний рівень (табл. 3.3).

Таблиця 3.3

Характеристика рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування інноваційних технологій навчання

Рівні		
<i>Репродуктивний</i>	<i>Конструктивний</i>	<i>Творчий</i>
Ціннісно-мотиваційний		
Слабко виражений інтерес до майбутньої інноваційної діяльності; активність та інтерес до предметів, на яких вивчають основи інноваційної діяльності, носять непостійний характер; відсутня потреба саморозвитку.	Виявляє зацікавленість до інноваційної діяльності; усвідомлює значущість інноваційної діяльності у майбутній професійній діяльності; проявляє активність до предметів, під час вивчення яких знайомляться з основами ІОД; виникає потреба у саморозвитку.	Пізнавальний інтерес до інноваційної діяльності має стійкий характер; розуміє специфіку майбутньої інноваційної діяльності; виявляє активність та самостійність у процесі вивчення предметів, на яких знайомляться з основами ІОД; спрямованість на постійний саморозвиток.

Продовження таблиці 3.3

Рівні		
Репродуктивний	Конструктивний	Творчий
Когнітивний компонент		
Знання основ інноваційної діяльності неповні, безсистемні, часто неусвідомлені; схильність до використання шаблонів під час розв'язання нестандартних педагогічних завдань, відсутність оригінальності, нестандартності мислення.	Знання основ ІОД повні, конкретні та системні, однак недостатньо глибокі та усвідомлені; готовність використовувати інноваційні знання у стандартних ситуаціях; орієнтація на виявлення деяких елементів продуктивного мислення; здатність до пошуку ефективних способів освітньої діяльності.	Повнота, конкретність, глибина та системність інноваційних знань; гнучкість, усвідомленість та оперативність використання інноваційних знань під час розв'язання навчальних педагогічних завдань; продуктивність мислення; доцільність педагогічних рішень.
Операційно-діяльнісний компонент		
Володіння окремими інноваційними вміннями, їх виконання в стандартних ситуаціях під керівництвом викладача; відсутність потреби у самоаналізі та самооцінці власної освітньої діяльності, яка носить репродуктивний характер.	Володіння інноваційними вміннями в стандартних і окремих нестандартних ситуаціях; планування, організація і здійснення ІОД під частковим контролем викладача; інноваційні дії частково впроваджуються на практиці	Використання інноваційних технологій в нестандартних ситуаціях; домінує самостійність і ініціативність в управлінні власною ІОД; розвинена здатність до аналізу та оцінювання ІОД.

Теоретично сформульовані рівні готовності майбутніх учителів початкових класів до інноваційної освітньої діяльності у процесі експериментальної роботи поступово уточнювалися, набуваючи практичного характеру. Перехід із рівня на рівень може відбуватися такими шляхами: у площині конкретної навчальної дисципліни; у межах певного рівня вищої освіти у разі переходу на наступний рівень ступеневої освіти; у процесі практичної професійної діяльності. Тому оцінка готовності майбутніх учителів до застосування інноваційних педагогічних технологій навчання передбачає не тільки розробки відповідних критеріїв, показників та рівнів, але й ситуації прояву сформованої готовності. Наводимо перелік визначених нами таких ситуацій відповідно до компонентів готовності.

1. Ціннісно-мотиваційний компонент. Ситуації прояву: у процесі бесід, анкетування, спостереження, тестування, у процесі виконання творчих робіт; участь у виконанні проєктів у сформованих певним чином дослідних проблемних групах, на заняттях і позааудиторній роботі; під час проведення активної педагогічної практики в школах; під час участі у круглих столах, науково-практичних конференціях та семінарах, студентських олімпіадах, конкурсах наукових робіт, освітніх виставах.

2. Когнітивний компонент. Ситуації прояву: у процесі анкетування, тестування, педагогічного спостереження на семінарських та практичних заняттях; виконання дослідницьких завдань; у процесі розв'язання педагогічних задач; під час участі у науково-практичних конференціях та семінарах, круглих столах, студентських олімпіадах, конкурсах, турнірах тощо.

3. Операційно-діяльнісний компонент. Ситуації прояву: у процесі спостереження за колективною груповою діяльністю на семінарських та практичних заняттях, науково-дослідною роботою; під час виконання дослідницьких завдань, розв'язання педагогічних задач; у період проходження педагогічної практики; оцінювання результатів написання та захисту курсових та дипломних робіт, підготовці виступів на конференціях та матеріалів до опублікування.

Отже, за допомогою розроблених критеріїв і показників готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення інноваційної освітньої діяльності, впроваджені інноваційних педагогічних технологій безпосередньо в шкільну практику можна вимірювати якість їх підготовки до фахової діяльності з використанням традиційних та інноваційних технологій та умов, котрі створюються в школі, яка неперервно реформується та вдосконалює освітній процес.

3.3. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкових класів до використання інноваційних технологій навчання в школі

Ефективність будь-якої освітньої діяльності визначається, насамперед, психолого-педагогічною та практичною готовністю вчителя до її здійснення. Аналіз наукових досліджень, виконаних в останні роки багатьма вченими з цього питання, дозволяє зробити висновок, що готовність як інтегральна якість є взаємодією таких основних характеристик: загальної педагогічної підготовки (про неї мова йшла вище), психоемоційного стану та психологічної характеристики особистості, які проявляються у взаємній залежності та залежать від узгодженості між собою та іншими складовими цього поняття. Насамперед єдність ефективного та усвідомленого емоційного початку зі створеними когнітивними переконаннями і поведінковими актами, які найповніше проявляються у вигляді навичок, стійких реакцій, стають виразом і характеризують сформованість психологічної готовності людини до певного виду діяльності Н. Бахмат (Бахмат, 2011, с. 9), Л. Бекірова (Бекірова, 2010, с. 10).

Важливим складником розробленої моделі ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до інноваційної освітньої діяльності та застосування інноваційних технологій є педагогічні умови. У психологічному словнику термін «педагогічна умова» тлумачиться як певна обставина, яка впливає (прискорює чи гальмує) на формування та розвиток особистості, педагогічних явищ, процесів, систем, якостей. У такому трактуванні педагогічні умови – це структурна складова педагогічних технологій, або педагогічних моделей, важливо, що завдяки педагогічним умовам реалізуються в тій, чи іншій мірі компоненти технології Н. Бахмат (Бахмат, 2017, розд. 4.2).

Науковці А.Алексюк (Алексюк, 1998, с. 324), О.Дубасенюк (Дубасенюк, 2015, с. 64) під педагогічними умовами розуміють чинники, що впливають на процес досягнення мети, при цьому поділяють їх на:

- зовнішні – позитивні відносини викладача і студента, об'єктивність оцінки навчального процесу, місце навчання, приміщення тощо;
- внутрішні (індивідуальні) – характеристики і властивості студентів (стан здоров'я, особливості характеру, плани на майбутнє, набуті досвід, уміння, навички, мотивація тощо).

У багатьох дослідженнях, зокрема і в дисертаційній роботі Л.Велитченко (Велитченко, 2006, с. 72), до педагогічних умов від-

несено сукупність соціально-педагогічних і дидактичних обставин, наявність яких впливає на навчальний процес, дозволяє здійснювати ефективне управління ним, вести цей процес раціонально, відповідно до предметного змісту із застосуванням ефективних форм, методів, навчання прийомів. Близькими є погляди В.Єрмеєвої (Єрмеєва, 2002, с. 128), яка педагогічні умови визначає як сукупність об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей ЗВО щодо здійснення педагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети.

Наприкінці ХХ ст. М.Дьяченко (Дьяченко & Кандилович, 1976, с. 12) на основі комплексних досліджень, готовність до педагогічної діяльності трактували як цілеспрямований вияв особистісних властивостей людини, зокрема переконань, поглядів, мотивів, почуттів, вольових та інтелектуальних якостей, знань, навичок, умінь, установок, вважаючи, що така готовність є результатом ідейної, морально-політичної, психологічної, професійної та фізичної підготовки. Розглядаючи складні види діяльності ці автори виділили чинники, які складають підґрунтя готовності до діяльності, а саме М.Дьяченко (Дьяченко & Кандилович, 1976, с. 19):

- усвідомлення цілей, реалізація яких забезпечить розв'язання окресленого завдання;
- осмислення й оцінка умов, за яких здійснюватимуться майбутні дії, актуалізація досвіду, пов'язаного в минулому з виконанням завдань і вимог подібного характеру;
- визначення на основі досвіду й оцінки умов діяльності найбільш вірогідних способів і методів розв'язання завдань;
- прогнозування перебігу своїх інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових процесів, оцінка співвідношення власних можливостей, рівня домагань та ступеня досягнення певного результату;
- мобілізація сил відповідно до мотивів праці та завдань, використання самонавіювання у процесі досягнення цілей.

Дефініція «готовність до праці» була поглиблена й конкретизована у наукових розвідках відомого вітчизняного психолога В. Моляко (Моляко, 2007, с. 24-25), якому належить пріоритет у конкретизації змісту й обсягу цієї категорії в педагогічній психології, – спочатку в контексті психології творчості, її формування та розвитку, а годом, – у започаткованому ним, більш широкому напрямі, який у подальшому от-

римає назву «творча конструкторологія». Під готовністю до праці вчений розуміє складне особистісне утворення, багатокомпонентну систему, сукупність складників якої надає особистості змогу виконувати конкретну роботу ефективно і результативно В. Моляко (Моляко, 2004).

Особливістю готовності до професійної діяльності, на думку О. Білої (Біла, 1999, с. 4), є інтегративний характер, який виявляється в упорядкуванні її внутрішніх структур, гармонійності основних компонентів особистості професіонала, а також у стійкості, стабільності та послідовності їх функціонування. Тобто професійна готовність має ознаки, що свідчать про єдність, цілісність особистості, її здатність до продуктивної професійної діяльності. Ю. Шаповал (Шаповал, 2007, с. 134) готовність до професійної діяльності розглядає як інтегративну характеристику особистості, в структуру якої входять такі компоненти: мотиви діяльності; цілі діяльності; інформаційна основа діяльності; програма діяльності; блок прийняття рішення і підсистема професійно важливих якостей особистості. Ці вчені вважають, що структурні компоненти готовності до професійної діяльності є універсальними і не залежать від особливостей конкретних професій, зокрема вони характерні і для педагогічної діяльності.

Чимало дослідників В. Білик (Білик, 2016, с. 9), К. Бінницька (Бінницька, 2018, с. 17), І. Богданова (Богданова, 2003, с. 348), Л. Коржова (Коржова, 2002, с. 23), В. Моляко (Моляко, 2004) під готовністю до професійної діяльності розуміють нерозривну єдність мотиваційного (спонукального) та виконавського (процесуального) компонентів, вважаючи, що вони однозначно виводяться з професіограми. Однак більшість авторів у структурі готовності до професійної діяльності, використовують компоненти, які свого часу виділив М. Дьяченко (Дьяченко & Кандибович, 1976, с. 37-38):

- мотиваційний – відповідальність за доброякісне виконання завдань, почуття обов'язку;

- орієнтаційний – знання й уявлення про особливості та умови діяльності, психолого-педагогічні її вимоги до особистості;

- операційний – володіння способами та прийомами діяльності, необхідними знаннями, вміннями, навичками, процесами аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення тощо;

- вольовий – самоконтроль, самооблізація, націленість на кінцевий результат, вміння керувати діями, з яких складається виконання обов'язків;

• оцінювальний – самооцінка своєї підготовленості та відповідності процесу розв’язання поставлених завдань оптимальним зразкам.

Аналізуючи природу феномена «готовність до професійної діяльності», вчені однакові в тому, що її сутність полягає у вираженні спрямованості особистості на діяльність взагалі та на діяльність у межах різних вузьких, професійно орієнтованих завдань. Водночас, цей феномен, функціонуючи в кожному із професійних видів діяльності та будучи зумовленим диференціацією професійних знань фахівця у межах вказаних видів діяльності, має у кожному окремому випадку конкретний специфічний прояв (*Готовність*//Тлумачний словник В. Даля: <http://slovardalja.net/word.php?wordid=5948/>). Отже, проаналізовані наукові підходи дозволяють стверджувати, що готовність до професійної діяльності є складною інтегративною характеристикою суб’єкта праці та містить мотивацію, знання, уміння, компетенції, досвід, які забезпечують досягнення високих показників при виконанні професійних функцій М. Островська (Островська, 2021, с. 223), М. Островська (Островська, 2022, с. 83). Для нашої роботи важливим є визначення готовності до професійної діяльності за А. Ліннік, яка під нею розуміє цілісне багаторівневе утворення, що характеризує емоційно-когнітивну, вольову мобілізаційність суб’єкта в момент його залучення до діяльності певного спрямування та передбачає усвідомлену особистістю мотивацію і відповідальність щодо виконання цієї діяльності О. Ліннік (Ліннік, 2016, с. 56).

Ураховуючи різні підходи, ми під педагогічними умовами підготовки майбутніх учителів початкових класів до застосування інноваційних педагогічних технологій в початковій школі розуміємо сукупність обставин об’єктивного та суб’єктивного характеру, які прискорюють процес досягнення мети: формування ціннісно-мотиваційного, когнітивного та операційно-діяльнісного компонентів готовності до інноваційної діяльності М. Островська (Островська, 2021, с. 223), М. Островська (Островська, 2022, с. 83).

На основі вивчення науково-педагогічної літератури (насамперед відомі праці авторів Б.Гершунський (Гершунський, 1986, с. 105), О.Комар (Комар, 2008, с. 289), С.Мартиненко (Мартиненко, 2009, с. 247), А.Сбруєва (Сбруєва, 2005, с. 15), Ю.Триус (Триус, Герасименко & Франчук, 2012, с. 128) ми визначили низку педагогічних умов, котрі сприяють формуванню компонентів готовності майбут-

нього вчителя до застосування інноваційних технологій у початковій школі: стимулювання мотивації до навчання, дидактично обґрунтовані цілі інноваційної освітньої діяльності, активізація інноваційної освітньої діяльності студентів, пізнавальної і дослідної діяльності студентів, суб'єкт-суб'єктна взаємодія студентів та викладача, спрямування інноваційної освітньої діяльності студентів на досягнення успіху, організація навчання як дослідження, поєднання репродуктивної та творчої діяльності, системність, неперервність професійної підготовки студентів в оволодінні інноваційною діяльністю, інтеграція індивідуальних та колективних форми діяльності студентів, особистісно-діяльнісний підхід до цілеспрямованого формування позитивного ставлення студентів до застосування інноваційних освітніх технологій у процесі професійної підготовки, міждисциплінарна інтеграція психолого-педагогічних і спеціальних дисциплін із метою забезпечення єдності та взаємовідповідності загально педагогічної та дослідницької підготовки майбутніх учителів М. Островська (Островська & Химинець, 2021, с. 627).

Готовність до впровадження педагогічних інновацій І. Гавриш (Гавриш, 2006, с. 321) визначає як синтез таких взаємопов'язаних структурних компонентів, як: цільовий, змістовий, процесуально-діяльнісний, контроль-коригувальний та оцінно-результативний. О.Лівшун (Лівшун, 2015, с. 6) виокремлює низку компонентів готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності: мотиваційний, когнітивний, операційний, особистісний, вольовий, емоційний, оцінний, прогностичний, акмеологічний. У структурі готовності майбутнього вчителя до інноваційної педагогічної діяльності І.Дичківська (Дичківська, 2012, с. 126) виділяє мотиваційний, когнітивний, креативний та рефлексивний компоненти, а Л.Коваль (Коваль, 2009, с. 214) – до основних відносить мотиваційно-ціннісний, когнітивно-процесуальний, технологічно-проектувальний та результативно-оцінний тощо.

Проведений аналіз наукової літератури показав, що структура готовності майбутніх учителів початкових класів до використання інноваційних технологій навчання в школі у професійній діяльності має містити мотиваційний, когнітивний, операційний компоненти і трансформуватися залежно від рівнів їх сформованості у студентів, а також відповідно до створених педагогічних умов. З іншого боку, у контексті філософських категорій «одиничне» і «загальне»,

які виявляють об'єктивний зв'язок світу і характеризують процес його пізнання, не викликає заперечень положення про те, що досліджувана готовність є органічною складовою загальною готовності майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності та результатом їхньої професійно-педагогічної підготовки у ЗВО. Стисло охарактеризуємо виокремлені нами структурні компоненти готовності майбутніх учителів початкової школи до використання інноваційних технологій навчання у професійній діяльності.

Системоутворювальним у структурі готовності майбутніх учителів початкових класів до використання інноваційних технологій навчання у професійній діяльності є **мотиваційний компонент**, який характеризує ступінь морально-психологічної готовності студентів до майбутньої інноваційної освітньої діяльності. У дослідженнях сучасних психологів і педагогів І.Гавриш (Гавриш, 2006, с. 361), Н.Кічук (Кічук, 2005, с. 62), А.Линенко (Линенко, 1996, с. 210), В.Моляко (Моляко, 2004), О.Мороз (Мороз, 2002, с. 53), О.Пехота (Пехота, 1997, с. 147), **морально-психологічна готовність** майбутніх учителів розуміється як інтегративне особистісне утворення, що характеризує сукупність психічних особливостей та моральних рис особистості, які забезпечують успішне здійснення інноваційної освітньої діяльності Н. Павленко (Павленко, 2008, с. 58). Цей компонент характеризує мотивацію студентів як загалом до навчально-пізнавальної діяльності в педагогічному ЗВО, так зокрема й до діяльності з формування готовності до застосування інноваційних технологій навчання в початковій школі, а також відображає самооцінку студентами своєї професійно-педагогічної підготовки та відповідність її оптимальним професійним зразкам та прийнятим стандартам.

Мотиваційна сфера особистості є багатогранною, однак вагоме місце у формуванні готовності майбутніх учителів початкових класів до використання інноваційних технологій навчання в початковій школі займає мотивація навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі професійної підготовки. Тут особливу роль вбачаємо у формуванні соціально-значущих мотивів цієї діяльності в майбутніх учителів та усвідомлення ними необхідності постійного самовдосконалення у професійній діяльності. До соціально-значущих мотивів педагогічної діяльності, зокрема, належать такі: почуття професійного і громадянського обов'язку, усвідомлення високої місії вчителя;

любов до дітей і відповідальність за рівень їх освіти та виховання, захопленість предметом, задоволення від роботи та спілкування з дітьми В. Калінін (Калінін, 2005, с. 64). Все це під силу викладачам ЗВО, які впроваджують інноваційні підходи в освітній процес та творчо працюють, готуючи майбутніх учителів для початкової школи, зокрема і до використання інноваційних педагогічних технологій навчання М. Островська (Островська, 2021, с. 49), М. Островська (Островська, 2021, с. 131).

Мотивація навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі професійної підготовки також містить: професійно-педагогічні мотиви (зумовлюють фахову підготовку студентів до навчання у початковій школі); пізнавальні мотиви (передбачають засвоєння нових знань у галузі педагогіки початкової освіти, ознайомлення з науковими проблемами навчально-ігрової діяльності молодших школярів і методиками навчання предметів у початкових класах, розширення спеціальних знань у галузі використання інноваційних технологій навчання в початковій школі тощо); мотиви самореалізації (уможливають реалізацію творчих устремлінь, прагнення урізноманітнити, активізувати й удосконалювати процес навчання в початковій школі); моральні мотиви (стимулюють прагнення отримати схвалення з боку викладачів, виконувати вимоги внутрішнього розпорядку тощо).

Інтерес до інноваційної освітньої діяльності в початковій школі знаходить свій вираз у позитивному емоційному ставленні до професії вчителя, педагогічної діяльності в цілому і до конкретного її виду – навчання молодших школярів, а також у прагненні до оволодіння інноваційними загальнопедагогічними, методичними і спеціальними (ігротехнічними, мультимедійними та ІКТ) знаннями й уміннями, необхідними для цієї діяльності, неперервного саморозвитку, що є необхідною умовою професійного вдосконалення Ю. Будас (Будас, 2010, с. 95). Оціночний аспект мотиваційного компонента передбачає формування у студентів адекватної самооцінки своєї готовності до застосування інноваційних технологій навчання в початковій школі та прагнення до неперервного фахового удосконалення.

Таким чином, мотиваційний компонент характеризує морально-психологічну готовність учителя як до педагогічної діяльності загалом, так і до широкого використання інноваційних технологій навчання у шкільній практиці.

Когнітивний компонент готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування в початковій школі інноваційних технологій навчання у професійній діяльності відображає сукупність загальнопедагогічних, методичних і спеціальних (ігротехнічних, мультимедійних) знань, а також ціннісних орієнтацій, що ґрунтуються на педагогічних цінностях.

У науковій літературі знання тлумачиться як відображення у свідомості індивіда образів предметів і явищ об'єктивної дійсності, їх властивостей, відносин між ними й закономірностей розвитку в процесі засвоєння суспільного досвіду пізнання. Засвоєння результатів пізнавальної діяльності, що їх накопичило людство у формі понять, суджень, теорій тощо, здійснюється на основілогічних розумових і практичних дій у процесі спонтанної або цілеспрямованої діяльності індивіда, а також за умови взаємодії з іншими людьми С. Гончаренко (Гончаренко, 2008, с. 32). Накопичення певної бази знань передбачає, насамперед, оволодіння конкретним навчально-інформаційним матеріалом: фактами, термінологією, символами, іменами, назвами, поняттями (загальними, частковими, конкретними тощо), зв'язками та залежностями, що існують між ними і знаходять відображення в теоріях, законах, правилах, закономірностях.

До знань належать також уявлення про сфери та способи застосування набутих знань; володіння методами їх використання; розуміння місця кожної частки знань у загальній системі наукового уявлення про світ. «Невід'ємними якостями справжніх знань є їх систематичність, усвідомленість, осмисленість... Вони є одним із джерел нахилів та інтересів людини, необхідною умовою здібностей, обдарувань» І. Вернер (Вернер, 1996, 139).

Підготовка таких учителів у системі ступеневої професійної освіти передбачає створення спеціальної структури навчання зі зміною характеру професійної підготовки, реалізацію принципу наступності в навчальному процесі, забезпечення взаємозв'язку навчальних дисциплін, оптимізацію навчальних планів і освітньо-професійних програм. Формування навчально-пізнавального інтересу до майбутньої інноваційної освітньої діяльності необхідно здійснювати із врахуванням особливостей як ланок ступеневої освіти, так і вікових та особистісних відмінностей студентів, що навчаються.

Кожна наступна ланка системи ступеневої освіти відкриває ширші горизонти і модифікує мотивацію у вчителя до інноваційної освітньої діяльності, який рухається за власною траєкторією фахового зростання.

Узагальнюючи різні підходи щодо окресленої проблеми, можемо вирізнити основні зовнішні та внутрішні чинники, які впливають на формування позитивної мотивації навчання у майбутніх учителів до ІОД та застосування інноваційних педагогічних технологій в початковій школі.

Перші два чинники – система освіти, навчальний заклад та організація навчального процесу – створюють зовнішню оболонку для ІОД. Їх психологічні особливості, які проявляються у специфіці вивчення конкретної дисципліни, утворюють внутрішню сферу навчального процесу.

Стимулювання мотивації повинно стати однією із цілей освітнього процесу на кожному ступені системи освіти в ЗВО. З метою формування позитивної мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів необхідно організувати навчання таким чином, щоб знаходили втілення різнопланові мотиви:

- пізнавальні (процес здобування нових знань повинен зацікавити студента, для цього на заняттях найбільш ефективно доречно використовувати активні методи навчання, особистісно орієнтовані технології, наводити факти із життя початкової школи, прагнути здивувати студентів цікавими педагогічними дослідженнями, оригінальним та емоційним поясненням);

- професійні (на лекціях, семінарських та практичних заняттях необхідно доводити важливість професійної компетентності, зокрема інноваційної, у майбутній діяльності вчителя початкових класів, систематично розв'язувати педагогічні завдання професійного спрямування, досліджувати педагогічні явища, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю);

- соціальні (слід створити сприятливий мікроклімат у стосунках між учасниками навчального процесу, підтримувати прагнення до самореалізації та самоствердження, спонукати до усвідомлення особистої відповідальності перед іншими студентами та батьками; постійно наголошувати на престижності професії вчителя початкових

класів, суспільній відповідальності за результати своєї діяльності: як навчання сьогодні, так і роботи завтра);

- комунікативні (необхідно організовувати спілкування на заняттях у форматі «викладач – студенти» (лекції), «студент – студент» (виступи студентів перед аудиторією на семінарських заняттях, наукових конференціях тощо), «студент – студент» (ділове та товариське спілкування під час виконання чи захисту практичних робіт групою студентів), «студент – викладач» (особисте спілкування під час консультацій, індивідуальних занять тощо);

- процесуально-змістові (намагатися залучати безпосередньо кожного студента до навчально-пізнавальної діяльності, процес і зміст якої має приносити певне моральне та інтелектуальне задоволення; відмова від авторитаризму; використання особистісно орієнтованих технологій, зрозумілих та адекватних методів оцінювання.

Погоджуємося з висновками О.Горської (Горська, 1997, с. 68) та Л.Поліщук (Поліщук, 2011, с. 9) про те, що мотивація досягнення успіху є домінантою у формуванні професійної самосвідомості студентів і виборі подальшої особистісної освітньої траєкторії майбутнього вчителя. Можна стверджувати, що активним у професійному навчанні буде той студент, який усвідомлює потребу в знаннях, якостях і вміннях, необхідних для успішної майбутньої професійної діяльності. На цій основі в нього формується мотив досягнення успіху, розвивається вміння ставити цілі й досягати їх і він рухається за власною траєкторією професійного розвитку. Саме ці процеси відображають сутність мотиваційно-поведінкового аспекту діяльності викладачів і студентів у навчальному процесі.

Майбутній учитель початкових класів у процесі професійної підготовки повинен набути не лише фундаментальних і всебічних знань про ті поняття та факти, які належать до педагогіки початкової освіти, а й знань про те, як досліджувані поняття відображаються у свідомості молодших школярів і ними у подальшому використовуються. Якість застосування інноваційних, насамперед, навчально-ігрових і мультимедійних технологій, у початковій школі безпосередньо залежить від високого рівня загальнопедагогічних, методичних і спеціальних (ігротехнічних, мультимедійних тощо) знань учителя.

3.4. Модель формування готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування інноваційних технологій в освітній діяльності

Сьогодні загальноприйнято вважати, що інтерпретувати основні концептуальні засади педагогічного дослідження, методично технологізувати освітній процес, в тому числі і формування готовності майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної освітньої діяльності та запропонувати алгоритм до застосування інноваційних технологій навчання в школі, найбільш оптимально і раціонально можна здійснити за допомогою методу моделювання.

Насамперед означимо та проаналізуємо поняття «модель» та «моделювання». Модель (з лат. *modus* – міра; фр. – *modele* – зразок) у теорії пізнання – штучно створений об'єкт у вигляді схеми, креслення, логіко-математичних знаків, формул тощо, який є аналогом, заміником об'єкта, що досліджується, відтворює в більш простому, зменшеному вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і стосунки між елементами досліджуваного об'єкта А. Сбруєва (Сбруєва, 2004, с. 86). Терміном «модель» прийнято позначати певну систему (взірець, приклад, образ, конструкцію тощо), що відображає основні властивості та стосунки з іншою системою, що називається оригіналом, і певною мірою заміщає її. У методології науки модель – аналог (схема, структура, знакова система) визначеного фрагмента та природної або соціальної реальності, витвір людської культури, концептуально-теоретичного утворення – оригінального оригіналу (зразка). Із гносеологічного погляду модель – це «представник», «замітник» оригіналу в пізнанні та практиці. Модель передбачає схематичне, наочне відображення досліджуваної системи. Результати розробки і дослідження моделі за певних умов, визначених логікою та методологією, специфічних для різних галузей і типів моделей, поширюються на оригінал С. Мартиненко (Мартиненко, 2009, с. 259).

Модель – це матеріальний об'єкт або той, що уявляється в процесі мислення. Він заміщує в дослідженні об'єкт-оригінал таким чином, що його безпосереднє вивчення дає нові знання про об'єкт-оригінал. Зрозуміло, що жодна модель не може бути абсолютно адекватною реальності й не може повною мірою відтворити об'єкт, який вивчається. Зумовлено це тим, що система взаємозв'язків у педагогічній дійсності є надзвичайно складною і відобразити їх всі у моделюючій системі практично не можливо та часто і не потрібно.

Базовою основою моделі є уявлення про об'єкт, що вивчається. За допомогою абстрактного мислення, відповідно до завдань дослідження, увага концентрується на найважливіших елементах і зв'язках об'єкта, а несуттєві та другорядні його характеристики – вилучаються. Метод моделювання широко використовується у сучасних педагогічних дослідженнях, що підтверджують праці як вітчизняних І.Богданова (Богданова, 2003, с. 241), О.Савченко (Савченко, 2003, с. 3), С.Сисоєва (сисоєва, 2011, с. 138), О.Столяренко (Столяренко, 2015, с. 128), так і зарубіжних учених Б.Полянський (Полянський, 2003, с. 2).

У проаналізованих наукових джерелах моделювання розглядається як метод опосередкованого теоретичного керування об'єктом. Моделювання – це науковий метод опосередкованого (непрямого) дослідження об'єктів пізнання, безпосереднє вивчення яких з певних причин неможливе, ускладнене, неефективне чи недоцільне на практиці. Через дослідження їхніх створених моделей - предметних, знакових чи мислених систем, які відтворюють, імітують чи відображають певні характеристики (властивості, ознаки, принципи внутрішньої організації або функціонування) оригіналів. Тобто у процесі моделювання, досліджується не сам об'єкт, а використовується штучна або природна система, що перебуває в певній відповідності до об'єкта, що вивчається. Модель здатна його замінювати на деяких етапах пізнання і давати інформацію про об'єкт, що моделюється. Часто моделювання розглядають, як метод пізнавальної й управлінської діяльності, який дає змогу адекватно і цілісно відобразити в уявленнях сутність, найважливіші якості й компоненти системи (у нашому випадку – підготовки майбутніх учителів до застосування інноваційних технологій в освітньому процесі початкової школи), одержати інформацію про її минулий, теперішній і майбутній стан, можливості та умови побудови, функціонування, розвитку та удосконалення О. Столяренко (Столяренко, 2015, с. 42-43), (*Українська Система Дистанційного Навчання – UDL System// Ukrainian Dastance Learning System: <http://www.udl.org.ua>*).

Л.Красюк (Красюк, 2008, с. 16) у дисертаційному дослідженні, моделювання відносить до теоретичних методів, за допомогою яких зручно здійснювати вивчення структури і механізмів процесу навчання і виховання, логічних структур навчального матеріалу тощо. Однак, ураховуючи всі переваги цього методу, зазначає вчений, варто передбачити, що модель, якою б досконалою вона не була, не може відображати «ті специфічні закономірності поведін-

ки і способи оброблення інформації, які характерні для свідомої, соціально зумовленої практичної діяльності людини». Ведучи мову про доцільність створення моделі, у роботах вказаних авторів наголошується на тому, що модель завжди є результатом абстрактного узагальнення практичного досвіду, а не результатом експерименту Л.Красюк (Красюк, 2008, с. 82–84).

Найбільш вичерпне та повне визначення моделі, на нашу думку, «Модель – штучно створений об'єкт у вигляді схеми, креслення, логічно-математичних формул тощо, який, будучи подібним, схожим (аналогічним) до об'єкта, що досліджується, відображає та відтворює в більш спрощеному, зменшеному вигляді структуру, властивості, взаємозв'язок і стосунки між елементами досліджуваного об'єкта...» З погляду ученого, створення моделі неможливе без використання методу аналогічного мислення. Науковці також звертають увагу на те, що аналогія дає ймовірні знання, відповідно, їх треба перевіряти на практиці. «Конструюючи моделі, необхідно весь час пам'ятати, що якою б досконалою модель не була, вона лише частково, приблизно відображає досліджуваний об'єкт, спрощує його. Модель і оригінал не є тотожними, а лише схожі між собою об'єкти. Але аналогія корисна вже тим, що вона наштовхує на здогадку, а в цьому й полягає мета моделювання». Процедура моделювання завжди включає декілька етапів: актуалізацію накопичених знань про об'єкт, дослідження і вибір з декількох варіантів вже існуючих моделей тієї, яка найбільш адекватно відображає сутність досліджуваного об'єкта. На наступному етапі здійснюється безпосереднє дослідження моделі, яке завершується отриманням нових знань про досліджуваний об'єкт.

У поняття «модель фахової підготовки спеціаліста» дослідники вкладають різний зміст. Часто під моделлю підготовки спеціаліста розуміють описовий аналог, що відображає основні характеристики об'єкта, яким є узагальнений образ спеціаліста певного профілю. Таке розуміння не суперечить філософському визначенню моделювання як «відтворення характеристики певного об'єкта... на іншому об'єкті, що спеціально створений для його вивчення». Із практичної точки зору модель професійної підготовки спеціаліста можна трактувати як образ фахівця, яким він повинен бути на певний період часу М. Островська (Островська, 2021, с. 184).

У той же час, відомі вчені Б.Гершунський (Гершунський, 1986, с. 109), М.Дяченко (Дяченко & Кандибович, 1976, с. 106), модель

підготовки спеціаліста розглядають, як зміст навчальних планів, програм та інших документів, якими регламентується процес підготовки у вищій школі. Модель підготовки спеціаліста у найбільш загальному вигляді є схематичним вираженням обсягу та структури соціальних, спеціально-професійних, організаційно-управлінських, педагогічних, морально-етичних знань, властивостей і навичок, необхідних для трудової діяльності. Прихильники такої концепції вважають, що чинні навчальні програми та система виховання і є моделлю підготовки спеціаліста. Однак зауважують, що ці існуючі моделі потребують доопрацювання у відповідності із вимогами часу М.Дяченко (Дяченко & Кандибович, 1976, с. 108).

Обґрунтування моделі підготовки спеціаліста здійснюється з урахуванням різних ідей щодо процесу професійної підготовки. Тому її реалізація має багато модифікацій залежно від того, які ідеї удосконалення навчально-виховного процесу взяті науковцями за основу і яку мету вони ставлять перед собою. У дослідженнях І.Зязюна (Зязюн, Крамушенко & Кривонос, 2008, с. 185), Н.Ничкало (Ничкало, 2014, с. 51), С.Сисоєвої (Сисоєва, 2001, с. 111) розкриті різні підходи до побудови моделі підготовки спеціаліста конкретної галузі. У ході дослідження ми дотримувалися висновку Н.Ничкало (Ничкало, 2014, с. 53), згідно з яким у процесі моделювання системи слід враховувати те, що вона створена на основі єдності мети, завдань, різноманітних видів діяльності, організаційних форм, критеріїв функціонування як системи в цілому, так і окремих її підсистем.

Опираючись на розуміння змісту понять «модель» та «ступенева підготовка майбутніх учителів початкових класів», «підготовка майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень» під *моделлю* «формування готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування інноваційних технологій навчання в школі» будемо розуміти комплекс взаємопов'язаних компонентів педагогічного процесу на кожному рівні вищої освіти, що забезпечує формування у майбутніх учителів необхідного рівня готовності до застосування інноваційних технологій навчання в школі М. Островська (Островська, 2021, с. 178), М. Островська (Островська, 2021, с. 218).

Концептуальна модель процесу ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до застосування інноваційних педагогічних технологій в школі – це аналог системи, який відображає

її провідний задум, основні принципи побудови і функціонування. Модель слугує засобом вивчення процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інноваційних технологій навчання в школі. Вона може стати своєрідним еталоном підготовки, до реалізації якого необхідно прагнути на практиці.

Аналіз сутності та функцій моделювання як методу теорії пізнання дає можливість сформулювати вимоги, які слід враховувати в процесі розробки теоретичної моделі ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інноваційних технологій навчання в освітньому процесі: вона має відображати цілісність педагогічного процесу ступеневої підготовки; відповідати реальним властивостям структурних елементів з модельованої системи; повинна мати відтворювальний характер, завдяки якому стає можливою її експериментальна перевірка. Системотвірним чинником означеної моделі визначено ступені вищої освіти (молодший бакалавр, бакалавр, магістр), під час здобуття яких має бути сформована готовність майбутніх фахівців до застосування інноваційних технологій навчання в школі.

Визначаючи структурні компоненти моделі ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до застосування інноваційних технологій, враховано міркування, які вказували, що для того, щоб діяти ефективно, людина повинна володіти деякою регуляторною основою діяльності, яка, на думку психологів, включає знання властивостей і відношень реального об'єкта, усвідомлення його цінності, володіння способами взаємодії з цим об'єктом тощо.

На основі зазначеного були виокремлені блоки ступеневої підготовки майбутніх учителів до застосування інноваційних педагогічних технологій: цільовий, концептуальний, ціннісно-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, результативний. Приймаючи рішення щодо розміщення елементів моделі, ми виходили з того, що модель, по-перше, повинна відображати основні концептуальні підходи; по-друге, – етапи ступеневої підготовки, які мають відповідати рівням вищої освіти, по-третє, – логіку навчального процесу закладу вищої освіти. У моделі відображено також педагогічні умови, що впливають на підвищення ефективності підготовки. Як результат, була спроектована авторська модель ступеневої підготовки майбутніх учителів до застосування інноваційних освітніх технологій в освітній процес початкової школи, подана на рис. 3.1.

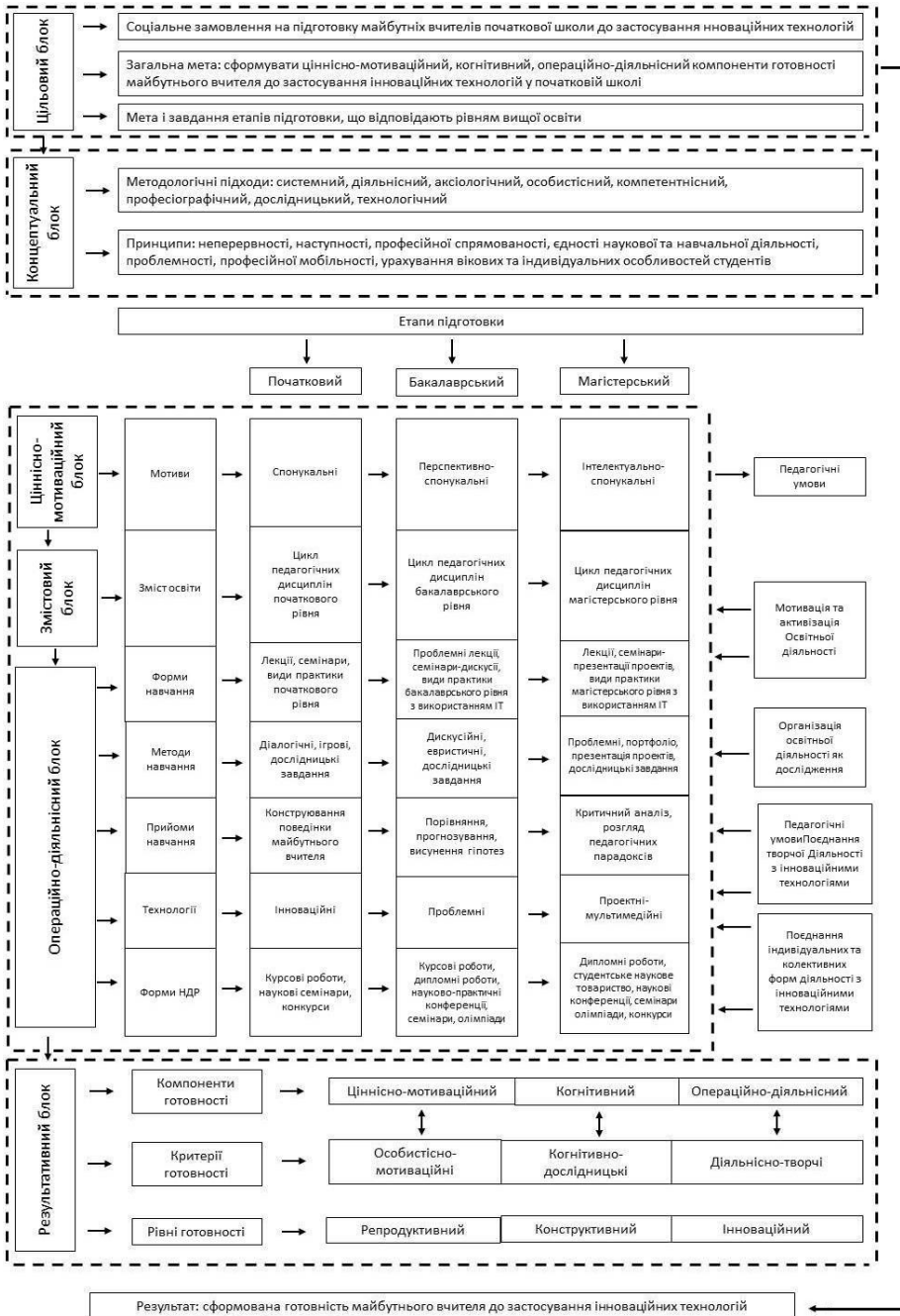


Рис. 3.1. Модель ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інноваційних технологій

У моделі відображено структуру підготовки впродовж усього навчання у ЗВО, який здійснює ступеневу підготовку майбутніх учителів початкових класів. Розглянемо основні складові моделі.

Загальну мету підготовки ми вбачаємо в тому, щоб сформува-ти у майбутніх учителів початкових класів ціннісно-мотиваційний, когнітивний та операційно-діяльнісний компоненти готовності до застосування інноваційних технологій навчання в школі М. Островська (Островська & Островський, 2021, с. 149). Загальна мета конкретизована через тактичну мету *та завдання* кожного етапу підготовки.

Враховуючи, що розвиток і оволодіння інноваційними вміннями проходить через основні стадії в творчому становленні вчителя: професійна адаптація, критичне оволодіння досвідом, пошук, наукові дослідження, нами визначено три етапи формування готовності студентів до застосування інноваційних педагогічних технологій, які характеризуються кількістю набутого ними досвіду професійної та інноваційної діяльності: початковий, бакалаврський, магістерський. В основу розроблення етапів покладено положення Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.), відповідно до яких підготовка майбутніх учителів початкових класів здійснюється на таких рівнях вищої освіти: початковий (короткий цикл), перший (бакалаврський), другий (магістерський) М. Островська (Островська, 2021, с. 220), М. Островська (Островська, 2022, с. 83).

Початковий етап охоплює студентів 2–4 курсів початкового рівня вищої освіти, який завершується здобуттям ступеня молодшого бакалавра. Його мета полягає у розвитку позитивної мотивації до майбутньої інноваційної діяльності, оволодінні знаннями, уміннями та досвідом інноваційної діяльності для успішного виконання типових завдань, що передбачені для первинних посад у відповідній галузі професійної діяльності. Основними його завданнями є формування ціннісно-мотиваційного ставлення до майбутньої інноваційної діяльності; ознайомлення із сутністю та значенням інноваційної діяльності вчителя початкових класів, методами інноваційної діяльності, розвиток педагогічного мислення; формування дослідницьких умінь та досвіду самостійного їх проведення.

Бакалаврський охоплює студентів бакалаврського рівня вищої освіти, який завершується здобуттям ступеня бакалавра. Його мета полягає у стимулюванні навчальної та науково-дослідної діяльності

студентів, оволодінні теоретичними знаннями та практичними вміннями і навичками проведення інноваційної освітньої діяльності, достатніх для успішного виконання професійних обов'язків за обраною спеціальністю як у традиційних, так і в нетрадиційних умовах. До його основних завдань належать: оволодіння загальними засадами методології інноваційної освітньої діяльності, принципами та логікою педагогічного пошуку; розвиток педагогічного мислення; проведення та апробація експериментальних педагогічних досліджень з тематики інноваційна освітня діяльність; впровадження власних інноваційних розробок, новітнього педагогічного досвіду в практику початкової школи.

Магістерський етап охоплює студентів магістерського рівня вищої освіти, який завершується здобуттям ступеня магістра. Його мета – активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів; оволодіння поглибленими теоретичними та практичними знаннями, вміннями та навичками інноваційної освітньої діяльності за обраною спеціальністю; здобуття загальних засад методології наукової та професійно-дослідницької діяльності, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру. Основні завдання цього етапу полягають у формуванні досвіду дослідницької діяльності як необхідної умови інноваційної діяльності вчителя початкових класів; розвиток педагогічного мислення; організації, проведенні та оформленні науково-педагогічних досліджень. В основу моделі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування інноваційних технологій навчання покладено теоретичні положення системного, діяльнісного, аксіологічного, професіографічного, компетентнісного, дослідницького, особистісного, технологічного та задачного *підходів*.

Системний аналіз процесу ступеневої підготовки майбутніх учителів до застосування інноваційних педагогічних технологій в початковій школі дав підстави розглянути її як цілісність взаємопов'язаних компонентів, що забезпечують неперервний, цілеспрямований і послідовний вплив на студентів форм, методів і технологій, організованих із метою формування попередньо визначеної системи інноваційних якостей, знань, умінь. Ця система є частиною (підсистемою) загальної системи професійно-педагогічної підготовки вчителів початкових класів.

Системність у підготовці майбутнього вчителя розглядається нами як зв'язок між змістом, формами і методами навчання, а також між теоретичною і практичною діяльністю студентів на всіх етапах ступеневої підготовки. Основними ознаками системності моделі є наступність і цілісність педагогічного процесу, поглиблення та поетапне розширення й удосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів відповідно до кожного ступеня підготовки.

Діяльнісний підхід у підготовці майбутнього вчителя-новатора забезпечує суб'єкт-суб'єктну взаємодію викладача і студентів, використання особистісно орієнтованих технологій, активних форм і методів навчання, завдяки чому відбуватиметься свідоме та міцне засвоєння знань, умінь та досвіду інноваційної освітньої діяльності майбутніми вчителями початкової школи.

Професіографічний підхід передбачає відповідність моделі професіограми вчителя-новатора, яка є основою у визначенні оптимального змісту, форм і методів підготовки майбутніх учителів початкових класів до застосування інноваційних технологій навчання в школі (див. розд.3.1–3.3). Професіограма замінює уявлення викладача і студента про випускника закладу вищої освіти готового до інноваційної освітньої діяльності в школі М. Островська (Островська, 2021, с. 181).

Викладач педагогічного закладу на основі професіограми вчителя-новатора, визначає стратегію і тактику педагогічного процесу, спрямованого на формування професійно значущих якостей особистості, знань, умінь, які відображені в ній. Професіограма є орієнтиром у визначенні критеріїв, показників та рівнів готовності майбутніх учителів до інноваційної освітньої діяльності. Вона є важливим засобом діагностичних та прогностичних процедур експериментальної роботи. Для студента професіограма вчителя-новатора є орієнтовною основою планування та організації теоретичного і практичного самовиховання.

У контексті аксіологічного (із грецької *axios* – цінний) підходу мету інноваційної діяльності ми розглядаємо не тільки як прагнення вчителя знайти нові педагогічні технології, але й як засіб формування відповідних фахових і загальних компетенцій та задоволення потреб учнів, їхніх батьків, соціуму, в якому буде жити і працювати учень у майбутньому. Найголовнішим орієнтиром вчителя у проведенні педагогічних досліджень має бути визнання учня, вихованця

як найвищої цінності суспільства. У цьому зв'язку зміст інноваційної освітньої діяльності майбутнього вчителя визначається спрямованістю його фахових можливостей та активності на осмислення педагогічних явищ і на створення оптимальних умов для розвитку особистості учня. За такого підходу важливе значення має усвідомлення майбутніми вчителями значущості розвитку кожної дитини як неповторної соціальної цінності, яка орієнтується у своїй поведінці та навчальній діяльності на власну систему ціннісних пріоритетів, узгоджених із загальнолюдськими цінностями М. Островська (Островська, 2021, с. 106). Реалізація аксіологічного підходу є важливим шляхом підвищення рівня підготовки майбутнього вчителя-інноватора, оскільки цінності педагога визначають мету, характер, засоби його інноваційної освітньої діяльності.

Компетентнісний підхід передбачає мотиваційні, когнітивні, операційно-технологічні та інші результати підготовки, які відображають розширення інноваційних знань, умінь і навичок, досвіду запровадження інноваційних технологій, відповідно до кожного ступеня підготовки. Він передбачає зміщення акценту з накопичування визначених знань, умінь і навичок до формування й розвитку здатності інноваційно діяти, застосовувати інноваційні технології й досвід інноваційної діяльності у всіх ситуаціях професійної діяльності.

Серед різних видів компетенцій, які має набути у процесі ступеневої підготовки майбутній учитель початкових класів, визначаємо такі інноваційні уміння: знаходити і обробляти новітню інформацію; використовувати різні джерела інформації; вміти працювати з документами тощо М. Островська (Островська, 2021, с. 108), М. Островська (Островська & Химинець, 2021, с. 63).

У процесі ступеневої підготовки майбутніх учителів важливо не тільки навчити студентів оперувати власними знаннями відповідно до здобутого ступеня, але й бути готовим змінюватись та пристосовуватись до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя.

Теоретичну основу інноваційного підходу становлять концептуальні засади основ загальної теорії діяльності; наукові положення про зумовленість розвитку особистості змістом діяльності та способами її здійснення; ідеї щодо природи та функцій інноваційних умінь і навичок як соціального феномена. Значний вплив на розви-

ток теорії інноваційного підходу в освіті мали роботи науковців-дослідників. Зокрема, відомі вчені В. Бондар (Бондар, 2006, с. 20) І.Зязюн (Зязюн, Крамущенко & Кривонос, 2008, с. 154), В.Кремінь (Кремінь, 2006, с. 2), Н. Ничкало (Ничкало, 2014, с. 68) підкреслюють, що незважаючи на те, що творчість учителя може проявитися в різних сферах діяльності, всі її види передбачають наявність інноваційного підходу до особистої творчої діяльності.

Особистісний підхід передбачає створення у процесі ступеневої підготовки майбутніх учителів відповідних умов для природного процесу саморозвитку дослідницьких якостей, наукового мислення і творчого потенціалу особистості студента, що і стає основою їх інноваційної освітньої діяльності в подальшому. Для досягнення цього викладач ЗВО має вміти визначати такий стиль особистого спілкування із студентом, вибирати такі технології, методи та форми навчання, які найбільшою мірою сприятимуть розкриттю їх потенційних можливостей та розвитку. Цей підхід передбачає можливість вибору студентами змісту, форм і методів підготовки відповідно до його індивідуальної траєкторії становлення як вчителя-новатора.

Технологічний підхід включає систему засобів викладача та студентів, спрямованих на досягнення загальної мети ступеневої підготовки шляхом послідовного виконання певних навчальних дій ціннісно-мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльнісного компонентів в умовах оперативного зворотного зв'язку. Він передбачає використання особистісно орієнтованих технологій.

Задачний підхід передбачає зв'язок процесу підготовки студентів з майбутньою педагогічною інноваційною діяльністю шляхом розв'язання і виконання педагогічних завдань творчого характеру. Побудова педагогічного процесу як розв'язання численних ситуативних завдань професійного спрямування сприяє стимулюванню активності та самостійності студентів, підвищує ефективність занять, активізує формування наукового мислення й дослідницьких здібностей.

Наступним компонентом моделі є *принципи*: вихідні положення, на основі яких здійснюється вибір змісту, методів та форм навчання студентів. До основних принципів ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інноваційних технологій відносимо принципи неперервності Н. Ничкало (Ничкало, 2014, с. 56), С. Сисоєва (Сисоєва, 2011, с. 232), наступності

М. Чобітько (Чобітько, 2006, с. 258), професійної спрямованості О. Гулай (Гулай, 2012, с. 7), забезпечення єдності в науковій та навчальній діяльності студентів, проблемності С. Кудрявцева (Кудрявцева & Колос, 2005, с. 245), професійної мобільності та урахування вікових та індивідуальних особливостей студентів М. Островська (Островська & Маргітич, 2021, с. 157).

Одним із провідних принципів професійної освіти на сучасному етапі є принцип неперервності, що вимагає для задоволення потреб особистості та суспільства в цілому створення на державному рівні єдиної системи неперервної професійної освіти, що охоплює найбільш широкі верстви населення. Цей принцип підготовки в контексті нашої моделі розуміємо як систему дій, за якої завершення студентом одного етапу підготовки спричиняє за собою його подальше навчання на наступному.

Наступність – це єдність, зв'язок між етапами освітнього процесу, що відображає діяльність тих, хто навчає, і тих, кого навчають. Також наступність розуміємо як систему освітньо-виховної роботи, коли в кожній наступній ланці (рівень вищої освіти) продовжується закріплення і поглиблення тих знань, умінь та навичок, які склали зміст навчальної діяльності на попередньому етапі; як реалізацію зв'язків між компонентами навчального процесу. Однак такі тлумачення наступності враховують, в основному, лише зовнішні, кількісні зміни у змісті освіти, формах і методах навчання. Тому наступність розуміємо не тільки як просте збільшення, ускладнення змісту навчального матеріалу, форм і методів організації навчально-пізнавальної діяльності, але й як перехід кількісних змін у якісні. У нашому випадку мова йде про неперервне поглиблення знань з інноваційної освітньої діяльності.

Для успішної реалізації принципу наступності у процесі навчання у ЗВО необхідно розмежовувати дві її взаємопов'язані сторони: по-перше, змістову наступність (у навчальних планах, програмах і посібниках) на кожному етапі навчання, по-друге, навчально-операційну наступність у формах, методах і засобах організації навчально-пізнавальної діяльності на кожному етапі розвитку. Кожен з цих видів наступності здійснюється у двох напрямках. Один – зверху вниз, тобто змістова і навчально-операційна сторона повинні спиратися на вже досягнуте у процесі навчання на попередньому

етапі (ступені вищої освіти). Другий – знизу вгору, коли змістова і навчально-операційна сторона на попередньому етапі готують студентів до успішного навчання на вищих етапах. Обидва напрями необхідно реалізувати у системі способів організації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Способом організації змістовно-операційного компонента навчально-пізнавальної діяльності студентів з урахуванням наступності є здійснення алгоритмічного підходу до навчання як системи послідовно-взаємопов'язаних операцій М. Чобітько (Чобітько, 2006, с. 128). Специфіка наступності у форм і методах навчання у ЗВО полягає не лише у наступності побудови і вивчення навчального матеріалу, але й у переведенні студентів із репродуктивних на частково пошукові та творчі методи навчання. Підготовленість викладача до організації інноваційного навчання з урахуванням його наступності, полягає у:

- розумінні єдності досягнення цілей і шляхів розв'язання завдань інноваційної освітньої діяльності;
- єдності вимог, які висуває викладач до інноваційних знань, умінь, навичок студентів;
- єдності розуміння всіма викладачами завдань підготовки спеціалістів, пов'язаних із наступним розвитком навчально-пізнавальної діяльності студентів;
- розумінні особливостей розвитку професійних якостей і характеристик майбутнього вчителя початкової школи.

Принцип професійної спрямованості є одним із провідних принципів навчання фахівців у сучасній вищій школі. Професійний інтерес має велику спонукальну силу: він змушує людину активно прагнути до оволодіння знаннями, до пошуків способів і засобів самостійного здобування знань.

Сьогодні здійснюється перехід до цільової інтенсивної підготовки спеціаліста з опорою на контекст його майбутньої діяльності. Проектуючи процес підготовки майбутніх учителів-новаторів, слід добирати зміст та адекватні йому форми організації навчальної роботи, виходячи з предметного образу реальної педагогічної праці, зокрема інноваційної діяльності вчителя початкових класів. Компонентами інноваційної педагогічної діяльності є аналіз проблеми та проблемної ситуації, постановка педагогічного завдання, пошуки можливостей його розв'язання, моделювання, дослідження,

прогнозування, аналіз результату. Кожен із цих компонентів передбачає фундаментальні знання основ інноваційної освітньої діяльності.

Сутність цього принципу у контексті нашої моделі – орієнтація змісту навчання усіх предметів на майбутню професію та необхідність виконання інноваційної функції вчителем; вилучення непотрібних і малоцінних знань, що, з одного боку, сприяє розвантаженню студентів, з іншого – усуває так звані «загальні місця», яких так не люблять студенти, і які мало працюють на кінцевий результат, з третього – вивільняють час для збільшення обсягів індивідуальної науково-дослідної роботи студентів М. Чобітько (Чобітько, 2006, с. 132).

Сутність наступного принципу полягає у забезпеченні викладачами вищої школи єдності в науковій та навчальній діяльності студентів: окремі питання навчального матеріалу студенти самостійно вивчають, аналізують, узагальнюють та результати науково-дослідної роботи оформляють у вигляді доповідей, рефератів, дослідницьких проектів, курсових та дипломних робіт.

Принцип проблемності навчання передбачає відмову викладача від трансляції готових знань на лекціях, орієнтації на репродуктивний рівень знань студентів. Цей принцип, як підкреслює А.Кузьмінський (Кузьмінський, 2005, с. 248) вимагає вирішення та вирішення студентами проблем у процесі вивчення нового навчального матеріалу на лекціях, виконання експерименту, лабораторних робіт, під час семінарів, практикумів та науково-дослідної діяльності, коли студенти самостійно формулюють проблему та розв'язують її (в курсовій чи дипломній роботі).

Цей принцип тісно пов'язаний із принципом професійної мобільності, який передбачає розвиток у студентів уміння швидко приймати самостійні рішення щодо вирішення професійних питань. Погоджуємося з Р.Прімою (Пріма, 2016, с. 29), яка зазначає, що готовність до професійної діяльності безпосередньо пов'язана зі здатністю бути мобільним. «При цьому важливо акцентувати увагу не тільки на теоретичній підготовці фахівця, а й на розвитку такої особистості, яка спроможна гнучко реагувати на постійно змінювані суспільні умови і вирізняється оперативністю, мобільністю, динамізмом, конструктивністю, достатнім почуттям відповідальності у професійній діяльності.» Реалізація цього принципу передбачає єдність теорії й практики у професійному становленні майбутньо-

го вчителя-новатора, формування у нього готовності до самозмін у швидкозмінному світі, здатності коректувати життєві ситуації, змінюючись і розвиваючись при цьому і як особистість, і як професіонал. Це дозволить майбутньому вчителю початкових класів, оволодіти такими формами і методами діяльності, які оновлять школу майбутнього новими цінностями освіти, новим розумінням світу Р.Прімою (Пріма, 2009, с. 6).

Принцип урахування вікових та індивідуальних особливостей студентів відіграє важливу роль у системі ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи. Він передбачає створення індивідуальної стратегії набуття знань та вмінь для кожного студента; можливостей досягнення ними достатнього рівня підготовки до застосування інноваційних технологій шляхом вибору індивідуальної траєкторії засвоєння змісту навчального матеріалу, виконання дослідницьких завдань, участі у науково-дослідній роботі тощо. Цей принцип реалізується і через упровадження особистісно орієнтованих технологій на кожному рівні вищої освіти.

Мета, завдання, концептуальні підходи та принципи реалізуються через такі блоки підготовки: ціннісно-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, що сприяють формуванню готовності майбутнього вчителя до застосування інноваційних технологій навчання в школі (результативний блок).

Ціннісно-мотиваційний блок забезпечує формування ціннісного ставлення до педагогічної діяльності загалом і до інноваційної як її провідної функції; вироблення у студентів позитивної мотивації до інноваційної діяльності та особистісних якостей.

Змістовий блок передбачає формування системи інноваційних знань, конкретизацію сутності та змісту інноваційної освітньої діяльності вчителя початкових класів відповідно до специфіки її реалізації та розвиток його педагогічного мислення, оскільки інноваційна діяльність ставить особливі вимоги до мисленнєвих дій та поступків педагога.

У процесі формування системи інноваційних знань вагоме значення має включення до змісту педагогічних дисциплін циклу професійної підготовки початкового, бакалаврського та магістерського рівнів вищої освіти питань щодо природи, теорії та методики інноваційної освітньої діяльності вчителя, введення до навчального

плану підготовки фахівців зі спеціальності «Початкова освіта» спецкурсів «Інноваційні технології в початковій школі» та «Методика запровадження інноваційних технологій у початковій школі», які доречно викладати на початковому (на базі дев'яти класів) або бакалаврському (на базі одинадцяти класів) етапах підготовки.

Основою *операційно-діяльнісного блоку* є оволодіння студентами теорією інноваційної освітньої діяльності, методикою інноваційної освітньої діяльності, умовами застосування інноваційних технологій та новаторського педагогічного досвіду. Оволодіння способами інноваційної освітньої діяльності на кожному етапі підготовки здійснюється шляхом використання ІКТ та мультимедійних технологій, активних та інтерактивних форм, методів та прийомів навчання, особистісно орієнтованих педагогічних технологій, різних форм науково-дослідної роботи студентів.

Важливим структурним компонентом моделі є *педагогічні умови*, визначені для ефективного формування ціннісно-мотиваційного, когнітивного та операційно-діяльнісного компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування інноваційних технологій навчання в школі. Зокрема, формуванню ціннісно-мотиваційного компонента готовності сприяють стимулювання мотивації та активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів; формуванню когнітивного компонента – організація навчання через дослідження; формуванню операційно-діяльнісного компонента – оптимальне поєднання репродуктивної та творчої діяльності; інтеграція індивідуальних та колективних форм діяльності. Сутність педагогічних умов розкрито у розд. 3.3.

Останнім і визначальним блоком ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до застосування інноваційних технологій навчання в школі є результативний. Ми визначили компоненти готовності майбутніх учителів до застосування інноваційних технологій навчання в школі (ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний), критерії готовності (особистісно-мотиваційні, когнітивно-дослідницькі, діяльнісно-творчі) та три рівні готовності (репродуктивний, конструктивний, творчий), зміст яких проаналізовано в розд. 3.2.

Кожен компонент системи ступеневої підготовки майбутніх учителів до застосування інноваційних технологій навчання в школі,

поданий у моделі, функціонує в тісному взаємозв'язку з усіма іншими компонентами. При використанні моделі слід враховувати взаємовпливи компонентів один на одного, та всіх на окремо виділених.

Виходячи із принципу єдності мотивів, теоретичних знань і практичних умінь, підкреслимо, що формування ціннісно-мотиваційного, когнітивного та операційно-діяльнісного компонентів готовності є цілісним процесом. Однак на етапі розроблення системи підготовки майбутнього вчителя шляхи реалізації кожного з названих компонентів визначалися окремо.

Так, становлення мотиваційно-ціннісної сфери майбутнього вчителя – це не лише зростання позитивного чи негативного ставлення до професії, а поступове ускладнення системи мотивів, виникнення нових відносин між ними як результат подолання суперечностей. Стан мотивації до інноваційної освітньої діяльності має змінюватися від динамічного постійного до стійкого постійного, про що детально мова йде у відомих дослідженнях С.Мартиненко (Мартиненко, 2008, с. 189), С.Мартиненко (Мартиненко, 2009, с. 209).

Процес формування мотивації у процесі педагогічної взаємодії викладача і студентів полягає у вибірковій актуалізації окремих ситуативних потреб інноваційної освітньої діяльності, які за систематичної активізації поступово переходять у стійкі мотиваційні стани та якості особистості, визначені для вчителя-дослідника. Завдання викладача – визначити систему необхідних для реалізації інноваційної діяльності мотивів (емоційно-спонукальні, перспективно-спонукальні та інтелектуально-спонукальні), поступово розвивати їх у студентів під час спеціально організованої діяльності, забезпечити усвідомлення та закріплення сформованих мотивів у подальшій професійній діяльності. Численні психологічні дослідження з проблем формування ціннісно-мотиваційного компонента професійної діяльності доводять, що позитивна мотивація суб'єктів освітнього процесу формується в результаті наповнення об'єктивного виду діяльності особистісним (суб'єктивним) сенсом В. Семиченко (Семиченко, 2001, с. 148), М. Смульсон (Смульсон, 2001, с. 194).

Змістовий блок підготовки включає формування знань природи, теорії та методики інноваційної освітньої діяльності вчителя початкових класів; розвиток якостей педагогічного мислення, характерних для вчителя-новатора. Формування готовності майбутніх

учителів початкових класів до застосування інноваційних технологій навчання в школі на кожному етапі ступеневої підготовки має певне змістове наповнення. Державні стандарти освіти майбутніх фахівців різних рівнів вищої освіти, покладено в основу когнітивного блоку та визначають зміст окремих дисциплін. Зміст навчальних дисциплін має базуватися на фактах, законах, теоріях (теоретична складова) інноваційної діяльності вчителя та спиратися на методи і методологію (практична складова) освітнього процесу у початковій школі.

Психологи та педагоги А.Алексюк (Алексюк, 1998, с. 345), П.Горностаї (Горностаї, 2018, с. 149), розглядають процес засвоєння студентами знань як єдність таких етапів:

- сприймання змісту, визначення та усвідомлення ознак і властивостей об'єктів, процесів та явищ;
- осмислення – встановлення істотних зовнішніх і внутрішніх зв'язків;
- запам'ятовування, закріплення та активне відтворення виділених ознак, властивостей, зв'язків;
- застосування засвоєних знань у розв'язанні конкретних практичних завдань або з метою засвоєння знань про нові класи об'єктів.

Цей логічний ланцюжок засвоєння знань був віднесений до виділеного в моделі змістового блоку, спрямованого на формування когнітивних дій у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу кожного рівня вищої освіти та спецкурсу «Методика інноваційної освітньої діяльності у початковій школі».

Операційно-діяльнісний блок включає форми, методи, прийоми, технології навчання, форми науково-дослідної роботи, що сприяють формуванню вмінь майбутніх учителів до застосування інноваційних технологій навчання в початковій школі, котрі визначені у вимогах до вчителя, підготовленого до інноваційної освітньої діяльності. Формується він шляхом поетапної підготовки і характеризується системою параметрів (формула дії, рівень узагальнення, рівень засвоєння). У розробленні цього блоку ми враховували основні положення теорії формування розумових дій, обґрунтовані у відомих працях. Відповідно до цієї теорії виокремлюємо шість основних етапів оволодіння інноваційними вміннями:

- усвідомлення цілей та загальна мотивація процесу оволодіння інноваційною освітньою діяльністю;

- засвоєння знань про способи реалізації інноваційної освітньої діяльності, формування орієнтовної основи дії;
- етап виконання дії в матеріальній формі;
- етап виконання дії в зовнішньо-мовленнєвій формі;
- етап внутрішньо-мовленнєвого виконання дії;
- етап виконання дії в розумовій формі.

Конкретизуємо ці етапи відповідно до особливостей предмета нашого дослідження. На першому етапі засвоєння нової дії головним завданням є усвідомлення студентами цілей, завдань та формування загальної мотивації оволодіння інноваційною освітньою діяльністю. На другому етапі здійснюється засвоєння студентами знань про виконання інноваційних дій та побудова схеми наступних дій. З цією метою усі складові інноваційної освітньої діяльності виконуються розгорнуто, процес виконання і результат кожної дії чітко фіксується.

Усі наступні етапи формування умінь і способів виконання інноваційних дій забезпечуються поступовим переходом від розгорнутого поопераційного виконання дії до її розгорнутої розумової форми. Зокрема, на етапі матеріалізованої форми дії студенти мають виконувати завдання, пов'язані з використанням методів педагогічного дослідження для вивчення індивідуальних особливостей молодших школярів, колективу класу, роботи вчителя і розв'язувати педагогічні задачі дослідницького змісту, використовуючи різні засоби матеріалізації схеми інноваційної діяльності (план, пам'ятки, картки-схеми тощо). Виконання зазначених дій має здійснюватися під безпосереднім керівництвом викладача або методиста (під час проходження педагогічної практики) М.Островська (Островська, 2021, с. 211).

На етапі внутрішнього мовлення студенти мають розв'язувати педагогічні завдання, пов'язані з вивченням навчальних досягнень молодших школярів і їхньої вихованості, педагогічного досвіду (під час практичних занять, педагогічної практики) без зовнішнього мовленнєвого супроводу. Контроль з боку викладача на цьому етапі має мати опосередкований характер і здійснюється за результатами діяльності. На завершальному етапі формування дії студенти повинні вміти впроваджувати інноваційні педагогічні технології, перевіряти ефективність власних розробок форм, методів, засобів, умов тощо, розв'язувати педагогічні завдання в умовах освітнього процесу початкової школи під час проходження педагогічної практики.

Отже, розроблена система характеризується цілісністю, поетапністю реалізації та динамічністю. Її теоретичне обґрунтування засвідчує відповідність моделі інноваційним потребам удосконалення процесу професійної підготовки майбутнього вчителя. Запропоноване використання необхідних способів, створення означених умов навчальної діяльності з підготовки майбутніх учителів початкових класів до застосування інноваційних технологій навчання в школі дає змогу інтегруватись розробленій системі в існуючі умови вищої освіти. Із методичної точки зору розроблення системи дає нам змогу провести усвідомлений пошук оптимальних шляхів застосування інноваційних технологій навчання в школі та на кінцевому етапі експериментального дослідження допоможе співставити реальний стан із бажаним.

Відмітимо, що сьогодні існують різні моделі професійної підготовки вчителів, які відображають різні концепції освітнього процесу. Вважаємо, що наша модель належить до проблемної або прогресивної концепції М.Островська (Островська, 2022, с. 83), оскільки вона передбачає підготовку майбутнього вчителя початкової школи відповідно до професійних вимог, які швидко змінюються, опанування ним інноваційними технологіями навчання та умовами їх застосування в початковій школі.

3.5. Методичні рекомендації щодо вдосконалення підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування педагогічних інновацій

Євроінтеграційні устремління України, запровадження Концепції НУШ, зміни в системі початкової освіти та відповідне реформування системи ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи, підвищення ефективності такої підготовки, насамперед її компетентнісне та інноваційно-гуманістичне спрямування, запровадження інноваційних освітніх технологій, актуалізують проблему оновлення навчально-методичного забезпечення освітнього процесу в ЗВО. Надзвичайно важливим є не тільки використання ІКТ та мультимедійних технологій, але й перегляд та модифікація змісту навчальних програм, підручників, посібників, навчально-методичних розробок тощо, відповідно до нового професійного стандарту

вчителя. Важливим є і усвідомлення того, що в контексті євроінтеграційної політики України, долучення української вищої школи до Болонського і Копенгагського процесів, спонукають спрямовувати викладачів ЗВО до використання передових європейських дидактичних розробок та інноваційних технологій в освітньому процесі.

Основні засади організації освітнього процесу у закладах вищої освіти є предметом вивчення багатьох провідних українських педагогів. Особливу увагу привертають дослідження з науково-методичної організації освітнього процесу у вищій школі, основи якої у свій час заклали А. Алексюк (Алексюк, 1998, с. 324), Ш. Амонашвили (Амонашвили, 2001, с. 164), В.Бондар (Боднар, 2006, с. 22), С. Гончаренко (Гончаренко, 2000, 2008), І.Зязюн (Зязюн, Крамущенко & Кривонос, 2008, с. 214), В.Кремінь (Кремень, 2006, с. 2), В. Н.Ничкало (Ничкало, 2014, с. 61).

Особливості науково-методичного забезпечення підготовки майбутніх учителів початкової школи різних напрямків розглядають К.Борін (Борін, 2012, с. 12), В. Борщенко (Борщенко, 2013, с. 14), Н.Брижак (Брижак, 2014, с. 56), О.Буздуган (Буздуган, 2013, с. 6), О.Бухнева (Бухнева, 2011, с. 6), Л.Волик (Волик, 2005, с. 84), В.Єремєєва (Єремєєва, 2002, с. 160), О.Макарова (Макарова, 2004, с. 28), О.Савченко (Савченко, 2004, с. 112) та багато інших вчених. Однак закономірності створення науково-методичного забезпечення процесу ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до інноваційної освітньої діяльності та ефективного застосування інноваційних педагогічних технологій потребують додаткових досліджень. Особливо це має значення для успішного завершення реформи початкової освіти у контексті Концепції НУШ та інституційних документів, прийнятих на її виконання.

Динамічність та ефективність освітнього процесу досягається в результаті взаємодії трьох його структур: педагогічної, психологічної та методичної С.Гончаренко (Гончаренко, 2008, с. 94). Методична структура утворюється в процесі розділу педагогічних цілей на низку задач, що визначають послідовні етапи діяльності суб'єктів педагогічного процесу – викладачів та тих, хто навчається. Зміщення акцентів навчальної діяльності у бік самостійної роботи вимагає посилення уваги до якості науково-методичного забезпечення кожної дисципліни С.Гончаренко (Гончаренко, 2000, с. 124).

Від себе додамо, що в останні роки цей процес здійснюється у координатах науково-методичного забезпечення освітнього процесу в цілому та його орієнтації на інноваційно-гуманістичне спрямування М.Островська (Островська, 2021, с. 210).

У процесі створення навчально-методичного та науково-методичного забезпечення на кожному з етапів ступеневого навчання ми керувалися визначеними в моделі принципами навчання: наступності, професійної спрямованості, забезпечення єдності в науковій та навчальній діяльності, проблемності, професійної мобільності, врахування вікових та індивідуальних особливостей студентів М.Островська (Островська, 2021, с. 211). Сучасні методичні розробки у своїй більшості орієнтовані на забезпечення визначених педагогічних умов: активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів, оптимальне поєднання репродуктивної та творчої діяльності, поєднання індивідуальних форм діяльності з колективними, впровадження інноваційних технологій в освітній процес тощо.

Погоджуючись з О.Гулай (Гулай, 2012, с. 7) та враховуючи дослідження О.Шквир (Шквир, 2018, с. 374-375), схематично структуру науково-методичної підготовки майбутніх учителів до інноваційної освітньої діяльності (в розрізі вузівських дисциплін) представимо наступним чином (Рис. 3.2). При цьому виділимо такі основні складові цього процесу М.Островська (Островська & Островський, 2021, с. 183):

1. Концептуальні засади викладання дисципліни: навчальна програма і робоча навчальна програма курсу, які розкривають мету, зміст та цілі дисципліни, тематичний план викладання (погодинний розподіл теоретичної і практичної складової), інформаційне забезпечення дисципліни; нормативно-правове забезпечення курсу (законодавчі та інструктивні документи).

2. Теоретична складова дисципліни: підручник (посібник); конспект лекцій; візуальний супровід курсу (перелік мультимедійних розробок, плакатів, таблиць, схем, макетів тощо); перелік рекомендованих літературних джерел.

3. Практична складова дисципліни: плани семінарських і практичних занять; методичні вказівки до виконання практичних робіт; збірники задач та вправ; ситуаційні завдання з окремих тем курсу; перелік наявного обладнання і матеріалів.

4. Забезпечення самостійної роботи над дисципліною: тематика рефератів, курсових та дипломних робіт; методичні рекомендації

до виконання проєктів, курсових та дипломних робіт; методичні рекомендації для самостійної роботи студентів, які містять теоретичні пояснення, приклади розв'язання практичних завдань, завдання для самоперевірки (тести, питання, задачі), індивідуальні завдання з окремих тем для поглибленого вивчення дисципліни; довідкові матеріали для самостійної роботи.

5. Засоби контролю знань з дисципліни: методичні вказівки, питання та білети; пакет комплексних контрольних завдань для перевірки залишкових знань із дисципліни.

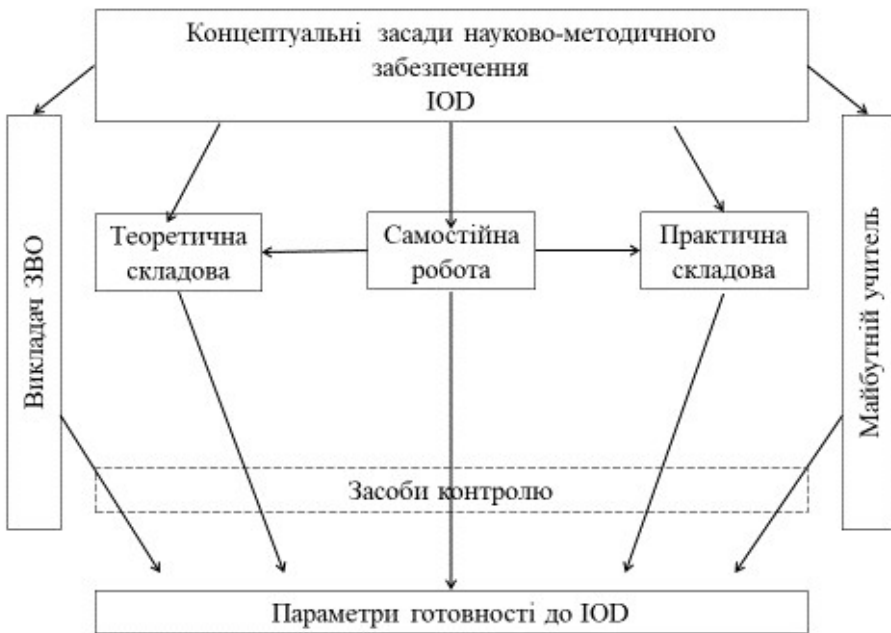


Рис. 3.2. Структура науково-методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи до інноваційної освітньої діяльності

Перенесення змісту професійної підготовки на рівень навчального матеріалу здійснюється у підручниках і посібниках, які мають забезпечити інформаційну, системотвірну, самоосвітню та розвивальну функції освітнього процесу на кожному рівні ступеневої професійної освіти.

Зрозуміло, що освітні функції сучасних навчальних програм, підручників, навчально-методичних посібників, з метою досягнення

відповідності вимог освітньої реформи, неперервно доповнюються, ускладнюються й урізноманітнюються. Зокрема, реалізація інформаційної функції, запровадження мультимедійних технологій тісно узгоджуються з відповідними змінами в інституційних і, насамперед нормативних документах і вимогах щодо наукового викладу змісту навчального матеріалу в поєднанні з його доступністю; ступенями підготовки майбутнього вчителя; формуванням ставлення суб'єктів учіння до навчальної діяльності, що розкривається через сутність поняття «мотивація до освітнього процесу». Надзвичайно актуальною функцією сучасних засобів, які використовуються в інноваційному освітньому процесі є функції управління засвоєнням знань та іншими компонентами змісту освіти. Це обумовлено неперервно наростаючою динамікою і зміною моделей освітнього процесу І.Шманько (Шманько, Химинець, Химинець&Петечук, 2010, с. 48–50).

Погоджуємося з думками А. Литвин (Литвин, 2020) та О.Комар (Комар, 2008, 2011), які стверджують, що нехтування науковим підходом та методичними вимогами до підготовки матеріалу та побудови навчальної літератури приводить до погіршення її якості, викликає серйозні ускладнення в навчанні, плутанину в фундаментальних педагогічних уявленнях студентів. У нас склалося тверде переконання, що в практичній діяльності ЗВО при підготовці майбутніх учителів початкової школи, слід повністю переходити від організаційно-методичного забезпечення освітнього процесу до науково-методичного. У цих питаннях ЗВО доречно тісно співпрацювати із регіональними установами підвищення кваліфікації педагогів, у першу чергу із обласними ІППО, які мають значні напрацювання в цій області А. Кузьмінський (Кузьмінський, 2003, 2005, 2007).

Опираючись на власний досвід та аналіз наявної дидактичної літератури щодо ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до реалізації інноваційної освітньої діяльності та запровадження педагогічних інновацій в освітній процес ЗВО робимо заключення про недостатнє науково-методичне забезпечення такої підготовки у ЗВО А. Кузьмінський (Кузьмінський, 2003, с. 13), М. Островська (Островська, 2021, с. 86), В. Химинець (Химинець, 2007, с. 169). Тому виникла необхідність у розробленні як навчальних, так і методичних посібників нового типу, які б враховували ідеї та вимоги Концепції НУШ, інституційних документів, прийнятих на її виконання та ідеологію євроінтеграційної політики України.

При цьому виходимо з Наказу МОН України № 588 від 27.06.2008 р. «Щодо видання навчальної літератури для вищої школи» в якому зазначено, що підручник – навчальне видання, що містить систематизоване викладання навчальної дисципліни, відповідає програмі дисципліни та офіційно затверджене як такий вид видання. Навчальний посібник – навчальне видання, що частково або повністю замінює або доповнює підручник та офіційно затверджене як вид навчальної книги. Структурна побудова навчальної книги має включати: зміст (перелік розділів); передмову (вступ); основний текст (виклад теоретичного матеріалу); питання (тести) для самоконтроля; приклади розв’язування типових задач, задачі для самостійного розв’язання, контрольні задачі; довідниково-інформаційні матеріали; список використаної та рекомендованої літератури; апарат для орієнтації в матеріалах книги (предметний, іменний покажчики). Наведена структура використана нами під час створення програм, монографій та навчально-методичних посібників М.Островська (Островська & Химинець, 2021, с. 629), які вченою радою Закарпатського угорського інституту ім.Ференца Ракоці ІІ, рекомендовано до використання в освітньому процесі при підготовці майбутніх учителів початкової школи на І–ІV курсах (Рішення вченої ради № 2 від 24.02.2021 р.).

На підставі науково-методичних підходів та рекомендацій до створення нових підручників й урахування специфіки підготовки майбутніх учителів початкових класів для нової української школи окреслимо основні риси сучасного підручника і навчально-методичного посібника, які націлені на викладу сутті інноваційної освітньої діяльності: системний підхід до відбору навчально-наукового матеріалу, логічна багатокomпонентна структура підручника; інтегративний характер навчально-наукової інформації, який відповідає навчальним, професійним та особистісним потребам суб’єктів освітнього процесу; поєднання високого наукового рівня та доступності навчального матеріалу, його інноваційно-гуманістична спрямованість; урахування компетентнісного підходу до конструювання навчального матеріалу; спрямованість на організовану самостійну роботу студентів, забезпечення всіх студентів, необхідною додатковою інформацією; наявність електронних версій підручника, в тому числі мультимедійних.

Зупинимось детальніше на структурі та змісті навчально-методичних посібників. Для прикладу детально розглянемо навчально-методичний посібник «Створення інноваційного середовища в початковій школі» (аналогічно структуровані всі інші наші навчально-методичні і наукові розробки), у якому висвітлені сутність значення та методи інноваційної освітньої діяльності, її правовий супровід, особливості запровадження інноваційних педагогічних технологій в освітній процес початкової школи М. Островська (Островська & Островський, 2021, с. 88), М.Островська (Островська, 2021, с. 123). Мета розроблення цього посібника – викликати професійний інтерес у майбутніх учителів до проведення інноваційної освітньої діяльності у початковій школі, допомогти студентам оволодіти інноваційними освітніми знаннями – технологіями та вміннями їх використовувати на практиці. Необхідною умовою розроблення цього посібника є його доступність, зрозумілість для студентів у поєднанні з високим науковим рівнем викладеного матеріалу. Вказані посібники рекомендуємо використовувати в процесі керівництва науково-дослідною роботою студентів, у ході різних видів педагогічної практики студентів, частково вони можуть бути використанні і при викладанні таких обов'язкових курсів педагогічних факультетів: «Загальні основи педагогіки» (початковий рівень), «Основи наукових досліджень» (бакалаврський рівень) і спецкурсу «Методика інноваційних педагогічних досліджень у початковій школі» «Створення інноваційного середовища в початковій школі». Вказаний посібник побудовано за кредитно-модульною системою відповідно до навчальної робочої програми, відповідно до якої у посібнику висвітлено чотири теми (модулі):

Розділ 1. Теоретико-методичні основи інноваційного освітнього процесу

- 1.1. Основні поняття інноваційної освітньої діяльності
- 1.2. Методологічні основи процесу пізнання
- 1.3. Інноваційність – важлива ознака сучасної освіти
- 1.4. Сутність, зміст, методи, завдання і структура інноваційної освітньої діяльності
- 1.5. Нормативно-правова база інноваційної освітньої діяльності
- 1.6. Інноваційна освітня діяльність: суть, види. Логіка інноваційної діяльності.

Розділ 2. Інноваційні педагогічні технології

- 2.1. Суть педагогічних технологій
- 2.2. Теоретичні основи освітніх технологій
- 2.3. Дитиноцентриські технології
 - 2.3.1. Вальдорфська педагогіка
 - 2.3.2. Технологія саморозвитку (Марії Монтесорі)
 - 2.3.3. Розвивальне навчання
 - 2.3.4. Технологія проектів
 - 2.3.5. Колективне творче навчання і виховання
 - 2.3.6. Технологія «Створення ситуації успіху»
- 2.4. Сучасні інноваційні педагогічні технології
 - 2.4.1. Особистісно-орієнтовані технології
 - 2.4.2. Інтерактивні технології
 - 2.4.3. Інформаційні технології
 - 2.4.4. Ігрові технології
 - 2.4.5. Технологія групової діяльності
 - 2.4.6. Веселкова технологія

Розділ 3. Створення інноваційного середовища в початковій школі

- 3.1. Особливості та роль початкової школи в освітньому процесі
- 3.2. Особливості вікового та індивідуального розвитку учнів молодшого шкільного віку.
- 3.3. Новій початковій школі – нового вчителя.
- 3.4. Педагогіка партнерства
- 3.5. Робота із батьками і взаємодія із соціумом
- 3.6. Створення інноваційного середовища в школі

Розділ 4. Додатки.

У цьому розділі приведені витяги із Конституції, Законів України «Про освіту» (ВРУ 05.09.17р., №2145-VIII) та «Про повну загальну середню освіту» (ВРУ 16.01.20р.) та інших директивних документів, що визначають напрямки реформування системи національної освіти. Подаються також апробовані на практиці різного роду інформації щодо інноваційності освітньої діяльності та рекомендації щодо формування мотивації до навчання, принципи виховання основних рис характеру у дитини, особливості реалізації педагогіки партнерства, загальні поради батькам учнів початкової

школи про особливості сімейного навчання і виховання, опитувальники з допомогою яких робилися зрізи щодо рівня знань майбутніх учителів початкової школи щодо інноваційної освітньої діяльності.

До кожної теми подається план, список літератури, перелік питань для самостійної роботи та самоперевірки, теоретичний матеріал, тести та науково-педагогічні задачі. Кожна тема розпочинається з історії питання, його характеристики класиків педагогічної думки, акцентується увага на важливість вивчення теми у майбутній професійній діяльності. План теми включає не тільки загальні теоретичні питання, але й питання практичного застосування теорії в практиці сучасної початкової школи. Зауважимо, що теоретичні відомості містять мінімальну необхідну інформацію з теми. Чітка структура викладу, науковий зміст кожної теми полегшує самостійну роботу студентів над підготовкою до занять, дозволяє використовувати посібник для дистанційного навчання.

У змісті матеріалу кожної теми виділено ключові слова, необхідні для засвоєння її змісту, використані схеми та таблиці для узагальнення основного теоретичного матеріалу, наведені приклади з практики роботи початкової школи. До кожної теми розроблено тести та правильні відповіді до тестових завдань, які може використовувати викладач для письмового, або усного опитування студентів.

У кінці посібника подається бібліографічний список основної та рекомендованої літератури для поглибленого вивчення курсу «Актуальні проблеми початкової освіти». У посібнику подано предметний покажчик, в якому висвітлено визначення основних понять інноваційної освітньої діяльності та додатки: схема розроблення дослідницького проекту, приклади проектів до кожної теми М.Островська (Островська, 2021, с. 23).

Переконані, що можливості самостійної роботи студентів визначаються рівнем розробленості змісту матеріалу (наявності тестів, запитань і завдань для контролю і самоконтролю). Розроблені питання для самоперевірки студентів носять поступово ускладнюючий характер: від репродуктивних питань до творчих завдань. Розробляючи завдання для самостійної роботи студентів, ми вважали за важливе і вивчення студентами праць класиків педагогічної думки, педагогічної преси, державних документів про освіту, практики сучасної початкової школи, самооцінювання рівня

готовності до розуміння інноваційної освітньої діяльності та застосування інноваційних педагогічних технологій, розроблення й упровадження матеріалів експериментального дослідження (бесід, анкет тощо), використання методів та методик науково-педагогічного дослідження.

Тести до кожної теми мали як відкритий, так і закритий характер і були спрямовані на перевірку основних теоретичних знань з теми (див. додатки). Завершують вивчення кожної теми науково-педагогічні задачі, зміст яких пов'язаний із інноваційною освітньою діяльністю учителя початкових класів. Вони сприяють розвитку критичного мислення студентів, усвідомленню та закріпленню теоретичних знань, формуванню дослідницьких умінь та практичних навичок.

Мета монографічних видань курсу М.Островська (Островська, 2020, с. 336) – ознайомити слухачів магістратури з найбільш новітніми науковими розробками в галузі інноваційної освітньої діяльності як в Україні, так і в країнах ЄС, актуальними проблемами початкової освіти в умовах її реформування, розвивати інноваційні уміння та якості, комунікативну культуру, творчі здібності та логічне мислення майбутніх учителів початкової школи.

Головними завданнями курсів, які викладаються на факультеті початкової освіти в ЗУІ ім. Ференца Ракоці II є ознайомити майбутніх учителів із М.Островська (Островська, 2020, с. 84):

- специфікою освітнього процесу початкової школи відповідно до сучасних змін і Європейського виміру освіти;
- нормативно-правовими та інституційними документами, які визначають і регламентують діяльність вчителя початкової школи;
- психофізичними особливостями учнів сучасної початкової школи;
- з основами інклюзії та різними категоріями дітей, які потребують особливої уваги;
- проблемами та перспективами виховання молодших школярів в рамках педагогіки партнерства та розвитку полікультурного середовища;
- шляхами вдосконалення підготовки майбутніх учителів початкових класів, насамперед у питаннях інноваційної освітньої діяльності та євро інтеграційної політики України.

Наступне завдання полягає у прагненні навчити майбутніх учителів початкової школи оволодіти М. Островська (Островська & Островський, 2021, с. 97):

- історією виникнення та основами інноваційної освітньої діяльності;
- сучасними інноваційними освітніми технологіями;
- технологією розроблення інноваційних освітніх проєктів;
- методикою презентації результатів інноваційних проєктів;
- методикою використання інноваційних освітніх технологій в освітньому процесі початкової школи.

У підготовлених і виданих монографіях автора М. Островська (Островська & Островський, 2021, с. 98) розроблені, представлені і рекомендуються для використання в педагогічних ЗВО наукові і дидактичні матеріали із шести умовних тем: «Генезис інноваційної освітньої діяльності», «Суть, зміст і структура інноваційної освітньої діяльності», «Особливості застосування інноваційних технологій у початковій школі», «Інноваційна освітня діяльність у контексті реформи національної освіти», «Особливості інноваційної освітньої діяльності і Європейський вимір освіти», «Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів».

В основу змісту цих монографій і навчально-методичного посібника покладено ідею формування і розвитку у майбутнього вчителя початкової школи загальних і фахових компетенцій, дослідницьких якостей та умінь щодо застосування інноваційних педагогічних технологій в освітній процес початкової школи.

Виходимо також з того, що перехід до кредитно-модульної системи викладання у ЗВО призвів до суттєвого збільшення годин на самостійну роботу студентів, відповідно, до скорочення аудиторних годин, у тому ж числі годин на керівництво курсовими та дипломними роботами. За результатами проведеного нами опитування, студенти в процесі написання наукових робіт значну перевагу надають компактним, лаконічним, невеликим за обсягом методичним (інструктивним) матеріалам, які дають їм можливість швидко розібратися та засвоїти особливості (структура, зміст, обсяг, вимоги до оформлення) написання наукової роботи в умовах ступеневої освіти. Тому в навчальному процесі ми притримуємося наступної послідовності: на початковому рівні майбутні вчителі пишуть кур-

сову роботу, на бакалаврському рівні – курсову і дипломну роботу, на магістерському – дипломну роботу. Наукові роботи кожного рівня відрізняються обсягом, структурою і особливо змістом та застосуванням інноваційних технологій. При їх написанні рекомендуємо наступну структуру (кожен із вказаних розділів має свою структуру і обумовлений зміст, які відповідають темі роботи):

- вступ;
- загальна характеристика теми, стан її дослідження;
- результати власних досліджень, їх наукова інтерпретація;
- висновки і рекомендації;
- додатки;
- використана література.

Вважаємо за доцільне звернути увагу і на наступне. Педагогічна теорія, якою оволодівають майбутні вчителі у ЗВО, часто, особливо в умовах фундаментальної реформи, відстає від практики. Тому студентам, які проходять різні види педагогічної практики у початковій школі, доречно проводити різного роду експерименти та власні педагогічні дослідження з метою вивчення інноваційних змін, впливу на них соціальних і освітніх факторів, особливостей запровадження освітніх інновацій; специфіки розвитку інших актуальних педагогічних проблем тощо. У процесі таких практик студентів слід орієнтувати на формування гностичних і проєктувальних умінь, розвивати основи критичного мислення та навичок діяльності в школі, яка діє в умовах реформування. Надзвичайно важливо, з нашої точки зору, такі дослідження, отримані результати, зроблені студентами висновки обговорювати на групових семінарах, а найбільш важливі і оформлені відповідним чином, рекомендувати і виносити на факультетські, а то й інститутські наукові конференції. Ті, що представляють наукову новизну, при відповідній доробці за допомогою викладача-керівника (практики, курсової, дипломної роботи) варто рекомендувати до опублікування в наукових виданнях. Саме така співпраця викладачів ЗВО із студентами-майбутніми вчителями, є найбільш оптимальним шляхом до формування творчої особистості, яка в майбутній професійній діяльності буде діяти інноваційно і ефективно, що надзвичайно потрібно початковій школі, яка реформується.

Надзвичайно важливо, з нашої точки зору, для системи освіти, яка реформується, в основі освітнього інноваційного процесу

зберегти класичні об'єктивні теоретичні і практичні узагальнення, набуті національною і світовою педагогічною наукою і підтверджені педагогічною практикою – їх прийнято називати «педагогічними принципами». Латинське слово «*principium*» означає початок, основу, підвалину чогось фундаментального у данову виді діяльності С.Гончаренко (Гончаренко, 1997, с. 270). Відповідно, принципи навчання, є теоретичними узагальненнями педагогічної практики, які створюють у процесі педагогічної діяльності, мають об'єктивний характерта безпосередньо впливають із закономірностей навчання. Їх реалізація в освітньому процесі передбачає використання сучасних методів, форм і змісту дидактичного процесу. З часом вони набувають характер загальних правил, норм, що регулюють дидактичний процес.

В основі сучасних принципів навчання лежать закони та закономірності дидактичного процесу. Між ними не існує безпосередньої жорсткої залежності, але вони слугують методологічною і теоретичною основою для опрацювання й обґрунтування принципів освітнього процесу у процесі підготовки майбутніх учителів. Ці залежності є настільки різноманітними, що часто з однієї закономірності виводиться декілька принципів навчання, а іноді навпаки – з кількох закономірностей освітнього процесу формується один принцип навчання. Це є результатом того, що на обґрунтування принципів навчання значно впливають не лише 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, що навчання відбувається за різними дидактичними системами, в яких домінують теорії пізнання, використовуються різні наукові підходи та досвід професійної діяльності у цій сфері В. Ягупов (Ягупов, 2003, с. 168).

Важливо усвідомлювати, що незнання принципів робить процес навчання і виховання суперечливим, непослідовним, несистемним та, відповідно, малоефективним. Саме цим пояснюються недоліки в організації та проведенні освітнього процесу в багатьох ЗВО. Знання методологічних, методичних і психолого-педагогічних вимог, обізнаність з системою сучасних принципів підготовки майбутніх учителів початкової школи у ЗВО є ознакою та результатом високої педагогічної культури всіх суб'єктів освітнього процесу.

Підготовка майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної освітньої діяльності і застосування інноваційних педагогічних технологій в початковій школі, як складова педагогічної науки, повинна мати власні принципи, в яких відображаються специфічні педагогічні закономірності зазначеного процесу підготовки М. Островська (Островська, 2021, с. 126), М. Островська (Островська, 2021, с. 136).

Під принципами підготовки майбутніх вчителів до застосування інноваційних педагогічних технологій будемо розуміти конкретні рекомендації щодо досягнення цілей підготовки майбутніх педагогів на основі пізнаних і використовуваних закономірностей. Вказані рекомендації стосуються регулювання різноманітних і змістовних стосунків суб'єктів інноваційного освітнього процесу, оскільки за характером власного існування вони мають суб'єктивний характер (визначають діяльність педагога та навчально-пізнавальну діяльність студентів як суб'єктів освітнього процесу тощо); відображають внутрішню сутність і сенс діяльності суб'єктів підготовки; визначають прикладну спрямованість діяльності майбутнього вчителя; зумовлюють характер й особливості освітньо-пізнавальної діяльності ЗВО; 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 в освітньому процесі; визначення основних положень, на які опираються при викладанні навчальних дисциплін у ЗВО; визначення змісту, методів і форм навчальної діяльності М. Островська (Островська & Островський, 2021, с. 183).

Принципи підготовки майбутніх учителів до застосування інноваційних педагогічних технологій у початковій школі – це найбільш загальні положення, що визначають зміст, методiku та проведення відповідної підготовки майбутніх учителів до інноваційної освітньої діяльності. Власний та педагогічний досвід колег, узагальнення підходів та вивчення освітньої практики підготовки студентів у різних педагогічних ЗВО України до застосування інноваційних педагогічних технологій, а також наукових розробок з цієї тематики, дозволили визначити такі принципи підготовки майбутніх учителів до застосування інноваційних педагогічних технологій в освітньому

процесі початкової школи М. Островська (Островська & Островський, 2021, с. 184):

- фундаментальної педагогізації ступеневої підготовки студентів;
 - формування творчої, креативно мислячої особистості майбутнього вчителя, підготовленого до інноваційної освітньої діяльності;
 - розвиток знань, умінь і навичок майбутніх учителів щодо організації освітнього процесу;
 - організація самоосвіти і сформоване прагнення вчитися все життя.
- 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 освітнього процесу у педагогічному ЗВО. Цей принцип спрямовано на всебічний розвиток особистості майбутнього вчителя, який ґрунтується на визначенні його індивідуальності і неповторності. При цьому особлива увага приділяється не лише освоєнню певного обсягу теоретичних знань, формуванню професійних навичок та вмінь, але й формуванню в майбутнього вчителя загальнолюдських цінностей та високо моральних рис характеру, що слугуватимуть основою життєвих орієнтирів, фахової діяльності і соціальної поведінки вчителя. Принцип педагогізації підготовки студентів – майбутніх учителів початкової школи до застосування інноваційних педагогічних технологій реалізується за допомогою таких вимог М. Островська (Островська, 2021, с. 75):

- єдине розуміння всіма суб'єктами освітнього процесу у ЗВО мети, цілей, завдань, принципів, змісту, організації інноваційної освітньої діяльності та підготовки майбутніх учителів до застосування інноваційних технологій в початковій школі;
- постановка і досягнення викладачами ЗВО в освітньому процесі з майбутніми вчителями початкової школи як навчальних, так і виховних та розвивальних цілей та завдань;
- включення майбутніх учителів у практичне здійснення педагогічних дій інноваційного педагогічного процесу під час навчання у ЗВО;
- широке застосування логіки навчального процесу та структурування змісту навчання під час засвоєння основ інноваційної освітньої діяльності;

- моделювання педагогічних ситуацій практики в освітньому процесі студентів на заняттях з усіх дисциплін та пошук новаторських рішень складних педагогічних проблем;
- комплексний підхід до визначення завдань інноваційно-гуманістичної освіти майбутніх учителів;
- конкретизація завдань навчання з урахуванням індивідуально-психічних особливостей всіх суб'єктів освітнього процесу;
- шляхом міждисциплінарної координації визначити у змісті освітнього процесу раціональну структуру і зміст інноваційної освітньої діяльності;
- добір таких методів, дидактичних засобів, організаційних форм навчання, які дозволяють найбільш успішно впроваджувати завдання інноваційної освітньої діяльності;
- раціональне поєднання управління інноваційною освітньою діяльністю із аналізом отриманих результатів і витрат часу за критеріями оптимальності і ефективності.

Принцип формування творчого потенціалу. В сучасних соціально-економічних умовах, педагогічна наука та освітньо-управлінська практика постають базовою основою перспективних соціальних змін та висхідного економічного розвитку. У зв'язку з цим формується новітня світоглядна концепція, згідно з якою особистість, з її унікальними можливостями, інтересами, цінностями, здатністю до самовдосконалення, саморозвитку, творчої діяльності стає суспільним пріоритетом. У постіндустріальну епоху з її неперервним науково-технологічним розвитком, постійними приростами знань і технологічними проривами, які в основному визначаються освіченістю, інтелектом, творчим потенціалом особистості стають провідною продуктивною силою, визначальною передумовою розвитку розвинених країн. Вища школа стає не лише кузницею підготовки кадрів для освітньої, наукової і виробничої діяльності, але й вносить значний вклад в розвиток особистості. Освіта сьогодні спрямована на розвиток людської особистості, на збільшення поваги до прав людини і основних свобод В.Кремень (Кремень, 2006, с. 4). Соціально-економічна ситуація в суспільстві, демократичні процеси, гуманізація і духовне відродження України, її поступальний рух до ЄС, потребують реалізації саме творчих здібностей кожного члена суспільства. Саме творча людина націлена на

створення істотно нового, на процес осмислення і рішення існуючих проблем. 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, що по суті і є інноваційною діяльністю.

Для формування творчої особистості майбутнього вчителя суттєве значення має спрямованість навчання у ЗВО на творчу діяльність і характерологічні особливості особистості. Реалізація принципу формування творчої особистості у навчально-виховному процесі ЗВО дозволить розвинути здатність виконувати творчі завдання у кожного студента. Сутність визначеного принципу виражається в його правилах. Основні положення цього принципу вимагають від майбутнього вчителя:

- засвоєння інноваційних методик навчання і самонавчання;
- засвоєння сучасних інформаційних та мультимедійних технологій з метою надбання досвіду вирішення педагогічних завдань на якісно новому рівні.

Від викладача ж вони вимагають засвоєння і використання:

- необхідного і достатнього набору інноваційних 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 основ інноваційної освітньої діяльності;
- методів психолого-педагогічної діагностики і корекції з метою максимально ефективного визначення індивідуальних психофізіологічних особливостей кожного студента, рівня його підготовки та врахування означених характеристик в освітньому процесі;
- методів формування і розвитку у студентів комплексу якостей знань і умінь, які властиві творчій, інноваційно діючій особистості.

Ще одним принципом підготовки майбутніх вчителів до застосування інноваційних педагогічних технологій ї є **принцип розвитку умінь і навичок з організації навчання**. Цей принцип

стосується як змістовного, так і процесуально-операційного компонента процесу підготовки майбутніх учителів до застосування інноваційних педагогічних технологій в початковій школі. Формування педагогічних умінь і навичок у науковій психолого-педагогічній літературі узгоджується з поняттям, яке безпосередньо стосується теорії підготовки майбутніх вчителів до застосування інноваційних технологій – «формування педагогічних якостей». Формування та розвиток педагогічних якостей у майбутніх учителів є тривалим, складним, часто внутрішньо суперечливим процесом, зумовленим впливом численних чинників (у тому числі біологічних і соціальних). Формування педагогічних якостей – це процес розвитку в студентів біологічно і соціально зумовлених особистісних утворень, які сприяють їх підготовці до застосування інноваційних технологій. Зміст навчання студентів педагогічних ЗВО України піддається певній систематизації за роками, періодами навчання і за кожним окремим заняттям, виходячи з напрямів підготовки та професіограми конкретного спеціаліста. Тому авторів навчальних програм, підручників, викладачів цей принцип зобов'язує подавати матеріал так, щоб у ньому відчувалася певна логіка та обґрунтована система професійних знань, умінь практичних навичок. Головне тут полягає в тому, щоб хід навчання забезпечував майбутнім учителям можливість опанування певного необхідного обсягу інноваційних знань, формування практичних та професійних умінь і навичок з питання застосування інноваційних технологій в початковій школі.

Принцип організації самоосвіти та самовиховання. Самовиховання сприяє підвищенню ефективності діяльності та раціональному використанню вільного часу та коректної взаємодії з оточуючим світом. З ним пов'язана оптимізація процесів формування високих професійних і морально-психологічних якостей, вироблення позитивного ставлення до педагогічного процесу та його учасників. Тільки оптимально організований освітній процес надає цілеспрямованості, активності, усталеності всій діяльності майбутнього вчителя, дозволяє найбільш раціонально долати всі супутні проблеми. Результати наших дослідно-експериментальних спостережень і багатьох відомих досліджень цієї проблеми показують, що професійні якості майбутнього вчителя вдосконалюються

найбільш оптимально в процесі самовиховання. При відсутності самоосвіти і самовиховання, як правило, формується пасивна особистість без стійких переконань і поглядів, яка не здатна до інноваційної педагогічної діяльності в освітньому процесі. 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; використання науково обґрунтованих і методично конкретних критеріїв оцінки ефективності самоосвіти і самовиховання М. Островська (Островська & Островський, 2021, с. 164), М. Островська (Островська, 2021, с. 317).

Сукупність названих принципів визначає спрямованість, зміст, організацію та методику інноваційного освітнього процесу у педагогічному ЗВО. Розуміння сутності принципів дозволяє свідомо і творчо вирішувати завдання інноваційного навчання, упорядковувати освітню діяльність, обґрунтовано здійснювати її та впевнено досягати мети навчання. Дотримання принципів дозволяє викладачам ЗВО проводити інноваційну освітню діяльність комплексно, злагоджено та вміло. Як початкові педагогічні положення, вони регулюють процес використання засобів, методів, прийомів і форм роботи та сприяють виконанню завдань фахової підготовки майбутнього вчителя і відповідним чином розраховувати на кінцевий результат – підготовку вчителя до майбутньої інноваційної діяльності в початковій школі.

Вважаємо М. Островська (Островська, 2020, с. 286), М. Островська (Островська, 2020, с. 84), що використання цілісного системно організованого комплексу науково-методичного забезпечення на кожному рівні вищої освіти, при умові врахування вимог, стандартів та рекомендацій Європейського виміру освіти, насамперед, запровадження профільної парадигми та компетентнісного підходу в освіті та оптимального поєднання різних форм і методів освітньої діяльності, дозволяє:

- ефективно врахувати вимоги нового професійного стандарту вчителя початкової школи;
- зреалізувати принцип наступності та послідовності навчання;
- уникнути дублювання змісту та методів підготовки майбутніх учителів початкової школи на різних рівнях освіти;

- забезпечити високу якість та інноваційно-гуманістичну спрямованість ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до інноваційної освітньої діяльності;

- створити оптимальні умови для застосування інноваційних педагогічних технологій у початковій школі.

Таким чином, здійснення підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання інноваційних освітніх технологій згідно освітніх принципів та нового професійного стандарту вчителя на практиці передбачає ефективне вдосконалення освітнього процесу у педагогічних ЗВО, 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 учителів до застосування інноваційних освітніх технологій в освітньому процесі початкової школи.

Висновки до розділу 3

Розроблено і запропоновано використовувати системний підхід до аналізу сутності підготовки майбутніх учителів початкової школи до інноваційної освітньої діяльності, який поєднує всі компоненти освітнього процесу. В основі підходу знаходиться забезпечення неперервного інтелектуального, творчого й професійного розвитку особистостей майбутніх учителів під час навчання у ЗВО та сприяє їх самовдосконаленню упродовж усього життя. Системний підхід у підготовці майбутніх учителів до застосування інноваційних технологій в початковій школі, дозволяє виділити основні властивості такого процесу: відкритість, динамічність, цілеспрямованість, багатofункціональність, розвивальність, самокерованість, самовдосконалення. Саме таке розуміння підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інноваційних педагогічних технологій в освітній процес початкової школи виступає основою для обґрунтування методологічних засад її теоретичного аналізу і моделювання.

Враховуючи мету, цілі і завдання дисертаційного дослідження, здійснено експериментальну перевірку його загальної та часткової гіпотез, розроблено і запропоновано концепцію підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інноваційних педагогічних технологій в освітньому процесі.

Авторська концепція ступеневої підготовки вчителів початкової школи до застосування інноваційних педагогічних технологій реалізується в освітньому процесі у ЗВО від початкового рівня вищої освіти до бакалаврського та магістерського рівнів. Кожен рівень відрізняється глибиною та наступністю отриманих теоретичних знань, практичних умінь і підготовкою до виконання різних за складністю професійних завдань, визначених у Законі України «Про вищу освіту». Концепція також враховує потреби соціуму на підготовку майбутніх учителів до інноваційної освітньої діяльності у надзвичайно змінному і конкурентному середовищі, на його неперервно зростаючі полікультурність і конфліктність.

На основі аналізу наукових джерел і власних досліджень встановлено, що підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування інноваційних педагогічних технологій – це цілеспрямований комплексний процес, який передбачає оволодіння студентом систематизованими знаннями, вміннями, педагогічними цінностями й професійно значущими якостями задля набуття практичного досвіду інноваційної освітньої діяльності.

Запропоновано формування професійної готовності майбутніх учителів до застосування інноваційних педагогічних технологій у початковій школі здійснювати у педагогічних ЗВО системно і фундаментально наступним чином:

- оновити освітні технології за рахунок введення інноваційних, насамперед нових ІКТ (STEM освіта, імерсійні технології тощо), які сприяють розвиток у майбутніх учителів активної пізнавальної потреби, креативного мислення, самостійності та пошукової активності, рефлексії;

- оновити форми взаємодії студентів і викладачів, перевівши їх у площину «суб'єкт-суб'єктної взаємодії» та запроваджуючи активні та інтерактивні, особистісно орієнтовані інноваційні педагогічні технології;

- створити ефективну систему науково-методичного супроводу підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інноваційних педагогічних технологій;

- забезпечити викладачів і студентів відповідними підручниками, навчально-методичними посібниками іншою літературою з питань ІОД та застосування інноваційних педагогічних технологій.

Визначені вимоги до критеріїв готовності застосування інноваційних педагогічних технологій майбутніми вчителями в початковій школі: по-перше, вони повинні бути впорядкованими в ієрархічну систему таким чином, щоб відображати послідовність вирішення завдань на кожному етапі ступеневої підготовки; по-друге, вони мають бути наочними, доступними і повторюваними для розуміння всіма зацікавленими особами: насамперед, самими студентами, а також викладачами ЗВО, що беруть участь в експерименті.

До основних критеріїв, які визначають готовність майбутніх учителів до застосування інноваційних педагогічних технологій в початковій школі віднесено: особистісно-мотиваційні, когнітивно-дослідницькі, діяльнісно-творчі вміння сформовані під час навчання в ЗВО. Показано, що за допомогою розроблених критеріїв і показників готовності майбутніх учителів початкових класів до інноваційної освітньої діяльності та застосування інноваційних педагогічних технологій безпосередньо в шкільну практику можна вимірювати якість підготовки майбутніх учителів за традиційних та експериментальних умов.

Показано, що важливим складником розробленої моделі ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи до інноваційної освітньої діяльності та застосування інноваційних технологій є педагогічні умови. До педагогічних умов віднесені чинники, що впливають на процес досягнення мети, при цьому їх доречно поділяти на:

- зовнішні - позитивні відносини викладача і студента, об'єктивність оцінки навчального процесу, місце навчання, приміщення тощо;
- внутрішні (індивідуальні) - характеристики і властивості студентів (стан здоров'я, особливості характеру, плани на майбутнє, набуті досвід, уміння, навички, мотивація тощо).

На основі теоретичних і практичних результатів дослідження показано, що інтерпретувати основні концептуальні засади інноваційної освітньої діяльності, методично технологізувати освітній процес, в тому числі і формування готовності майбутніх вчителів початкової школи до застосування інноваційних педагогічних технологій та запропонувати алгоритм до застосування інноваційних педагогічних технологій в початковій школі, найбільш оптимально і раціонально можна здійснити за допомогою методу моделювання.

Показано, що враховуючи розуміння змісту понять «модель» та «ступенева підготовка майбутніх учителів початкових класів», «підготовка майбутніх учителів початкових класів до застосування педагогічних технологій» під *моделлю* «формування готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування інноваційних технологій навчання в школі» слід розуміти комплекс взаємопов'язаних компонентів педагогічного процесу на кожному рівні вищої освіти, що забезпечує формування у майбутніх учителів необхідного рівня готовності до застосування інноваційних педагогічних технологій в школі. Запропонована модель належить до проблемної або прогресивної концепції і передбачає підготовку майбутнього вчителя початкової школи відповідно до професійних вимог, які швидко змінюються, опанування ним інноваційними технологіями навчання та умовами їх застосування в початковій школі.

Розроблена модель характеризується цілісністю, поетапністю реалізації та динамічністю. Її теоретичне обґрунтування засвідчує відповідність моделі інноваційним потребам удосконалення процесу професійної підготовки вчителя. Запропоноване використання необхідних способів, створення означених умов навчальної діяльності з підготовки майбутніх учителів початкових класів до застосування інноваційних педагогічних технологій в школі дає змогу інтегруватись розробленій системі в існуючі умови вищої освіти. Із методичної точки зору розроблення моделі дає нам змогу провести усвідомлений пошук оптимальних шляхів застосування інноваційних педагогічних технологій в початковій школі та на кінцевому етапі експериментального дослідження допоможе співставити реальний стан із бажаним.

На основі запропонованої моделі розроблені рекомендації щодо удосконалення та врегулювання змістовних стосунків суб'єктів інноваційної освітньої діяльності, котрі за характером власного існування мають суб'єктивний характер (визначають діяльність педагога та навчально-пізнавальну діяльність студентів як суб'єктів освітнього процесу; відображають внутрішню сутність і сенс діяльності суб'єктів підготовки; визначають прикладну спрямованість діяльності майбутнього вчителя; зумовлюють характер й особливості освітньо-пізнавальної діяльності ЗВО тощо); визначають взаємозалежність і взаємозумовленість усіх компонентів дидактичного про-

цесу взагалі, та між суб'єктами цього процесу зокрема: з'ясування провідних тенденцій навчання майбутніх вчителів; розв'язання суперечностей процесу навчання, умов досягнення успіхів в освітньому процесі; визначення основних положень, на які опираються при викладанні навчальних дисциплін у ЗВО; визначення змісту, методів і форм навчальної діяльності тощо.

Основні наукові результати, представлені в розділі, опубліковано в працях автора: Островська, 2020; Островська & Маргітич, 2021; Островська, 2021; Островська & Островський, 2021; Островська, 2021; Островська, 2021; Островська, 2021; Островська & Островський, 2021; Островська, 2021; Островська, 2022; Островська, 2022; Островська & Островський, 2021; Островська, 2021; Островська, 2022; Островська, 2021; Островська, 2022; Островська & Химинець, 2021; Островська, 2021; Островська, 2021; Островська, 2021; Островська, 2021; Островська, 2021; Островська, 2021; Островська & Островський, 2021; Островська, 2021; Островська, 2022; Островська, 2021; Островська, 2021; Островська, 2021; Островська & Химинець, 2021; Островська & Маргітич, 2021; Островська, 2021; Островська, 2022; Островська, 2021; Островська, 2021; Островська & Островський, 2021; Островська, 2021; Островська & Химинець, 2021; Островська, 2021; Островська, 2021; Островська, 2021; Островська, 2020; Островська, 2020; Островська & Островський, 2021; Островська & Островський, 2021; Островська, 2021; Островська, 2021; Островська & Островський, 2021; Островська & Островський, 2021; Островська, 2021; Островська & Островський, 2021; Островська, 2021; Островська, 2020; Островська, 2020.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У даній монографії здійснено теоретичне узагальнення вітчизняного та зарубіжного досвіду інноваційної освітньої діяльності та запропоновано новий підхід до вирішення актуальної наукової проблеми ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інноваційних педагогічних технологій та їх застосування у професійній діяльності.

Ретроспективний аналіз вказаної проблеми, проведені теоретико-експериментальні педагогічні дослідження, отримані результати та їх аналіз, підтвердили правомірність висунутої гіпотези і дозволяють сформулювати наступні висновки.

1. Система підготовки вчительських кадрів, яка існувала до недавнього часу у вищій педагогічній школі України та функціонувала в рамках знанневої освітньої парадигми, була спрямована на передачу студентам певного обсягу фундаментальних знань, умінь і навичок, поступово вичерпала свої можливості та почала неперервно втрачати актуальність і перспективність. Позитивними тенденціями зреалізованими у вказаній системі фахової підготовки майбутніх учителів у перші десятиліття незалежності України, слід визнати впровадження варіативності ступеневої підготовки (на базі неповної й повної загальної середньої освіти); створення різноманітних типів ЗВО для підготовки вчителів початкової школи; впровадження науково-дослідної роботи в освітній процес; розвантаження навчальних програм, що вивільняє час для самостійної роботи студентів, їх саморозвитку та самовиховання; забезпечення кадрами різних ступенів підготовки відповідних ЗЗСО певного регіону.

2. Разом з тим, упровадження Концепції НУШ та прагнення ввійти в єдиний Європейський освітній простір, виявили низку невирішених проблем у функціонуванні системи ступеневої підготовки вчителів початкової школи: проблема реалізації принципу наступності в педагогічній освіті (завдань, змісту, форм, методів); дублювання назв навчальних предметів, змісту навчального матеріалу на різних рівнях вищої освіти; недостатнє навчально-методичне і науково-методичне забезпечення освітнього процесу та недостатня увага до підготовки студентів на кожному з етапів навчання до за-

стосування інноваційних педагогічних технологій у професійній діяльності; у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів ще недостатньо враховується необхідність розвитку їх творчих здібностей, підготовки до інноваційної педагогічної діяльності, оволодіння ними основами педагогічної творчості. Більшої уваги потребує увага до підготовки майбутніх учителів, як учителів-новаторів, які володіють педагогічними загальними і фаховими компетенціями та спроможні формувати з учнів творчих особистостей. В контексті Концепції «Нова Українська школа» та інституційних документів, прийнятих на її виконання, українська система освіти націлена на реалізацію всіх основних понять Європейського виміру освіти: впровадити профільну освітню систему, реалізувати інноваційно-гуманістичну спрямованість в освітньому процесі, від заневої освітньої парадигми перейти до компетентнісної, навчально-виховний процес перетворити в освітній і здійснювати його на основі інноваційних педагогічних технологій і суб'єкт-суб'єктної взаємодії всіх учасників.

3. Основна стратегія ЗВО має перенести увагу на розвиток особистості студента у цілому. Реалізація цього завдання передбачає низку конкретних дій, спрямованих на те, щоб підпорядкувати весь зміст вищої освіти, всі дії викладачів ЗВО на розвиток професійних і суспільно значимих якостей особистості майбутнього вчителя, як найвищої мети освітнього процесу. Аналіз стану підготовки майбутніх учителів до інноваційної діяльності у ЗВО дозволяє зробити висновок, що нагального вирішення потребують питання реалізації компетентнісної парадигми і застосування інноваційних підходів, як до підготовки учителів, так і до сутності їх майбутньої професійної діяльності в школі, що проявляється в різних напрямках внутрішньої і зовнішньої диверсифікації середньої і вищої освіти, формування нових місії і змісту на всіх освітніх рівнях, розробки нової системи вимірювання й оцінювання результатів підготовки майбутніх учителів. Відповідно змінюються вимоги до освіти – вона з часом, насамперед у ЗВО, які готують майбутніх учителів, стає більш гнучкою, доступною і прикладною, концентрується на тому, як навчити їх критично мислити, аналізувати, творити, генерувати нові ідеї та знаходити рішення у складних практичних вимірах. Показано, що інноваційна педагогічна технологія повинна відпові-

дати 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).

4. На основі аналізу вітчизняної та зарубіжної педагогічної літератури виявлено, що оптимізації підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інноваційних педагогічних технологій сприяють дослідницький характер освітньої діяльності студентів, використання особистісно орієнтованих педагогічних технологій, активних методів та форм навчання, які забезпечують розвиток творчих здібностей кожної особистості, її здатність до індивідуальної та колективної наукової праці. Одним із найважливіших завдань сучасного освітнього процесу стає розкриття особистісного потенціалу в кожного, хто вчиться, його спрямованість на виховання і розвиток цілісної особистості, яка в подальшому стає активним та свідомим суб'єктом демократичного суспільства. Реалізація цього завдання може ефективно забезпечуватися у контексті особистісно орієнтованої освіти, коли людина визнається найвищою цінністю, враховуються її неповторності та індивідуальності. Тільки сучасна інноваційна освітня система у змозі забезпечити сприятливі умови для розвитку і виховання як майбутніх учителів, так і учнів, яких вони в майбутньому будуть навчати.

5. В останні роки в освітній практиці з метою активізації процесу засвоєння новітніх знань та інноваційних технологій, широко використовуються ідеї психолого-педагогічної «Я-концепції». Основні ідеї і принципи якої скеровані на створення динамічної системи усвідомлення людини про свої природні, інтелектуальні, фізичні та набуті в освітньому процесі властивості; це самооцінка та суб'єктивне сприйняття, що характеризують вплив на власну особистість зовнішніх факторів. Вказана система понять формується під впливом процесу пізнання та досвіду в кожного індивіда і становить основу вищої саморегуляції людини, на базі якої вона будує власну освітню траєкторію та практично всі стосунки з оточуючими людьми і навколишнім світом. Важлива функція «Я-концепції» – забезпечення

внутрішньої узгодженості людини себе із собою, відносної сталості її поведінки, незважаючи на безперервний тиск проблемного світу. Розвиток особистості в усіх її окультурених формах (спілкування, поведінка, діяльність, вчинок) перебуває під визначальним ситуаційним впливом «Я-концепції». Водночас і вона, структуруючись, інтегруючись та ускладнюючись з віком, формується під дією життя кожної людини, найперше у системі дитячо – батьківських та учнівсько-шкільних взаємостосунків. «Я-концепція» набуває активної ролі, насамперед в початковій школі, впливаючи на інтерпретацію соціального і власного пізнавального досвіду учнів молодшого шкільного віку, на цілі і завдання, які вони ставлять перед собою, на відповідну систему очікувань, прогнозів майбутнього, оцінку своїх досягнень, а відтак на повнофункціональне самостановлення та самоутвердження особистості.

6. Сучасний учитель має не лише виконувати освітньо-виховні завдання, а й адаптуватися до вимог інформаційного суспільства, педагогіки співробітництва й партнерства, реалізовувати індивідуальний підхід до навчання, здійснювати педагогічний супровід індивідуальних освітніх програм учнів. Для цього майбутні вчителі початкової школи у ЗВО мають отримати ґрунтовну підготовку не тільки з предметної спеціалізації та вікових особливостей учнів, у їх професійній підготовці потрібно приділити значну увагу до методично-технологічної основи, як основи для майбутньої інноваційної освітньої діяльності в школі, здійснення функцій співрозробника індивідуальних освітніх програм учнів, проєктувальника та організатора освітнього інноваційного середовища в класі. В умовах розвитку інформаційного суспільства, процесів демократизації і гуманізації, формування національної інноваційної системи освіти залежить не лише від дослідження дидактичних особливостей та упровадження сучасних інформаційно-комунікаційних, мультимедійних технологій та навчальних можливостей різних систем дистанційного навчання, а й від підготовки майбутніх учителів до створення та роботи в інформаційно-освітньому середовищі на високому рівні професійно-педагогічної культури. У зв'язку із цим у процесі навчання в ЗВО для майбутніх учителів початкових класів необхідно запровадити відповідне середовище для їх підготовки до інноваційної освітньої

діяльності та застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі початкової школи.

7. Вчитель початкових класів розпочинає навчальний процес, стоїть біля витоків розвитку творчих здібностей молодших школярів. За таких умов проблема професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів набуває особливої актуальності. Тому сучасні інноваційні навчально-ігрові, інформаційно-комунікаційні та мультимедійні технології спрямовані на те, щоб навчити студентів глибоко усвідомлювати мотиви свого учіння, необхідність поглибленої професійно-педагогічної підготовки, правил і норм поведінки в житті та професійному середовищі, тобто формувати цілі й програми самостійної професійної діяльності, прогнозувати її найближчі результати. Крім того, вони виступають ефективним засобом зацікавлення, спонукання, стимулювання студентів ЗВО до активної навчально-пізнавальної діяльності, а різні форми дистанційної освіти їх застосування, сприяють перетворенню майбутнього вчителя початкових класів з об'єкта навчання в суб'єкт майбутньої професійно-педагогічної діяльності, що уможливує його творчу участь у самостійному формуванні власної професійної компетентності. При цьому, вони трансформують світосприйняття майбутніх учителів у бік багатовимірної, багатоваріантної, поліментальної віртуальності, є найбільш релевантними цінностями особистості: цінності вільного спілкування, взаємної довіри і допомоги, актуальної корисності знань та їх інтелектуального змісту, активізації критичного мислення й результативності перебігу освітнього процесу. Ефективна інтеграція інноваційних навчально-ігрових, інформаційно-комунікаційних, мультимедійних технологій та технологій дистанційного навчання, орієнтована на підвищення якості навчання, розвиток пізнавальних інтересів та творчих здібностей студентів, створення умов для індивідуалізації та інтенсифікація навчання, прагненні майбутніх учителів до неперервного отримання нових знань, дозволяє уніфікувати й оптимізувати процес навчання, консолідувати в одному засобі всі необхідні матеріали для навчання та якісного управління освітнім процесом майбутніх учителів. При цьому змінюються методи, форми навчання, взаємодія учасників навчального процесу, зміст навчальних дисциплін і роль суб'єктів освіти.

8. Нові підходи до підготовки майбутніх учителів початкової школи у ЗВО педагогічного спрямування базуються на гуманістичній спрямованості, запровадженні компетентнісної парадигми, використанні інноваційних освітніх технологій, технологій комунікації, засобів дистанційної освіти і суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу та скеровані на розвиток професійних, суспільних якостей і особистісних траєкторій розвитку майбутніх учителів. Гуманізація системи освіти, якій відповідає особистісно орієнтована парадигма, висуває високі вимоги до загальної та професійної підготовки педагогічних кадрів, прояву їх творчої індивідуальності. Метою особистісно орієнтованої професійної педагогічної освіти є підготовка вчителя-професіонала, здатного до самонавчання, самовдосконалення й саморозвитку упродовж життя, який є творчою особистістю, дослідником пошукувачем, що аналізує, апробує найраціональніші шляхи, умови, методи, засоби, форми вискоєфективного вирішення конкретних завдань виховання, освіти і навчання, має повагу до особистості учня, розуміє його потреби. В сучасному конкурентному та швидкозмінному соціально-економічному середовищі рівень освіти, ефективність діяльності ЗВО з фахової підготовки висококваліфікованих конкурентоспроможних фахівців значною мірою залежить від результативності впровадження інноваційних технологій навчання, що ґрунтуються на нових методологічних засадах сучасних дидактичних принципах та психолого-педагогічних теоріях, що розвивають діяльнісний підхід до навчання, якому останнім часом приділяється значна увага. Ефективність реалізації особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів залежить від: усвідомлення студентом основ та витоків особистісно орієнтованої освіти (індивідуальний та диференційований підходи); ефективності системного проектування процесу особистісно орієнтованої професійної підготовки, що розглядає проектувальну діяльність як засіб становлення особистісно орієнтованої позиції учасників освітнього процесу та відображає проектування: технологічного комплексу особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів; залучення студентів до індивідуальної проектної діяльності; коли зокрема, цінність особистості вчителя розглядається як сукупність його індивідуальних та особистісних

властивостей і якостей, в яких відбиваються закони та закономірності педагогічної науки і в повному обсязі за допомогою яких реалізуються в практиці виховання та навчання.

9. Розроблено і запропоновано використовувати системний підхід до аналізу сутності підготовки майбутніх учителів початкової школи до інноваційної освітньої діяльності, який поєднує всі компоненти освітнього процесу. В основі підходу знаходиться забезпечення безперервного інтелектуального, творчого й професійного розвитку особистостей майбутніх учителів під час навчання у ЗВО та сприяє їх самовдосконаленню упродовж усього життя. Системний підхід у підготовці майбутніх учителів до застосування інноваційних технологій в початковій школі, дозволяє виділити основні властивості такого процесу: відкритість, динамічність, цілеспрямованість, багатофункціональність, розвивальність, самокерованість, самовдосконалення. Саме таке розуміння підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інноваційних педагогічних технологій в освітній процес початкової школи виступає основою для обґрунтування методологічних засад її теоретичного аналізу і моделювання. Авторська концепція ступеневої підготовки вчителів початкової школи до застосування інноваційних педагогічних технологій реалізується в освітньому процесі у ЗВО від початкового рівня вищої освіти до бакалаврського та магістерського рівнів.

На основі аналізу наукових джерел і власних досліджень встановлено, що підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування інноваційних педагогічних технологій – це цілеспрямований комплексний процес, який передбачає оволодіння студентом систематизованими знаннями, уміннями, педагогічними цінностями й професійно значущими якостями задля набуття практичного досвіду інноваційної освітньої діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акусок, А.М. (2009). Теоретичні засади формування змісту загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя: автореф. дис. канд. пед. наук. К., 21.
2. Алексюк, А. М. (1998). Педагогіка вищої освіти України: історія, теорія: підручник. К.: Либідь, 560.
3. Альмерот, О. В. (2017). Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи засобами артпедагогіки: автореф. дис. канд. пед. наук. Глухів, 22.
4. Амонашвили, Ш. А. (2001). Размышления о гуманной педагогике. М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 464.
5. Ампілогова, Л. (2003). Інноваційна освітня діяльність – вимога часу// Завуч. № 11, 4–5.
6. Андрієвська, В. М., & Олефіренко Н. В.(2010). Мультимедійні технології у початковій ланці освіти. Інформаційні технології і засоби навчання. № 2 (16). [http:// www.ime.edu-ua.net/em.html](http://www.ime.edu-ua.net/em.html) (дата звернення 10.12 2020).
7. Антонова, О. Є. (2008). Теоретико-методологічні засади навчання обдарованих студентів у педагогічних університетах: автореф. дис. докт. пед. К., 44.
8. Антонченко, М. О. (2004). Інформаційна культура як складова загальнолюдської культури// Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 2: Комп'ютерно-орієнтовні системи навчання. К.: НПУ, Вип. 1(8), 161–166.
9. Антонюк, Н. А. (2015). Формування у майбутніх учителів початкової школи діалогічних умінь у процесі професійної підготовки: автореф. дис. канд. пед. наук. Луцьк, 20.
10. Артем'єва, І. С. (2015). Професійна діяльність вчителя початкової школи з формування позитивного ставлення першокласників до навчання: автореф. дис. канд. пед. наук. Чернігів, 19.
11. Бахмат, Н. В. (2011). Формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до педагогічного моделювання: автореф. дис. канд. пед. К., 20.

12. Бахмат, Н.В. (2017). Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки вчителів початкової школи в умовах інформаційно-освітнього середовища вищого навчального закладу: дис. докт. пед. наук. К., 510.
13. Бевзюк, М. С. (2019). Підготовка майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання: автореф. дис. канд. пед. наук. Умань, 20.
14. Бежанова, Н.Л. (2007). Розвиток готовності вчителів у післядипломній педагогічній освіті до формування оцінювальних умінь молодших школярів: автореф. дис. канд. пед. наук. К., 19.
15. Бекирова, А. Р. (2016). Проблема формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів: аксіологічний аспект. Нові технології навчання: наук.-метод. збірник. К.: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, Вип. 89. Ч. 1, 83–88.
16. Бекірова, Л. Е. (2010). Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання: автореф. дис. канд. пед. наук. К., 20.
17. Белозубов, А. В., & Миколаїв, Д. Г. (2007). Система дистанційного навчання Moodle: Навчально-методичний посібник. СПб.: СПбГУ ІТМО, 108.
18. Бельчева, Т. Ф. (2007). Формування готовності майбутніх учителів до складання та розв'язування навчально-пізнавальних завдань у початковій школі: дис. канд. пед. наук. Мелітополь, 251.
19. Бережинська, Т. В. (2007). Формування готовності майбутнього вчителя до оцінювання навчальних досягнень молодших школярів: дис. канд. пед. наук. К., 280.
20. Беркита, З. Є. (2011). Підготовка майбутніх учителів до організації роботи з підручником у початковій школі: автореф. дис. канд. пед. наук. Тернопіль, 20.
21. Бех, І. Д. (1998). Особистісно зорієнтоване виховання. К.: ІЗМН, 204.
22. Биков, В. Ю. (2009). Моделі організаційних систем відкритої освіти. К.: Атіка, 684.
23. Биков, В. Ю. (2005). Теоретико-методологічні засади моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем// Інформаційні технології і засоби навчання: зб. наук. пр. К., 5–14.

24. Биков, В. Ю. (2010). Сучасні завдання інформатизації освіти// Інформаційні технології і засоби навчання. №1 (15).: <http://www.ime.edu-ua.net/em.html> (дата звернення 10.03.2021).
25. Бирко, Н. М. (2014). Підготовка майбутніх учителів до формування толерантності учнів початкової школи: автореф. дис. канд. пед. наук. Житомир, 20.
26. Бистрюкова, А. Н. (2009). Формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи засобами проєктивної технології: автореф. дис. канд. пед. наук. Ялта, 20.
27. Біла, О. О. (1999). Формування готовності студентів до активізації художньої діяльності молодших школярів: автореф. дис. канд. пед. наук. Одеса, 20.
28. Білик, В. Г. (2016). Формування готовності майбутніх учителів до здоров'я формувальної діяльності у початковій школі: автореф. дис. канд. пед. наук. К., 20.
29. Біницька, К. М. (2018). Тенденції розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти у країнах Східної Європи: автореф. дис. докт. пед. наук. Тернопіль, 32.
30. Богданова, І. М. (2003). Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій: дис. докт. пед. наук. Одеса, 438.
31. Богданова, І. М. (1999). Технології в освіті: теоретико-методологічний аспект. Акад. пед. наук України. Одеса, 146.
32. Боднарчук, Т. В. (2012). Розвиток білінгвальної освіти в Австрії (1945–2010 рр.): автореф. дис. канд. пед. наук. Хмельницький, 20.
33. Бондар, В. І. (2006). Управління формуванням професійної компетентності вчителя// Освіта і управління. № 9, 20–27.
34. Бондар, Л. В. (2003). Спільна навчальна робота молодших школярів як чинник їх розумового та соціального розвитку: дис. канд. психол. наук. К., 204.
35. Борзенко, О. П. (2012). Основні категорії та поняття дистанційного навчання// Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. № 19 (254), Ч. I, 6–14.
36. Борисенко, І. В. (2015). Теорія і практика моделювання змісту початкової освіти Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії: автореф. дис. канд. пед. наук. К., 20.

37. Борін, К. А. (2012). Формування екологічної свідомості учнів у школах Німеччини у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття: автореф. дис. канд. пед. наук. Луганськ, 20.
38. Борщенко, В. В. (2013). Формування організаційної культури майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки: автореф. дис. канд. пед. наук. Одеса, 21.
39. Брижак, Н. Ю. (2014). Формування готовності майбутніх учителів до краєзнавчої роботи з учнями початкової школи: дис. канд. пед. наук. Хмельницький, 250.
40. Будас, Ю. О. (2010). Підготовка майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності засобами ділової гри: дис. канд. пед. наук. Вінниця, 238.
41. Будник, О. Б. (2015). Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності: дис. докт. пед. наук. Житомир, 552.
42. Бужина, І. В. (2005). Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до формування гуманістичних відносин молодших школярів: автореф. дис. докт. пед. наук. К., 43.
43. Буздуган, О. А. (2013). Підготовка майбутніх учителів початкових класів до педагогічної взаємодії з батьками учнів: автореф. дис. канд. пед. наук. Одеса, 20.
44. Бузінська, Я. М. (2011). Підготовка майбутніх учителів до реалізації міжпредметних зв'язків у початковій школі: автореф. дис. канд. пед. наук. Ялта, 20.
45. Буркова, Л. (1999). Педагогічні інновації та їх діагностична експертиза: теоретичний аспект. К.: Науковий світ, 38.
46. Бурлаєнко, Т. І. (2013). Формування економічної компетентності майбутніх менеджерів освіти засобами ігрових форм навчання: автореф. дис. канд. пед. наук. К., 19.
47. Бухнєва, О. А. (2011). Підготовка аспірантів до інноваційної діяльності у вищому навчальному закладі: автореф. дис. канд. пед. наук. Ялта, 20.
48. Бучківська, Г. В. (2019). Система професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів на засадах народного декоративно-ужиткового мистецтва: дис. докт. пед. наук. Тернопіль, 593.

49. Важинський, С. Е., & Щербак, Т. І. (2016). Методика та організація наукових досліджень: навч. посіб. – Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 260.
50. Васильєв, А. В., Зубань, Ю. М., Коровайченко, В.О., & Шкарлет, С. М. (2013). Застосування електронного навчання для підготовки й підвищення кваліфікації фахівців ІТ-галузі у вищих навчальних закладах. Суми: СумДУ ім. А. С.Макаренка, 138.
51. Ващенко, В. Ю., & Дядичев, О. В. (2011). Аналіз систем керування навчанням і контентом та їх впровадження в навчальний процес// Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка. № 12 (223), Ч. II., 5–17.
52. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Укладач і головний редактор В. Т. Бусел. (2005). К.; Ірпінь: Перун, 1728.
53. Велитченко, Л. К. (2006). Психологічні основи педагогічної взаємодії: дис. докт. психол. наук. К., 508.
54. Вернер, І. (1996). Все о мультимедиа. Киев: ВНМ, 267.
55. Використання системи електронного навчання Moodle для контролю і оцінювання навчальної діяльності студентів ВНЗ// Електронно-бібліотечна система Черкаського державного технологічного університету: <http://elib.chdtu.du.ua/e-books/1238> (дата звернення 22.10.2020).
56. Віртуальна та доповнена реальність: як нові технології намагаються вчитися: <https://osvitoria.media/opinions/virtualna-ta-dopovnena-realnist-yako-yu-mozhe-butysuchasna-osvita/> (дата звернення 20.08.2021).
57. Віртуальна реальність (VR): <https://www.it.ua/knowledge-base/technology-innovation/virtualnaja-realnost-vr>; Вільне програмне забезпечення: <http://www.fsfla.org/ikiwiki/index.en.html> (дата звернення 20.08.2021).
58. Вихрущ, А. В. (2009). Інтеграція української освіти в Європейський освітній простір// Педагогіка та психологія, вип. 469, 22–32.
59. Водолазська, Т. В. (2015). Формування готовності вчителя початкових класів до моделювання освітнього середовища у системі післядипломної освіти: автореф. дис. канд. пед. наук. Полтава, 20.

60. Власенко, С. П. (2002). Особливості становлення сучасної багаторівневої освіти вчителів початкових класів: автореф. дис. канд. пед. наук. К., 20.
61. Волик, Л. В. (2005). Підготовка майбутніх учителів початкової школи до полікультурного виховання учнів: дис. канд. пед. наук. К., 235.
62. Волкова, Н. П. (2006). Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної комунікації: дис. докт. пед. наук. К., 432.
63. Волохата, К. М. (2018). Формування природознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі фахової підготовки: дис. канд. пед. наук. Вінниця, 295.
64. Волошина, О. В. (2015). Педагогіка інновацій у вищій школі: навчально-методичний посібник. Вінниця, 161.
65. Воронкін, О. С. (2011). Основи використання інформаційно-комп'ютерних технологій в сучасній вищій школі: навч. посіб. з дисципліни «Комп'ютерні технології в науці й освіті». Луганськ: Вид. ЛДІКМ, 156.
66. Воропай, Н. А. (2011). Формування самоосвітньої компетентності у майбутніх учителів початкових класів засобами інформаційно-комунікаційних технологій: автореф. дис. канд. пед. наук. Херсон, 20.
67. Воскресенська, Н. В. (1996). Забезпечення взаємозв'язку дидактичної і методичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи: автореф. дис. канд. пед. наук. К., 25.
68. Гавриш, І. В. (2006). Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: дис. докт. пед. наук. Харків, 579.
69. Гавриш, Н., & Ліннік, О. (2014). Філософія для дітей: Цікаві уроки для молодших школярів: методичний посібник. К.: Слово, 232.
70. Гайдур, М. І. (2010). Підготовка майбутніх вчителів до організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів в умовах інформаційного середовища: автореф. дис. канд. пед. наук. Ялта, 18.
71. Галета, Я. (2011). Інформаційна культура в професійній підготовці майбутнього педагога// Рідна школа. № 11, 24–27.
72. Гатаулліна, А. (2009). Інтерактивне й мультимедійне обладнання у школі// Відкритий урок: розробки, технології, досвід. № 5, 7–10.

73. Герасименко, І. В. (2013). Система підтримки дистанційного навчання, як складова інформаційного середовища ВНЗ// Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. Ялта: РВВ КГУ, 40, 22–30.
74. Герасименко, І. В. (2014). Методика використання технологій дистанційного навчання в підготовці бакалаврів комп'ютерних наук: дис. канд. пед. наук. Черкаси, 302.
75. Гершунский, Б. С. (1986). Педагогическая прогностика. Методология, теория, практика. К.: Вища школа, 260.
76. Гільбух, Ю. З. (1993). Темперамент и познавательные способности ученика. К.: Институт психологии АПН Украины, 272.
77. Глузман, Н. А. (2011). Система формування методико-математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис. докт. пед. наук. Луганськ, 44.
78. Головей, Л. А. (1996). Психология становления субъекта деятельности в периоды юности и зрелости: автореф. дис. докт. психол. наук. СПб., 46.
79. Гончаренко, С. У. (2008). Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям. К.; Вінниця: ДОВ «Вінниця», 278.
80. Гончаренко, С. У. (2008). Методологія// Енциклопедія освіти / АН України, гол. ред. В. Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 498–500.
81. Гончаренко, С. У. (2000). Методика як наука// Шлях освіти. № 1, 2–6.
82. Гончаренко, С. У. (1997). Український педагогічний словник. К.: Либідь, 374.
83. Гончаренко, С. У., & Мальований, Ю. І. (2001). Гуманізація і гуманітаризація освіти// Шлях освіти. № 2, 2–6; № 3, 2–8.
84. Гончаренко, С. У. (2000). Професійна освіта: словник, ред. Н.Г. Ничкало. К.: Вища школа, 201.
85. Гончарова, О. Н. (1999). Формирование основных компонентов информационной культуры учащихся при изучении информатики в старших классах с использованием среды электронного ученика: дис. канд. пед. наук. Симферополь, 179.
86. Горбань, О. М., & Бахрушин, В. Є. (2004). Основи теорії систем та системного аналізу. Запоріжжя, ГУ «ЗІДМУ», 204.

87. Горбатюк, Р. М., & Тулашвілі, Ю. Й. (2013). Мобільне навчання як нова технологія вищої освіти// Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія «Педагогіка, соціальна робота». Ужгород, Вип. 27, 31–34.
88. Горностай, П. П. (2018). Консультативная психология: Теория и практика проблемного подхода. К.: Ника-Центр, 400.
89. Горська, О. О. (1997). Шляхи та засоби оволодіння майбутніми вчителями початкових класів педагогічною технікою: дис. канд. пед. наук. Черкаси, 150.
90. Готовність//Тлумачний словник В. Даля: <http://slovardalja.net/word.php?wordid=5948/> (дата звернення: 18.03.2020).
91. Гра// Великий енциклопедичний словник: <http://www.vedu.ru/bigencdic/23093/>. (дата звернення: 18.03.2020).
92. Гра// Психологічний словник: <http://azps.ru/handbook>. (дата звернення: 18.03.2020).
93. Грабовська, Т. І., Талапканич, М. І., & Химинець, В. В. (2006). Інноваційний розвиток освіти: особливості, тенденції, перспективи. Ужгород: Інфор-вид. центр ЗППО, 232.
94. Гречанин, Н. І. (2019). Нормативно-регулятивний аспект формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи// Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. Вип. № 67, 166–173.
95. Гриньова, В. М. (2001). Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теорет. та метод. аспекти): автореф. дис. канд. пед. наук. К., 25.
96. Гриньова, М. В. (2006). Педагогічні технології: теорія та практика: навч.-метод. посіб. Полтава, 230.
97. Гулай, О. І. (2012). Структура навчально-методичного забезпечення підготовки фахівців у вищій школі. Вестник СевГТУ. Севастополь: Изд-во СевНТУ, Вып. 127: Педагогика, 6–10.
98. Гузій, Н. В. (2007). Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога: дис. докт. пед. наук. К., 568.
99. Гуменюк, О. Є. (2002). Психологія Я-концепції. Тернопіль: Економічна думка, 186.

100. Гуменникова, Т. Р. (2011). Теоретико-методичні засади підготовки майбутнього педагога до особистісно орієнтованого виховання молодших школярів в умовах ступеневої освіти: автореф. дис. докт. пед. наук. К., 36.
101. Гуревич, Р. С., & Кадемія, М. Ю. (2004). Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях: навч. посіб. для студ. пед. ВНЗ і слухачів інститутів післядипломної освіти. Вінниця: ДОВ «Вінниця», 502.
102. Гуревич, Р. С., Кадемія, М. Ю., & Шевчанко, Л. С. (2012). Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід: навч. посібник. Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 348.
103. Гусак, П. М. (1999). Теорія і технологія диференційованого навчання майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис. докт. пед. наук. К., 37.
104. Гусак, П. М. (1999). Підготовка вчителя: технологічні аспекти. Луцьк: Вежа, 278.
105. Гусева, В. О. (2012). Формування готовності вчителів початкових класів у післядипломній освіті до забезпечення наступності навчання в початковій та основній школі: автореф. дис. канд. пед. наук. Хмельницький, 20.
106. Давиденко, А. А. (2004). Методика розвитку творчих здібностей учнів у процесі навчання фізики. Ніжин: ТОВ «Видавництво «Аспект Поліграф», 264.
107. Даниленко, Л.І., & Довбищенко, В.І. (2001). Експертиза інноваційних освітніх проектів та технологія їх здійснення// Педагогічні інновації ідеї, реалії, перспективи. К., в. 4, 12–18.
108. Демченко, О. П. (2006). Формування у майбутніх учителів початкових класів професійної готовності до створення виховних ситуацій: дис. канд. пед. наук. Вінниця, 259.
109. Дем'яненко, Н. (2012). Підготовка педагогічних кадрів: пошук інноваційної моделі. Рідна школа. № 4–5, 32–38.
110. Державна програма «Вчитель». URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/379-2002-п>. (дата звернення: 18.03.2019)
111. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), Постанова Кабміну України від 03.11.1993 р. N 896. «Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття»).

112. Державний стандарт: спеціальність 6010102 «Початкове навчання» Державний стандарт вищої освіти: <http://www.uk.wikipedia.org/wiki/Title2.pdf> (дата звернення 20.12.2020).
113. Державний стандарт початкової освіти. (Постанова КМ України № 87 від 21.02.2018 р.): <http://polishproject.nus.org.ua/wp-content/uploads> (дата звернення 20.12.2020).
114. Дзюба-Шпурик, Л. Г. (2016). Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до ознайомлення учнів з інформаційно-комунікаційними технологіями: дис. канд. пед. наук. Полтава, 290.
115. Дзюба, Л. А. (2002). До питання про сучасні освітні технології// Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. праць / Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України: за ред. Максименко С. Д. К., 2002. Т. IV, Ч. 7, 27–29.
116. Дичківська, І. М. (2004). Інноваційні педагогічні технології: навч. посібник. К.: Академвидав, 450.
117. Дичківська, І. М. (2012). Інноваційні педагогічні технології: підручник/ 2-ге вид. допов. К.: Академвидав, 349.
118. Докучасва, В. В. (2005). Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі: монографія. Луганськ: Альма-матер, 304.
119. Дрокіна, А. С. (2020). Формування інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки: дис. канд. пед. наук. Харків, 308.
120. Дубасенюк, О. А. (2015). Професійно-педагогічна освіта: методологія, теорія, практика: монографія. Т. 1. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 210.
121. Дубасенюк, О. А. (2009). Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки професійна педагогічна освіта: Інноваційні технології та методики: кол. моногр. /За ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 14–48.
122. Дубасенюк, О. А., & Іванченко, А. В. (2002). Практикум з педагогіки: навч. посібник. Вид. 2-ге. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 482.

123. Дьяченко, М. И., & Кандыбович, Л.А. (1976). Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск: БГУ, 175.
124. Євтух, М. Б. (1996). Розвиток освіти і педагогічної думки в Україні (кінець XVIII перша половина XIX століття): дис. докт. пед. наук у формі наукової доповіді. К., 70.
125. Єгоров, Г. (2013). Стандарти як складова механізму забезпечення якості освіти у Франції// Порівняльно-педагогічні студії. № 2–3(16–17), 103–104.
126. Енциклопедія освіти (2008). Акад. пед. наук України; гол. ред В. Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 1040.
127. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій (2009). Автор-укладач Н. П. Наволокова. Харків: Вид. група «Основа», 176.
128. Єремєєва, В.М. (2002). Педагогічна технологія підготовки майбутніх учителів до індивідуалізації навчання учнів: дис. канд. пед. наук. Житомир, 246.
129. Євтух, М. Б., & Нісімчук, А. С. (2011). Технологія інноваційної педагогічної освіти: монографія. Луцьк: Твердиня, 453.
130. Єсіна, Н. О. (2009). Формування творчих умінь майбутнього вчителя в інтелектуально-ігровій діяльності: автореф. дис. канд. пед. наук. Харків, 20.
131. Жаровська, А. В. (2014). Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до збагачення словника шестирічних учнів народознавчою лексикою: автореф. дис. канд. пед. наук. Херсон, 20.
132. Жерносек, І. П. (1998). Науково-методична робота в загальноосвітній школі. К.: ІСДО, 158.
133. Жигірь, В. І. (2019). Компоненти інформаційної культури вчителя// Фізико-математична освіта. В.2(20), ч.2, 109–114.
134. Закон за степента на образование, общообразователния минимум и учебния план (1999–2009 гг.)/ Република България. Министерство на образованието и науката: <http://www.minedu.government.bg/go?page&pageId=7&subpageId=57> (дата звернення 29.05.2021).

135. Закон України «Про вищу освіту» (Прийнятий ВРУ 01.07.2014 № 1556-VII): URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення 29.05.2021).
136. Закон України «Про повну загальну середню освіту» (Прийнятий ВРУ 16.01.20 р.): <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/> (дата звернення 28.06.2021).
137. Закон України «Про освіту» (Прийнятий ВРУ 05.09.17 р., № 2145-VIII): <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/> (дата звернення 26.06.2021).
138. Закон України «Про інноваційну діяльність» (2003). Загальна середня освіта. Збірник нормативно-правових документів. К., ч.І, 436.
139. Залібовська-Ільницька, З. В. (2009). Підготовка майбутніх учителів до формування комунікативної компетентності молодших школярів: дис. канд. пед. наук. Житомир, 250.
140. Занюк, С. С. (2002). Психологія мотивації. К.: Либідь, 303.
141. Зерна педагогічної інновації. Хрестоматія. (2001). Укладачі Л. В. Буркова, Н. Ф. Федорова. К.: Київська правда, 120.
142. Зімниця, Є. А. (2009). Педагогічні умови формування ергономічних компетенцій у майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис.канд. пед. наук. Полтава, 20.
143. Зміст і сутність педагогічної діяльності: навчальний посібник. (2007). О. Г. Романовський, О. С. Пономарьов, С. М. Пазиніч та ін. Харків: НТУ «ХПГ», 228.
144. Зязюн, І.А., Крамущенко, Л.В., & Кривонос, І.Ф. та ін. (2008). Педагогіка майстерності. К.: СПД Богданова А.М., 376.
145. Іваньшина, Н.М. (2012). Сутність та поняття інформаційної культури особистості. Духовність особистості: методологія, теорія і практика. № 2 (49), 57–65.
146. Ілляш, С.Д. (2014). Інформаційна культура як важлива складова професійної культури майбутнього вчителя початкових класів// Наука і освіта. № 3, 68–72.
147. Ігнатенко, С. В. (2011). Формування фахових компетенцій майбутніх інженерів-педагогів засобами проблемно-ігрового навчання: автореф. дис. канд. пед. наук. К., 20.

148. Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання. (2005). Упоряд. Л. Галіцина. К.: Ред. загальнопед. газета, 128.
149. Імбер, В. І. (2008). Педагогічні умови застосування мультимедійних засобів навчання у підготовці майбутнього вчителя початкових класів: автореф. дис. канд. пед. наук. Вінниця, 20.
150. Інноваційні технології в початковій школі (2008). К: Шкільний світ, 112.
151. Інноваційні пошуки в сучасній освіті (2004). За ред. Л. І. Даниленко, В. Ф. Паламарчук/ Упоряд. Перевознікова Г.М. К.: Логос, 220.
152. Інтерактивні методи навчання (2009). Енциклопедія освіти/ АПН України, гол. ред. В. Г. Кремінін. К.: Юрінком Інтер, 357–358.
153. Інтерактивні технології навчання: посібник (2004). К.: Науковий світ, 85.
154. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: метод. посібник (2002) / авт.-укладачі: О. Пометун, Л. Пироженко. К.: АПН, 135.
155. Исследования по сравнительному образованию: подходы и методы (2015). Под ред. М. Брейя, Б. Адамсона, М. Мейсона: пер. с англ. М. Л. Ваховского, И. В. Разнатовского. Луганск: ФОП Сабов А. М., 380.
156. Кадемія, М. Ю. (2009). Інформаційно-комунікаційні технології навчання: словник термінів. Львів: СПОЛОМ, 260.
157. Калінін, В. О. (2005). Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур: дис. канд. пед. наук. Житомир, 307.
158. Каташов, А. І. (2001). Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею: дис. канд. пед. наук. Луганськ, 265.
159. Кисла, О. Ф. (2008). Особливості розвитку професійного самовизначення майбутніх учителів початкових класів в умовах ступеневої підготовки: дис. канд. пед. наук. К., 259.
160. Кіліченко, О. І. (1997). Підготовка майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії з учнями молодшого шкільного віку: дис. канд. пед. наук. Івано-Франківськ, 222.

161. Кірейчев, А. В. (2008). Формування психологічної готовності майбутніх вчителів початкових класів до профілактики і корекції проявів дитячої агресивності: автореф. дис. канд. психол. наук. Одеса, 20.
162. Кічук, Н. В. (2005). Ігрове проектування як інтерактивна дидактична технологія підготовки фахівців// Наука і освіта. № 3–4, 61–65.
163. Кларин, М. В. (1995). Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). Рига: НПЦ «Эксперимент», 176.
164. Клименко, Н. О. (2005). Формування мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів гуманітарного профілю: автореф. дис. канд. пед. наук. Луганськ, 21.
165. Клименюк, Ю. М. (2009). Підготовка майбутнього вчителя до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів початкової школи: автореф. дис. канд. пед. наук. Житомир, 20.
166. Клокар, Н. І. (1997). Психолого-педагогічна підготовка вчителя до інноваційної діяльності: дис. канд. пед. наук. К., 227.
167. Книга керівника навчально-виховного закладу: Довідково-методичне видання (2006). Упоряд. Б. М. Терещук, В. В. Скиба/ Вид. 2, доповн. Харків: ГОРСІНГ ПЛЮС, 768.
168. Коберник, О. М. (1995). Проектування навчально-виховного процесу в школі. К.: Хрещатик, 153.
169. Ковальчук, В. І. (2011). Інноваційні підходи до організації навчального процесу, 2-ге вид., перероблене та доповнене. К.: Шкільний світ, 128.
170. Ковальчук, М. Я. (2017). Формування готовності айбутніх учителів до застосування мультимедійних навчальних систем у початковій школі: дис. канд. пед. наук. Житомир, 282.
171. Ковшар, О. В. (2008). Формування відповідального ставлення молодших школярів до навчання: автореф. дис. канд. пед. наук. Кривий Ріг, 24.
172. Колос, К. Р. (2011). Система Moodle як засіб розвитку предметних компетентностей учителів інформатики в умовах дистанційної післядипломної освіти: дис. канд. пед. наук. Житомир, 238.

173. Коваль, Л. В. (2009). Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова. Донецьк: Юго-Восток, 375.
174. Коваль, Т. В. (2015). Формування готовності майбутніх учителів школи першого ступеня до роботи з батьками в поліетнічному середовищі: автореф. дис. канд. пед. наук. К., 19.
175. Коваль, Т. І. (2008). Теоретичні та методичні основи професійної підготовки з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів: автореф. дис. докт. пед. наук. К., 44.
176. Ковальчук, М. О. (2016). Мультимедійні технології в системі професійної діяльності майбутніх вихователів ДНЗ та вчителів початкової школи: навч.-метод. посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 94.
177. Ковальчук, М. О. (2017). Формування готовності майбутніх учителів до застосування мультимедійних навчальних систем у початковій школі: дис. канд. пед. наук. Житомир, 282.
178. Коломієць, А. М. (2008). Теоретичні та методичні основи формування інформаційної культури майбутнього вчителя початкових класів: дис. докт. пед. наук. Вінниця, 526.
179. Комар, О. А. (2011). Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології: дис. докт. пед. наук. Умань, 512.
180. Комар, О. А. (2008). Підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивних технологій. Теоретико-методичні аспекти: монографія. Умань: РВЦ «Софія», 278–329.
181. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук (2004). К.: «К.І.С.», 112.
182. Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років. (2014).: http://www.tnpu.edu.ua/EKTS/proekt_koncepc.pdf (дата звернення 20.02.2021), 22.
183. Концепція «Нова українська школа»: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення 20.02.2021).

184. Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді. Наказ МОН України від 16.06.2015 № 641: [http : //mon.gov.ua/activity/education/](http://mon.gov.ua/activity/education/) (дата звернення 20.02.2021).
185. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні року: Постанова від 20 грудня 2000 / Міністерство освіти і науки України: <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html> (дата звернення 20.02.2020).
186. Концепція розвитку електронного (e-) навчання в НТУ «ХПІ» на 2009–2016 роки / Л. Л. Товажнянський, В. О. Кравець, & Г. І. Гринь та ін.: http://cde.kpi.kharkov.ua/cdes/New/Conception_eL.pdf. (дата звернення 20.02.2020).
187. Костюк, Г. С. (1979). Навчання і психічний розвиток учнів// Психологічна наука, вчитель, учень. К., 25–26.
188. Коржова, Л. С. (2002). Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень: дис. канд. пед. наук. Кривий Ріг, 190.
189. Король, Я. А. (1998). Практикум з методики викладання математики в початкових класах: навч. посіб. для студентів пед. унів. Тернопіль: Мандрівець, 136.
190. Костюченко, Л. В. (2011). Готовність майбутніх вчителів початкових класів до професійної діяльності// Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: наук. зб. Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини: О.О. Жовтий, Вип. 39., Ч. 1, 65–66.
191. Костюченко, Л. В. (2013). Формування готовності до майбутньої професійної діяльності вчителів початкових класів у комплексі «училище –університет»: автореф. дис. канд. пед. наук. Переяслав-Хмельницький, 19.
192. Кравченко, Г. Ю. (2003). Освоєння вчителями початкової школи педагогічних інновацій в умовах внутрішньошкільної науково-методичної роботи: дис канд. пед. наук. Харків, 195.
193. Кравчук, О. В. (2009). Підготовка майбутніх учителів до застосування інформаційних технологій у процесі вивчення суспільствознавчо-природознавчих дисциплін у початковій школі: автореф. дис. канд. пед. наук. К., 20.

194. Красюк, Л.В. (2008). Формування основ професіоналізму майбутніх учителів початкових класів у процесі моделювання педагогічних ситуацій: автореф. дис. канд. пед. наук. К., 22.
195. Кремень, В. Г. (2001). Доповідь Міністра освіти і науки України В. Г. Кременя на II Всеукраїнському з'їзді працівників освіти 8 жовтня 2001// Освіта. 57–58.
196. Кремень, В. Г. (2006). Сьогодення потребує інноваційного мислення// Урядовий кур'єр, 7.
197. Кремень, В. Г. (2003). Філософія освіти XXI століття// Шлях освіти. № 2, 2–6.
198. Кремень, В. Г. (2003). Перспективи розвитку освіти// Освіта і наука України: шляхи модернізації: (факти, роздуми, перспективи). К.: Грамота, 216.
199. Кремень, В. Г. (2001). Система освіти в Україні: сучасні тенденції і перспективи// Трибуна. № 5–6, 5–7.
200. Кремень, В. (2013). Педагогічна синергетика: понятійно-категоріальний синтез//Теорія і практика управління соціальними системами. № 3, 3–19.
201. Кремень, В. (2015). Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. К.: Грамота, 448.
202. Криворучко, Ю. М. (2010). Формування готовності майбутнього вчителя до розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів: автореф. дис. канд. пед. наук. Чернігів, 21.
203. Крижановський, А. І. (2017). Формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи з використанням веб-технологій у педагогічних коледжах: дис. канд. пед. наук. Вінниця, 264.
204. Кристопчук, Т. Є. (2014). Тенденції розвитку педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу: дис. доктора пед. наук. К., 559.
205. Кудрявцева, С. П., & Колос, В. В. (2005). Міжнародна інформація: навч. посібник. К.: Видавничий Дім «Слово», 400.
206. Кудикіна, Н. В. (2003). Ігрова діяльність молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі: монографія. К.: КМПУ, 272.

207. Кудусова, А. Ш. (2005). Формування гуманістичної спрямованості майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки: автореф. дис. канд. пед. наук. К., 21.
208. Кузь, В. Г. (2002). Кадри для «школи нового покоління»// Вища освіта України. № 3, 31–34.
209. Кузьмінський, А. І., & Омеляненко, В.Л. (2007). Педагогіка: підручник. К.: Знання, 477.
210. Кузьмінський, А. І. (2005). Педагогіка вищої школи: навч. посіб. К.: Знання, 486.
211. Кузьмінський, А. І. (2003). Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні. К., 44.
212. Кухаренко, В. М. (2012). Про систему дистанційного навчання у відкритому дистанційному курсі// Інформаційні технології в освіті. Випуск 11, 32–42.
213. Лазаренко, Н. І. (2016). Структурні компоненти інформаційної культури викладача педагогічного вищого навчального закладу// Наукові записки Вінницького держ. Пед. університету ім. Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія, Вип. 47, 18–22.
214. Лащихіна, В. П. (2009). Розвиток системи підготовки педагогічних кадрів у Франції (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): автореф. дис. канд. пед. наук. К., 20.
215. Левченко, Т. І. (2007). Європейська освіта: конвергенція та дивергенція. Вінниця: Нова книга, 656.
216. Лецюк, І. З. (2015). Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до проектування інформаційно-комунікаційного середовища: автореф. дис. канд. пед. наук. Запоріжжя, 20.
217. Линенко, А. Ф. (1996). Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности: дис. докт. пед. наук. К., 403.
218. Литвин, А. (2020). Інформаційна культура педагога професійного навчання. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/4936/1/St> (дата звернення 10.05.2020).
219. Литвиненко, С. А. (2003). Актуальні ідеї В. О. Сухомлинського у підготовці майбутніх учителів початкових класів// Початкова школа. Вип.9, 14–18.

220. Литвиненко, С. А. (2005). Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності: дис. докт. пед. наук. Рівне, 443.
221. Литвиненко, О.О. (2011). Мультимедійне середовище: сутність та структура. Вісник Харківської державної академії культури. Вип. 32, 200–207.
222. Лівшун, О. В. (2015). Формування професійної готовності майбутнього вчителя технологій до навчання учнів основ агропромисловництва: автореф. дис. канд. пед. наук. Хмельницький, 19.
223. Ліннік, О.О. (2016). Система підготовки майбутнього вчителя до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями початкової школи: дис. докт. пед. наук. Старобільськ, 520.
224. Ліннік, О. О. (2015). Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя початкової школи до суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями// Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика: Зб. наук.праць. Випуск 14. К.: Інститут обдарованої дитини, 170, 37–45.
225. Лодатко, Є. О. (2010). Моделювання педагогічних систем і процесів: монографія. Слов'янськ: СДПУ, 148.
226. Лодатко, Є. О. (2010). Моделювання в педагогіці: точки відліку// Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. Черкаси: ЧНУ імені Богдана Хмельницького, Вип. 181. Ч. 2, 3–8.
227. Локшина, О. І. (2009). До питання про сутнісні характеристики шкільного курикулуму// Шлях освіти. № 4, 17–21.
228. Локшина, О. І. (2009). Зміст початкової освіти в країнах Європейського Союзу: спільні координати розвитку// Початкова школа. № 12, 1–5.
229. Локшина, О. І. (2009). Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.). К.: Богданова А. М., 404.
230. Локшина, О. І. (2009). Інновації в оцінюванні навчальних досягнень учнів у шкільній освіті країн Європейського союзу// Порівняльно-педагогічні студії. № 2, 107–113.
231. Локшина, О. І. (2011). Тенденції розвитку змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: дис. докт. пед. наук. К., 465.

232. Локшина, О. І. (2002). Оцінювання успішності учнів початкових шкіл у Західній Європі// Початкова школа. № 6, 54–57.
233. Локшина, О. І. (2004). Становлення та розвиток моніторингу якості освіти: світовий вимір// Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи. К.: К.І.С., 28–39.
234. Локшина, О. І. (2011). Тенденція як наукова категорія порівняльної педагогіки / О. Локшина // Порівняльно-педагогічні студії. № 2, 5–14.
235. Локшина, О. І. (2015). Трансформаційні процеси в початковій освіті країн Євросоюзу: перспективні ідеї для України// Початкова школа. № 5, 37–39.
236. Лузан, П. Г. (2004). Теоретичні і методичні основи формування навчально-пізнавальної активності студентів у вищих аграрних закладах освіти: автореф. дис. докт. пед. наук. К., 42.
237. Мадзігон, В. М., & Нісімчук, А. С. (2011). Технологія креативної педагогічної освіти: монографія. – Ін-т пед. технологій. Луцьк: Твердиня, 509.
238. Макаренко, Л. Л. (2007). Комп'ютерна грамотність як складова професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи: автореф. дис. канд. пед. наук. К., 22.
239. Макарова, О. С. (2004). Формування готовності майбутнього вчителя до комунікації з молодшими школярами засобами образотворчого мистецтва: дис. канд. пед. наук. Ізмаїл, 278.
240. Максименко, С. Д., & Пелех, О. М. (1994). Фахівця потрібно моделювати// Рідна школа. № 3–4, 68–72.
241. Максименко, С. Д., Зайчук, В. О., & Клименко, В. В. та інші. (2004). Загальна психологія/ за заг. ред. С. Д. Максименка. Вінниця: Нова Книга, 704.
242. Малихіна, О. В. (2002). Мотивація учіння молодших школярів. К.: Навчальна книга, 304.
243. Маргітич, М. Я. (2016). Методика формування інформаційно-технологічних компетентностей майбутніх учителів технологій: автореф. дис. канд. пед. наук. К., 20.

244. Мариновська, О. Я. (2009). Формування готовності вчителів до проєктно-впроваджувальної діяльності: теорія і практика: монографія. Івано-Франківськ: Симфонія форте; Полтава: Довкілля; К., 500.
245. Марко, М. М. (2017). Визначення структурних компонентів готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування навчально-ігрових технологій// Scientific Journal «ScienceRise: Pedagogical Education». № 7 (15), 49–53.
246. Марко, М. М. (2018). Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкових класів до використання навчально-ігрових технологій: дис. канд. пед. наук. Мукачево, 272.
247. Марко, М. М. (2017). Особливості та послідовність розробки ігрових технологій навчання учнів початкових класів// Молодь і ринок: щомісячний науково-педагогічний журнал. № 8 (151), 173–178.
248. Марко, М. М. (2017). Розробка моделі формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування навчально-ігрових технологій// «EUREKA: Social and Humanities». № 5.
249. Марко, М. М. (2016). Сутність навчально-ігрових технологій// Професійна освіта: проблеми і перспективи/ ІІТО НАПН України. К.: ІІТО НАПН України. Вип. 11, 58–64.
250. Марко, М. М. (2016). Формування ігрової компетентності майбутніх учителів у процесі професійно-педагогічної підготовки// Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Серія: педагогіка. № 2, 245–251.
251. Мармаза, О. І. (2004). Інноваційні підходи до управління навчальним закладом. Харків: Основа, 240.
252. Мартиненко, С. М. (2008). Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: монографія. К.: КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 332.
253. Мартиненко, С. М. (2009). Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності: дис. докт. пед. наук. К., 476.
254. Мартинов, Н. С. (2015). Ігрові технології в професійній підготовці майбутніх менеджерів туризму: автореф. дис. канд. пед. наук. К., 21.

255. Матвієнко, О. В. (2016). Актуальні проблеми навчання та виховання учнів молодшого шкільного віку. Івано-Франківськ: НАІР, 216.
256. Матвієнко, О. В. (2015). Суб'єктність учителя початкової школи як умова реалізації педагогічного співробітництва// Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання: зб. наук. праць. Вип. 26, 99–105.
257. Матвієнко, О. В. (2010). Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня: дис. доктора пед. наук. К., 496.
258. Матвієнко, О. В. (2012). Готовність майбутнього вчителя початкової школи до творчої навчально-виховної діяльності//Проблеми підготовки сучасного вчителя. № 3 (1), 238–244.
259. Мацкевич, Н. М. (2001). Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи з фізичного виховання: дис. канд. пед. наук. Луцьк, 248.
260. Мачинська, Н. І. (2013). Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю: монографія / за ред. д-ра пед. наук, проф., С. О. Сисоевої; Львів. держ. ун-т внутр. справ. Львів: ЛьвДУВС, 415.
261. Мачинська, Н. І. (2011). Впровадження ігрових технологій навчання у практику підготовки майбутніх магістрів// Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Серія: Педагогіка. Т. 158. Вип. 146, 18–22.
262. Машбиць, Ю. І. (2021). Технологія навчання. URL: <http://refdb.ru/look/1246177.html> (дата звернення: 18.03.2021).
263. Мельник, О. М. (2002). Підготовка майбутніх учителів початкових класів до діагностичної діяльності: дис. канд. пед. наук. Запоріжжя, 205.
264. Миронова, В. В. (2010). Інформаційна культура як основа загальної культури людини. Сайт кафедри культурології и інформаційної діяльності. URL: https://mdgukid.at.ua/publ/informacijna_kultura_jak_osnova_zagalnoj_i_Kulturi_judini/1-1-0-68 (дата звернення 20.05.2020).

265. Михайліченко, М. В., & Рудик, Я. М. (2016). Освітні технології: навчальний посібник. К.: ЦП «КОМПРИНТ», 583.
266. Мілютіна, О. К. (2008). Полікультурна освіта учнів середньої загальноосвітньої школи в Великій Британії: автореф. дис. канд. пед. наук. Житомир, 20.
267. Мітяшкіна, Т. Ю. (2009). Формування національної художньої культури в майбутніх учителів початкової школи та образотворчого мистецтва засобами декоративної символіки: автореф. дис. канд. пед. наук. Луганськ, 20.
268. Мірошніченко, О. В. (2009). Підготовка майбутнього вчителя до впровадження дидактичних технологій у початковій школі: автореф. дис. канд. пед. наук. Одеса, 22.
269. Міщенко, О. А. (2008). Види мультимедійних засобів навчання.: [http:// www.rusnauka.com/25_DN_2008/Pedagogica/28714.doc.htm](http://www.rusnauka.com/25_DN_2008/Pedagogica/28714.doc.htm) (дата звернення 20.05.2021).
270. Мовчан, Л. Г. (2012). Розвиток шкільної іншомовної освіти в Королівстві Швеція: автореф. дис. канд. пед. наук. К., 20.
271. Моделювання професійної підготовки фахівців в умовах євроінтеграційних процесів: монографія. (2019). За ред. С. С. Вітвицької. Житомир: Вид. О. О. Євенок, 304.
272. Модернізація педагогічної освіти в європейському та євро-атлантичному освітньому просторі / авт. кол. : Авшенюк Н. М., Кудін В. О., & Огієнко О. І. та ін. (2011). К.: Педагогічна думка, 232.
273. Мокрогуз, О. П. (2009). (Психолого-педагогічні аспекти сприйняття навчальної інформації у контексті застосування мультимедіа: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Mokroguz%200..pdf (дата звернення: 18.03.2021)
274. Моляко, В. А. (2007). Творческая конструкторология (пролегомены). К.: Освіта України, 388.
275. Моляко, В. О. (2004). Психологія творчості – нова парадигма дослідження конструктивної діяльності. URL: http://www.library.udpu.org.ua/library.files/psuh_pedagog_prob1_silsk_shkolu/6/visnuk_18.pdf (дата звернення: 18.03.2021)
276. Морзе, Н. В. (2003). Система методичної підготовки майбутніх учителів інформатики в педагогічному університеті: дис. докт. пед. наук. К., 596.

277. Мороз, О. (2002). Особистість майбутнього педагога: Управління підготовкою вчителя: (психолого-педагогічний аспект). Вища освіта України. №3, 50–54.
278. Моцик, Р. В. (2009). Формування готовності майбутніх учителів початкової школи використовувати персональний комп'ютер як засіб навчальної діяльності: автореф. дис. канд. пед. наук. К., 20.
279. Муковоз, О. П. (2010). Формування вмінь самостійної пізнавальної діяльності у студентів педагогічних ВНЗ засобами інформаційних технологій: монографія. Умань: ПП Жовтий, 182.
280. М'яковський, М. (2012). Європейський вектор реформ – рушій еволюційного вдосконалення системи освіти (досвід Австрії// Порівняльно-педагогічні студії. № 4(14), 98–104.
281. Наказ МОН України від 16 липня 2018 р. № 776. м. Київ «Про затвердження концепції розвитку педагогічної освіти» URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverd-zhennyu-konserciyu-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення: 20.09.2020).
282. Національна доктрина розвитку освіти України. (2001). Освіта України. № 29, 7–25.
283. Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті (2004). Законодавчі акти України з питань освіти. К.: Парламентське вид-во, 279–296.
284. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (2016). Нац. акад. пед. наук України. / за заг. ред. В. Г. Кременя. К.: Педагогічна думка, 448.
285. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки.: [http:// guonkh. gov.ua/ tcontent/documents/16/1517/ Attaches/ 4455.pdf](http://guonkh.gov.ua/tcontent/documents/16/1517/Attaches/4455.pdf). (дата звернення: 22.02.2021).
286. Національний класифікатор України. (2010). Класифікатор професій ДК 003:2010/ URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va327609-10#Text> (дата звернення: 20.09.2020).
287. Нестерович, Б. І. (2009). Підготовка майбутніх учителів початкової школи до позакласної музично-виховної праці з молодшими школярами: автореф. дис. канд. пед. наук. Вінниця, 20.
288. Ничкало, Н. Г. (2014). Розвиток професійної освіти в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів: монографія. К.: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 125.

289. Нікула, Н.В. (2018). Формування методичної культури майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки: дис. канд. пед. наук. Чернівці, 365.
290. Нікулочкіна, О. В. (2009). Розвиток інформаційної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної освіти: автореф. дис. канд. пед. наук. Запоріжжя, 20.
291. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. (2016). К.: МОН України, 34.
292. Островська, М. Я. (2018). Ефективність використання методу проєктів на уроках іноземної мови// Матеріали IV Міжнародної наукової конференції «Science progress in European countries: new concepts and modern solutions». Штутгарт, Німеччина, 65–73.
293. Островська, М. Я. (2019). Використання аудіо та відеоматеріалів на уроках іноземної мови// Матеріали Всеукраїнської наукової інтернет-конференції «Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку». Переяслав-Хмельницький, Україна, № 48, 114–117.
294. Островська, М. Я. (2019). Створення та використання навчальних мультимедіа презентацій на уроках англійської мови// Матеріали IX Міжнародної наукової конференції «Science and Society». Гамільтон, Канада, 361–372.
295. Островська, М. Я. (2019). Використання новітніх інформаційних технологій навчання у вивченні іноземної мови// Матеріали VII Міжнародної наукової конференції «Perspectives of Science and Education». Нью Йорк, США, 405–411.
296. Островська, М. Я. (2019). Запровадження комп'ютерної техніки// Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Виклики XXI століття у сфері середньої та вищої освіти східної та центральної Європи в процесі реформування освіти». Берегове, Україна, 241–247.
297. Островська, М. Я. (2019). Створення та використання навчальних мультимедіа презентацій на уроках англійської мови// Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції «Discovery Science». Карлові Вари, Чехія, 251–261.

298. Островська, М. Я. (2019). «Використання мультимедійних програм при навчанні англійської мови у початковій школі» // Матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції «Інновації в освіті і педагогічна майстерність учителя-словесника». Суми, Україна, В.3, 145–147.
299. Островська, М. Я. (2019). Використання аудіо та відеоматеріалів на уроках іноземної мови // Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «PERSPECTIVES OF WORLD SCIENCE AND EDUCATION». Осака, Японія, 31–35.
300. Островська, М. Я. (2020). Технологія групової діяльності // Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції «EURASIAN SCIENTIFIC CONGRESS». Барселона, Іспанія, 418–422.
301. Островська, М. Я. (2020). Можливості використання мультимедійних програм у навчанні англійської мови в початковій школі // Матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Актуальні проблеми психології розвитку особистості». К., Україна, 132–134.
302. Островська, М. Я. (2020). Особливості професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у контексті НУШ // Матеріали XIV Всеукраїнської науково-практичної конференції (з міжнародною участю) «Неперервна освіта: актуальні дискурси». Ужгород, ЗПППО, 282–288.
303. Островська, М. Я. (2020). Інноваційні технології педагогіки партнерства в початковій школі // Матеріали 5-ої Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Сучасні проблеми підвищення стандартів життя у глобалізованому світі»: колективна монографія. Катовіце, Польща, 1239, 330–340.
304. Островська, М. Я. (2020). Науково-методичні засади формування критичного мислення в майбутніх учителів початкової школи // Матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції «Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка». Суми, Україна, 83–87.
305. Островська, М. Я., & Островський, О. О. (2021). Особливості створення інноваційного середовища у школі, яка здійснює діяльність у полікультурному середовищі, на основі тріади «учи-

- тель-учень-батьки»// Матеріали XIV Міжнародної інтернет-конференції «INNOVATION IN SCIENCE AND TECHNOLOGY». Бостон, США, 95–105.
306. Островська, М. Я. (2021). Інноваційно-гуманістична основа підготовки майбутніх учителів до роботи в початковій школі// Матеріали XXXIV Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Проблеми та перспективи розвитку сучасної науки в країнах Європи та Азії». Переяслав-Хмельницький, Україна, 75–77.
307. Островська, М. Я. (2021). Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інноваційно-гуманістичній парадигмі// Матеріали II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Інтеграція освіти, науки та бізнесу в сучасному середовищі: зимові диспути». Дніпро, Україна, Т.2, 179–183.
308. Островська, М. Я. (2021). Інноваційно-гуманістичне спрямування підготовки майбутніх учителів початкової школи у ЗВО// Науковий журнал «Virtus»: Україна-Канада, 104–110.
309. Островська, М. Я. (2021). Особливості підготовки майбутніх учителів у контексті реформи початкової школи// Матеріали LXI Міжнародна інтернет-конференції «Сучасні виклики науки XXI Століття». Харків, Україна, 157–165.
310. Островська, М. Я., & Маргітич, К. Є. (2021). Компетентнісна спрямованість підготовки майбутніх учителів у контексті реформи початкової школи// Матеріали XV Міжнародної інтернет – конференції «SCIENCE AND TECHNOLOGY». Берлін, Німеччина, 155–163.
311. Островська, М. Я. (2021). Науково-методичний супровід інноваційної освіти для сталого розвитку// Матеріали XVI Міжнародної інтернет-конференції «SOCIETY AND SCIENCE». Лідс, Велика Британія, 40–49.
312. Островська, М. Я., & Химинець, В. В. (2021). Формування компетентностей майбутніх учителів початкової школи у контексті НУШ// Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Навчання через гру в освітньому просторі України: досвід, виклики, ідеї та рішення». Запоріжжя, 60–72.

313. Островська, М. Я., & Островський, О. О. (2021). Створення інноваційного середовища у початковій школі, яка здійснює освітній процес у міжкультурному середовищі// Науковий вісник Ніжинського державного університету. Сер. Психолого-педагогічні науки. № 1, 84–94.
314. Островська, М. Я., & Химинець, В. В. (2021). Еколого-економічна та інноваційно-гуманістична освіта – основа сталого розвитку// Роль науки та освіти в забезпеченні сталого розвитку: колективна монографія. Катовіце, Польща, 980, 626–638.
315. Островська, М. Я., Химинець, В. В. & Островський, О. О. (2021). Компетентнісна та інноваційно-гуманістична освіта – основа сталого розвитку сучасного світу// Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції «Сталий розвиток, циркулярне управління та екологічна інженерія» ISCMEE 2021 (Присвячена 50-річчю Південного наукового центру НАН України і МОН України). Одеса, Україна, 58–62.
316. Островська, М. Я. (2021). Особливості підготовки творчої особистості вчителя початкової школи в контексті вимог НУШ// Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. Вінниця, Україна, 81–86.
317. Островська, М. Я., & Островський, О. О. (2021). Історичне краєзнавство у формуванні міжкультурної компетентності майбутніх учителів// Матеріали ІХ Регіонального науково-методичного інтернет-семінару «Краєзнавство в інтердисциплінарному контексті розвитку сучасної освіти і науки». Ужгород, Україна, 292, 180–186.
318. Островська, М. Я. (2021). Особливості інноваційно-гуманістичної підготовки майбутніх учителів початкової школи у контексті ЄВО// Матеріали VI Всеукраїнської науково-практичної конференції «Сучасні тенденції розвитку науки і освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів». Мукачеве, Україна, 177–179.
319. Островська, М. Я., & Островський, О. О. (2021). Формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи в контексті ЄВО// Матеріали Всеукраїнської на-

- уково-практичної інтернет-конференції (онлайн) «Розвиток професійної компетентності педагогічних працівників Нової української школи в умовах післядипломної освіти». Житомир, Україна, 163–167.
320. Островська, М. Я. & Островський, О. О. (2021). Психолого-педагогічні аспекти формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи// Матеріали X Міжнародних Челпанівських психолого-педагогічних читаннях. К., 146–168.
321. Островська, М. Я. (2021). Особливості підготовки майбутніх учителів у контексті реформи початкової школи// Науковий Вісник УжНУ. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. №1(48), 315– 320.
322. Островська, М. Я. (2021). Особливості створення інноваційного середовища в початковій школі: навчально-методичний посібник. – Берегово – Ужгород: ЗУІ ім. Ференца Ракоці II, ТОВ «РІК-У», 260.
323. Островська, М. Я. (2021). Інноваційне середовище в початковій школі: монографія. Берегово – Ужгород: ЗУІ ім. Ференца Ракоці II, ТОВ «РІК-У», 288.
324. Островська, М. Я. (2021). В.Сухомлинський і розбудова нової української початкової школи// Матеріали XI Міжнародних і XXVIII Всеукраїнських педагогічних читаннях «Василь Сухомлинський у діалозі із сучасністю. Розмірковуємо про художньо-емоційний світ дитинства». Ужгород: РІК-У, ЗПППО, 135–138.
325. Островська, М. Я. (2021). Інноваційно-гуманістична педагогіка В.Сухомлинського і розбудова нової української початкової школи//Збірник наукових праць РДГУ «Інноватика у вихованні». Рівне: РДГУ, № 14, 208–218.
326. Островська, М. Я. (2021). Модель формування готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування інноваційних технологій// Сучасні інноваційні та інформаційні технології в XXI столітті: колективна монографія. Катовіце, Польща, 218–240.
327. Островська, М. Я. (2022). Концептуальні підходи до застосування інноваційних освітніх технологій у початковій школі// Неперервна освіта: актуальні дискурси: колективна монографія. Катовіце, Польща, 81–91.

328. Островська, М. Я. (2021). Формування еколого-економічної компетентності майбутніх учителів у контексті глобалізаційних викликів// Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Виклики та можливості в системі МEB в умовах глобальних трансформацій». Ужгород: РІК-У, 48–51.
329. Островська, М. Я. (2021). Концептуальні підходи до застосування інноваційних освітніх технологій у початковій школі// Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Неперервна освіта: актуальні дискурси» (75-й річниці Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти присвячується). Ужгород: РІК-У, ЗПППО, 130–133.
330. Островська, М. Я. (2021). Фахова підготовка майбутніх учителів до інноваційно-гуманістичної діяльності в початковій школі// 3rd Eastern European Conference of Management and Economics Eecme 2021 Sustainable Development in Modern Knowledge Society Peer-reviewed Conference Proceedings. SI-Ljubljana, 126–131.
331. Оцінювання та відбір педагогічних інновацій: теоретико-прикладний аспект (2001). За ред. Даниленко Л. К.: Логос, 186.
332. Павленко, Н. О. (2008). Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до застосування інтерактивних педагогічних технологій: дис. канд. пед. наук. К., 338.
333. Павлюк, Р. О. (2009). Формування умінь майбутніх учителів іноземних мов до творення віртуальної педагогічної взаємодії: автореф. дис. канд. пед. наук Вінниця, 20.
334. Падалка, О. С., Нісімчук, А. М., Смолюк, І. О., & Шпак, О. Т. (1995). Педагогічні технології. К.: Вид. «Українська енциклопедія» ім. МП Бажана, 252.
335. Пальшкова, І. О. (2008). Практико-зорієнтований підхід у формуванні професійно педагогічної культури вчителів початкової школи: теоретико методологічний підхід. Одеса: СМІЛ, 339.
336. Пальшкова, І. О. (2009). Формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкової школи: практико-зорієнтований підхід: автореф. дис. докт. пед. наук. Одеса, 44.
337. Папіжук, В. О. (2011). Реформування змісту загальної середньої освіти у Франції: автореф. дис. канд. пед. наук. Житомир, 20.

338. Парфьонов, М.П. (2006). Підготовка майбутніх учителів початкових класів до педагогічного керівництва самостійною роботою учнів: дис. канд. пед. наук. Запоріжжя, 187.
339. Пащенко, Д. І. (2006). Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до гуманістичного виховання учнів: дис. докт. пед. наук. К., 466.
340. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. Зб. Наук. праць/ За ред. Даниленко Л. (2001). К.: Логос, 308.
341. Педагогічні технології. Досвід. Практика/ За ред. Матвієнко П.І та ін. (1999). Полтава: ПОППО, 376.
342. Педагогічна технологія// Педагогічний словник/ за ред. Ярмаченка М. Д. (2001). К.: Педагогічна думка, 516.
343. Педагогічна технологія// Словник-довідник педагогічних і психологічних термінів/ за ред. Кузьмінського А. І. (2002). Черкаси: Вид. ЧДУ ім. Б. Хмельницького, 102.
344. Педагогическая технология// Современный словарь по педагогике / сост. Рапацевич Е. С. (2001). Минск: Современное слово, 928.
345. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: монографія/ Сисоєва, С. О. Алексюк, А. М. Воловик, П. М. Кульчицька, О. Ф. Сігаєва, Л. Є. & Цехмістер, Я. В. та ін; за заг. ред. С. О. Сисоєвої. (2001). К.: ВІПОЛ, 510 с.
346. Пермякова, О. Г. (2010). Моніторинг якості навчання у загальноосвітніх закладах Франції другої половини ХХ ст.: автореф. дис. канд. пед. наук. Тернопіль, 27.
347. Перспективні освітні технології /За ред. Г.С.Сазоненко. (2000). К.: Логос, 560.
348. Першукова, О. О. (2015). Розвиток багатомовної освіти школярів у країнах Західної Європи. К.: ТОВ «СІК ГРУП УКРАЇНА», 562.
349. Петрик, К. Ю. (2020). Підготовка майбутніх учителів початкової школи до організації інтерактивної навчальної взаємодії учнів: дис.канд. пед. наук. Бердянськ, 255.
350. Петухова, Л. Є. (2009). Теоретико-методичні засади формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкової школи: дис. докт. пед. наук. Херсон, 564.

351. Пехота, О. М. (1997). Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя: дис. докт. пед. наук. К., 430.
352. Підласий, І. П. (1998). Діагностика та експертиза педагогічних проектів. К.: «Україна», 344.
353. Підласий, І. П. (2009). Продуктивний педагог: настільна книга вчителя. Харків: Вид. група «Основа», 360.
354. Плахотнюк, Н. П. (2013). Підготовка майбутніх учителів до інноваційної діяльності засобами навчально-ігрового проектування: автореф. дис. канд. пед. наук. Житомир, 20.
355. Побірченко, Н. С. (2012). Компетентнісний підхід у вищій школі: теоретичний аспект // Освіта та педагогічна наука. № 3, 24–31.
356. Повідайчик, О. С. (2019). Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до науково-дослідницької діяльності: дис. докт. пед. наук. Тернопіль, 570.
357. Погромська, Г. І. (2009). Розвиток релігійної освіти у середніх школах Великої Британії: автореф. дис. канд. пед. наук. Луганськ, 22.
358. Поліхун, Н. І. (2014). Дистанційна підтримка дослідницької діяльності учнів: методичні рекомендації. К.: Інститут обдарованої дитини, 65–84.
359. Поліщук, Л. П. (2011). Професійна підготовка вчителів початкової школи Англії в умовах євроінтеграції: автореф. дис. канд. пед. наук. Житомир, 20.
360. Положення «Про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності» (2001). (Наказ МОН України від 17.11.2000 р. № 522) // Освіта України. № 6, 1–4.
361. Положення «Про експериментальний загальноосвітній навчальний заклад» (2002). (Наказ МОН України від 20.01.2002 р. № 114). К., 8.
362. Полтавець, В. Л. (2008). Художнє виховання учнів у початковій школі Франції: автореф. дис. канд. пед. наук. Луганськ, 20.
363. Полякова, Я. В. (2005). Теорія і практика екологічного виховання учнівської молоді у Великій Британії (етнопедагогічний аспект): автореф. дис. канд. пед. наук. Луганськ, 23.

364. Полянський, Б. (2003). Зміни в освіті завжди робить учитель// Історія та правознавство. № 1, 2–8.
365. Поп'юк, М. В. (2013). Реформування початкової освіти в державах Вишеградської четвірки: автореф. дис. канд. пед. наук. Тернопіль, 18.
366. Пометун, О. І., & Пироженко, Л. В. (2003). Інтерактивні технології навчання// Відкритий урок. № 3, 19–31.
367. Пометун, О. & Пироженко, Л. В. (2002). Інтерактивні технології навчання: теорія, досвід, практика. К.: Видавництво А.С.К., 136.
368. Пометун, О. І., & Пироженко, Л. В. (2003). Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання/ За ред. О. І. Пометун К.: А.П.Н., 192.
369. Порадник для вчителя (2017). Сайт «Нова українська школа».: <http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/NUSH-poradnyk-dlya-vchytelya.pdf>. (дата звернення 10.04.2021).
370. Пометун, О., Середняк, Л., Сущенко, І., & Янушевич, О. (2005). Управління школою, що змінюється. Порадник сучасного директора. – Тернопіль: Астон, 172.
371. Попова, Л. М. (2021). Формування готовності майбутніх учителів до іншомовної професійної комунікації у початковій школі: дис. канд. пед. наук. К., 323.
372. Попова, Л. М. (2020). Формування готовності майбутніх учителів до іншомовної комунікації за умов змішаного навчання в початковій школі// Інноваційна педагогіка. Вип. 27, 138–142.
373. Постанова ВР України від 27 червня 2007 року № 1244-V Рекомендації парламентських слухань на тему: «Національна інноваційна система України: проблеми формування та реалізації»: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1244-16> (дата звернення: 05.06.2021).
374. Присяжнюк, Л. А. (2009). Підготовка майбутніх учителів початкової школи до організації колективних форм праці учнів сільських малочисельних шкіл: автореф. дис. канд. пед. наук. Вінниця, 20.
375. Пріма, Р. М. (2016). Практико-орієнтована спрямованість освітнього середовища підготовки професійно мобільного вчителя початкової школи. Нові технології навчання: наук.-метод. збірник. К.: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, Вип. 89, Ч. 1, 27–35.

376. Пріма, Р. М. (2009). Професійно мобільний учитель: шляхи творчого зростання: метод. реком. студентам-практикантам (літня практика у дитячих оздоровчих таборах). Луцьк: Волинська обласна друкарня, 4–12.
377. Про електронні освітні ресурси: Наказ від 01.10.2012 р. № 1060 / Міністерство освіти і науки України: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12>. (дата звернення: 05.06.2021).
378. Про затвердження Положення про дистанційне навчання: Наказ від 25.04.2013 р. № 466/ Міністерство освіти і науки України: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13>. (дата звернення: 05.06.2021).
379. Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки: Закон України 2007 № 12, ст. 102. / Верховна Рада України: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/537-16>. (дата звернення: 05.06.2021).
380. Прокопенко, І. Ф., & Євдокимов, В. І. (2006). Педагогічні технології: навч. посібник. 2-е вид. Харків: Колегіум, 224.
381. Професійна освіта: словник: навч. посіб. (2000). Уклад.: Гончаренко С. У., Зязюн І. А., & Ничкало Н. Г. та ін; АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. К.: Вища школа, 380.
382. Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» від 10.08.2018 р. № 1143. URL: <https://bit.ly/38FFBsZ> (дата звернення: 09.09.2020).
383. Професійна компетентність вчителя початкових класів: навчально-методичний посібник для вчителів (2018). Автори-упоряд.: В. С. Берека, А. В. Галас. Харків: Вид. «Ранок», 496.
384. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. (2009). Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 564.
385. Прошкін, В. В. (2013). Інтеграція науково-дослідної і навчальної роботи в університетській підготовці майбутніх учителів як сучасна педагогічна проблема// Педагогіка вищої та середньої школи. Вип. 37, 374–379.
386. Пушкарьова, Т. (2002). Взаємодія вчителя початкової школи з учнями в умовах особистісно-зорієнтованого навчання// Початкова школа. № 6, 47–49.

387. Пушкарьова, Т. О. (2018). Теорія і практика педагогічного проектування в системі загальної середньої освіти: дис. докт. пед. наук. К., 550.
388. Рамський, Ю. С. (2004). Формування інформаційної культури особи – пріоритетне завдання сучасної освітньої діяльності. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія №2. Комп'ютероорієнтовані системи навчання: зб. наук. праць. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, №1(8), 19–42.
389. Регіональна інноваційна система: теорія і практика: монографія/ під ред. В. С. Пономаренка (2011). Харків: ІНЖЕК, 688.
390. Ременець, В. А. (2001). Психологія творчості. К.: Либідь, 288.
391. Розвиток педагогічної майстерності викладача в умовах неперервної освіти: монографія / за ред. М. М. Солдатенка, О. М. Семенов. (2008). Глухів: РВВ ГДПУ, 297.
392. Розпорядження кабінету Міністрів України від 17.06.2009 № 680-р. (2009). «Про схвалення Концепції розвитку національної інноваційної системи» //Офіційний вісник України. № 47. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/680-2009-p> (дата звернення: 06.01.2021).
393. Розпорядження кабінету Міністрів України від 10 вересня 2012 р. № 691-р. (2012). «Про схвалення Концепції реформування державної політики в інноваційній сфері»: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/> (дата звернення: 05.06.2021).
394. Ростовська, В. І. (2016). Формування інформаційної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу. Innovative solutions in modern science. 2016. № 4 (4). URL: <https://naukajournal.org/index.php/ISMSD/article/viewFile/882/1024> (дата звернення: 20.05.2020).
395. Савченко, О. Я. (2012). Дидактика початкової школи: підручник для студ. пед. ф-тів. К.: Грамота, 504.
396. Савченко, О. Я. (2003). Новий етап розвитку шкільної освіти і підготовка майбутнього вчителя// Шлях освіти. № 3, 2 – 6.
397. Савченко, О. Я. (2004). Підготовка вчителя в контексті інноваційної шкільної освіти// Школа першого ступеня: теорія і практика: збірник наукових праць Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. Переяслав-Хмельницький, Вип. 10, 109–117.

398. Садова, В. В. (2000). Формування комунікативної культури вчителів початкових класів у процесі методичної роботи: автореф. дис. канд. пед. наук. – Харків, 21.
399. Салівон, Т. Л. (2005). Підготовка педагогів до розробки навчальних занять з мультимедійним супроводом у класі інформаційно-комунікаційних технологій. Біла Церква, 273 с.
400. Салогуб, С. А. (2016). Формування основ інформаційної культури учнів початкової школи на заняттях з технологій: автореф. дис. канд. пед. наук. К., 21.
401. Сбруєва, А. А. (2004). Порівняльна педагогіка: навч. посіб. Суми: ВДТ «Університетська книга», 2-ге вид., 320.
402. Сбруєва, А. А. (2005). Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.): автореф. дис. докт. пед. наук. К., 47.
403. Сбруєва, А. А. (2004). Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.). Суми: ВАТ «Сумська обласна друкарня»: Козацький вал, 500.
404. Себало, Л. І. (2016). Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до самоосвітньої діяльності: автореф. дис. канд. пед. наук. К., 20.
405. Северіна, Т. М. (2008). Формування готовності майбутніх педагогів до особистісного та професійного самовдосконалення// Педагогічний дискурс. – 2008. Вип. 3. С. 175–178. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk_2008_3_40. (дата звернення: 19.03.2020).
406. Семенець, С. П. (2011). Теорія і практика розвивального навчання у системі методичної підготовки майбутніх учителів математики: автореф. дис. докт. пед. наук. Житомир, 44.
407. Семиченко, В. А. (2001). Психологія особистості. К.: Вид. Ешке О. М., 427.
408. Сергєєнкова, О. (2004). Професійна індивідуальність майбутніх вчителів: теоретико-методичні аспекти. К.: Науковий світ, 344.
409. Сидоренко, Л. С. (2011). Формування духовних цінностей майбутніх учителів початкової школи в навчально-виховній діяль-

- ності педагогічного університету: монографія. Дрогобич: РВВ Дрогоб. держ. пед. ун-ту ім. І. Франка, 159.
410. Сисоєва, С. О. (2011). Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посібник. К.: ВД «ЕКМО», 324.
411. Сисоєва, С. О. (2001). Творчий розвиток учнів у контексті особистісно орієнтованого навчання// Гуманіт. науки. № 1, 110–118.
412. Сисоєва, С. О., & Кристопчук, Т. Є. (2012). Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика: навч. посіб. Рівне: Овід, 352.
413. Сисоєва, С. О., & Кристопчук Т. Є. (2013). Методологія науково-педагогічних досліджень: підручник. Рівне: Волинські обереги, 360.
414. Система управління загальною середньою освітою в Україні на рівні району та області: якість, прозорість, взаємодія. (2014).: http://www.irf.ua/knowledgebase/publications/sistema_upravlinnya_zagalnoyu_serednoyu_osvitoyu_v_ukrainina_rivni_rayonu_ta_oblasti_yakist_prozorist_vzaemodiya/ (дата звернення: 20.02.2020)
415. Смирнова, І. М. (2004). Формування інформаційної культури майбутніх учителів початкових класів: дис. канд. пед. наук. Ізмаїл, 238.
416. Смұльсон, М. Л. (2001). Психологія розвитку інтелекту. К.: АПН України. Ін-т психології ім. Г. С. Костюка, 274.
417. Соколова, А. В. (2009). Професійна підготовка вчителя у системі педагогічної освіти Англії і Шотландії: автореф. дис. канд. пед. наук. Одеса, 20.
418. Співаковський, О. В. (2005). Проблеми управлінням вищим навчальним закладом у контексті використання інформаційних технологій// Комп'ютер у школі та сім'ї. №4, 310–314.
419. Співаковський, О. В. (2003). Теорія і практика використання інформаційних технологій у процесі підготовки студентів математичних спеціальностей. Херсон: Айлант, 229.
420. Стаднік, Н. В., & Лаптіїчук, І. А. (2014). Підготовка майбутнього вчителя до застосування мультимедійних засобів навчання в початковій школі. Перлини наукового пошуку: збірник наукових статей. Ред. Докукіна О. М. Кн. 3. Хмельницький: ХмЦНП, 62–66.

421. Стамбульська, Т. І. (2018). Формування культури мовлення майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки: автореф. дис. канд. пед. наук. Івано-Франківськ, 20.
422. Степаненко, А. В. (2009). Підготовка майбутніх учителів початкової школи до фізичного виховання учнів: автореф. дис. канд. пед. наук. Тернопіль, 23.
423. Стефаненко, П. В. (2002). Теоретичні і методичні основи дистанційного навчання у вищій школі: дис. докт. пед. наук. К., 471.
424. Столяренко, О. В. (2015). Моделювання педагогічної діяльності у підготовці фахівця: навч-метод. посіб. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 196.
425. Стрілець, С. І. (2012). Підготовка вчителів початкової школи засобами інноваційних технологій. Чернігів: ЧНПУ імені Т.Г. Шевченка, 380:, 199.
426. Стрілець, С. І. (2013). Інновації у вищій педагогічній освіті: теорія і практика. Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Чернігів: ФОП Лозовий В.М., 508.
427. Суховірський, О. В. (2005). Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до використання інформаційних технологій: дис. канд. пед. наук. К., 303.
428. Сухомлинський, В.О. (1976). Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості// Вибр. твори: У 5-ти томах. К.: Радянська школа, Т. 1, 552.
429. Тадеева, М. І. (2011). Сучасні тенденції розвитку шкільної іншомовної освіти в країнах-членах Ради Європи (порівняльний аналіз): автореф. дис. докт. пед. наук. Луганськ, 40.
430. Теличко, Н. В. Модель системи формування основ педагогічної майстерності у майбутніх учителів початкових класів. URL: <http://nauka.zinet.info/24/telychko.php>. (дата звернення: 18.03.2021)
431. Тесленко, Т. В. (2017). Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання типових задач професійної діяльності: дис. канд. пед. наук К., 297.
432. Терно, С. О. (2009). Критичне мислення – сучасний вимір суспільствознавчої світи. Запоріжжя: Просвіта, 268.

433. Технологія// Великий тлумачний словник сучасної української мови (2003). Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ-Ірпінь: Перун, 1245.
434. Технологія// Словник іншомовних слів (2000). Уклад. С. П. Морозов, Л. М. Шкарапута. К.: Наук. думка, 573.
435. Ткаченко, Л. П. (2002). Зміст і технологія навчання риторики майбутніх учителів початкових класів: дис. канд. пед. наук. Харків, 186.
436. Топчій, Г. С. (2011). Ігрові педагогічні технології як умова професійного саморозвитку майбутнього вчителя: автореф. дис. канд. пед. наук. Харков, 20.
437. Триус, Ю. В., Герасименко, І. В., & Франчук, В. М. (2012). Система електронного навчання ВНЗ на базі Moodle: методичний посібник. Черкаси.: Чабаненко Ю. А., 220.
438. Тягло, А. В. (2001). Критическое мышление на основе элементарной логики: учеб. пособие. Харьков: ЦУСО, 210.
439. Указ Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року»: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/>(дата звернення: 09.11.2020).
440. Указ Президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти» №347/2002 від 17.04.2002 р.
441. Українська наукова інтернет–спільнота// Блог української наукової інтернет-спільноти: www.nauka-online.orgnauka-online.orgnw.nauka-online.org/ keywords/dystantsiyne-navchannya (дата звернення: 25.05.2020).
442. Українська спільнота користувачів Moodle// Блог спільноти: <http://moodle.co.ua> (дата звернення: 25.05.2020).
443. Українська Система Дистанційного Навчання – UDL System// Ukrainian Dastance Learning System: <http://www.udl.org.ua>. (дата звернення: 25.05.2020).
444. Університети «Ліги плюща»// Освіта в Україні. – <http://www.osvita.com.ua/> ua/abroad/2334/ (дата звернення: 25.05.2020).
445. Українська Система Дистанційного Навчання – UDL System// Ukrainian Dastance Learning System: <http://www.udl.org.ua>. (дата звернення: 18.03.2020).

446. Університети «Ліги плюща»// Освіта в Україні. – <http://www.osvita.com.ua/ua/abroad/2334/2320> (дата звернення: 10.03.2021).
447. Фадєєв, В. І. (2006). Психологічні умови формування готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку креативності молодших школярів: дис. канд. психол. наук. К., 287.
448. Федоренко, М. В. (2010). Формування професійно значущих якостей майбутнього вчителя початкової школи у процесі фахової підготовки: автореф. дис. канд. пед. наук. Луганськ, 20.
449. Федорчук, В. М. (2004). Соціально-психологічний тренінг «Розвиток комунікативної компетентності викладача»: навч.-метод. посіб. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 240.
450. Філатова, Л. С. (2002). Підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації спілкування учнів у процесі розвиваючих ігор: дис. канд. пед. наук. Харків, 224.
451. Франчук, В. М. (2010). Навчання адміністрування систем управління освітніми web-порталами майбутніх учителів інформатики. дис. канд. пед. наук. К., 274.
452. Фрицюк, В.А. (2017). Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку: дис. докт. пед. наук. Вінниця, 532.
453. Фурман, А. В. (2004). Теорія і практика розвивального підручника: монографія. Тернопіль: Економічна думка, 288.
454. Фурман, А. В. (1997). Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. К.: Правда Ярославичів, 340.
455. Халецька, Л. Л. (2013). Компетентнісний підхід і «знання» парадигма: пошук шляхів перетину й взаємодії в системі післядипломної педагогічної освіти// Постметодика. № 6, 47–51.
456. Харченко, С. Я. та ін. (2005). Соціально-педагогічні технології: навч.-метод. посіб./Науково-дослідний центр проблем соціальної педагогіки та соціальної роботи АПН України і Луганського НПУ ім. Тараса Шевченка. Луганськ: Альма-матер, 552.
457. Химинець, В. В. (2004). Інновації в сучасній школі. Ужгород: Карпати, 168.
458. Химинець, В. В. (2007). Інноваційна освітня діяльність. Ужгород: Інформаційно-видавничий центр ЗППО, 364.

459. Химинець, В. В., & Кірик, М. Ю. (2008). Інновації в початковій школі. Ужгород: Інформаційно-видавничий центр ЗППО, 364.
460. Химинець, В. В. (2012). Освіта і час. Ужгород: «Карпати», Інформаційно-видавничий центр ЗППО, 304.
461. Химинець, В. В. (2006). Науково-дослідна робота в інститутах післядипломної педагогічної освіти. Ужгород: Інформаційно-видавничий центр ЗППО, 148.
462. Химинець, В. В., Сивохоп, Я.М., & Петрус, В.В. (2006). Психолого-педагогічні аспекти інноваційних технологій. Ужгород: Інформаційно-видавничий центр ЗППО, 148.
463. Химинець, В. В. (2012). Інноваційність – важлива складова розвитку сучасного освітнього простору в регіоні// Освіта Закарпаття. № 16, 6–15.
464. Химинець, В. В. (2013). Науково-методичні аспекти створення інноваційного середовища в регіоні// Педагогіка вищої та середньої школи. в. 39, 267–275.
465. Химинець, В. В. (2017). Інтеграція до європейського освітнього простору розпочинається із змін у початковій школі// Освіта Закарпаття, № 25–26, 105–113.
466. Химинець, В. В. (2018). Оновлення початкової ланки освіти в контексті євроінтеграційної політики України// Учитель початкової школи. № 9, 3–5.
467. Химинець, В. В., & Островська, М. Я. (2018). Інноваційно-гуманістична спрямованість підготовки майбутніх учителів початкової школи в ЗВО// Матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін». Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 239–243.
468. Химинець, В. В., & Островська, М. Я. (2021). Формування компетентностей майбутніх учителів початкової школи у контексті НУШ// Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Навчання через гру в освітньому просторі України: досвід, виклики, ідеї та рішення» Запоріжжя, 60–72. (<https://sites.google.com/view/conferencezpp>).
469. Хомич, Л. О. (1998). Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів: дис. доктора пед. наук. К., 443.

470. Хоружа, Л. Л. (2004). Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів: дис. докт. пед. наук. К., 412.
471. Чепка, О. В. (2010). Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів в умовах навчального комплексу «педагогічний коледж – педагогічний університет»: дис. канд. пед. наук. Умань, 263.
472. Чередник, Л. М. (2020). Формування у майбутніх учителів готовності до толерантного виховання молодших школярів: дис. канд. пед. наук. Бердянськ, 253.
473. Чинний Державний стандарт початкової загальної освіти. (2000). URL: <http://old.mon.gov.ua/ua/often-requested/state-standards/> (дата звернення: 20.22.2021).
474. Чирікова, Г. І. (2011). Проблеми сімейного виховання молодших школярів у Німеччині: автореф. дис. канд. пед. Луганськ, 20.
475. Чичук, В. М. (2013). Підготовка майбутніх учителів початкових класів до використання мультимедійних технологій у Польщі: автореф. дис.канд. пед. наук. Черкаси, 20.
476. Чобітько, М. Г. (2006). Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: теоретико-методологічний аспект. Черкаси: Брама-Україна, 560.
477. Чорней, І. Д. (2012). Формування готовності студентів до інноваційної виховної діяльності з молодшими школярами у процесі педагогічної практики: автореф. дис. канд. пед. наук. К., 19.
478. Шабінський, М. Є. (2011). Громадянське виховання учнів початкової школи у Франції: автореф. дис. канд. пед. наук. Луганськ, 20.
479. Шаповал, Ю. Д. (2007). Педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до особистісно орієнтованого навчання молодших школярів: дис. канд. пед. наук. Харків, 274.
480. Шапошнікова, І. М. (1993). Підвищення ефективності підготовки майбутніх вчителів початкової школи до проектування уроку: дис.канд.пед.наук: К., 149.
481. Шапран, О. І. (2008). Система інноваційної підготовки майбутнього вчителя в умовах навчальних науково-педагогічних комплексів: автореф. дис. докт. пед. наук. К., 40.

482. Шевченко, Л. С. (2011). Вища освіта в епоху транспрофесіоналів// Вісник Національної юридичної академії України імені Ярослава Мудрого. № 6, 7–14.
483. Шестоपालюк, О. В. (2011). Інформаційна культура майбутнього вчителя в контексті розвитку інформатизації суспільства// Наукові праці Чорноморського держ. ун-ту ім. П. Могили комплексу «Києво-Могилянська академія. Серія Педагогіка. Т. 153, Вип. 141, 16–19.
484. Шиман, О. І. (2005). Формування основ інформаційної культури майбутніх учителів початкової школи: дис. канд. пед. наук. К., 257.
485. Шимків, І. В. (2008). Моніторинг якості освіти в школах Німеччини другої половини ХХ століття: автореф. дис. канд. пед. наук. Тернопіль, 20.
486. Шищенко, В. О. (2016). Підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування позитивної навчальної мотивації молодших школярів: дис. канд. пед. наук. Харків, 212.
487. Шквир, О. Л. (2021). Концептуальні засади оновлення підготовки майбутніх учителів початкових класів закладу загальної середньої освіти// Матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін». Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 243–247.
488. Шквир, О. Л. (2018). Теоретичні і методичні засади ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень: дис. докт. пед. наук. Житомир, 532.
489. Шквир, О. Л. (2012). Методика педагогічного дослідження у початковій школі: теорія та практика: навчальний посібник. Хмельницький: ХГПА, 106.
490. Шквир, О. Л. (2013). Актуальні проблеми початкової освіти: навчальний посібник. Хмельницький: ХГПА, 192 с.
491. Шкільова, Г. М. (2011). Підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації проектної діяльності молодших школярів: автореф. дис. канд. пед. наук. Запоріжжя, 20.
492. Шлейхер, А. (2018). Найкращий клас у світі: як створити освітню систему 21-го століття. пер. з англ. Г. Лелів. Львів: Літопис, 296.

493. Шманько, І. І., Химинець, О. В., Химинець, В. В., & Петечук, В. М. (2010). Метод як засіб пізнання. Ужгород: Інформаційно-видавничий центр ЗППО, 244.
494. Шовш, К. С. (2015). Інформаційна культура педагога: проблеми, визначення та формування. Соціальна робота в Україні: теорія і практика, № 1–4. 47–56.
495. Шуневич, Б. І. (2008). Розвиток дистанційного навчання у вищій школі країн Європи та Північної Америки: дис. докт. пед. наук. К., 509.
496. Щербак, І. В. (2010). Підготовка майбутнього вчителя до громадянського виховання учнів початкової школи: автореф. дис. канд. пед. наук. Черкаси, 22.
497. Щербань, П. М. (2004). Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: навч. посібник. К.: Вища школа, 207.
498. Щербань, П. М. (2007). Навчально-педагогічні ігри у формуванні педагогічної культури майбутніх учителів історії і права: дис. канд. пед. наук. Київ, 273.
499. Яблонська, Т. М. (2000). Розвиток здатності до рефлексії в професійному становленні особистості вчителя початкових класів: дис. канд. психол. наук. К., 203.
500. Ягоднікова, В.В. (2016). Теорія і практика формування інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи: дис. докт. пед.наук. Одеса, 526.
501. Ягупов, В. В. (2003). Педагогіка: навч. посібник. К.: Либідь, 560.
502. Ярова, О. Б. (2013). Дидактичні основи організації навчання у початковій школі Євросоюзу// *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology: scientific journal*. I(6) Issue: 10, 185–189.
503. Ярова, О. Б. (2015). Ключові компетентності в змісті початкової освіти країн Європейського Союзу// *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*. Бердянськ: БДПУ, Вип. 1, 343–350.
504. Ярова, О. Б. (2016). Концепт «курукулум» у термінологічному полі європейської початкової освіти// *Педагогічні науки*. Херсон: ХДУ. Вип. LXXIV., 91–95.

505. Ярова, О. Б. (2016). Психологічні теорії ХХ століття та їх вплив на розвиток європейської початкової освіти// Український педагогічний журнал. № 1, 135–143.
506. Ярова, О. Б. (2016). Сучасні педагогічні технології та методики в європейській початковій школі: мат. Міжн. психол-педаг. Конф. «Інноваційні методи психолого-педагогічної практики у світлі євроінтеграційних процесів України». Берегове: ЗУІ ім. Ференца Ракоці ІІ, 189–193.
507. Ярова, О. Б. (2013). Тенденції оптимізації процесу навчання у початковій школі Євросоюзу// Порівняльна професійна педагогіка / голов. ред. Н. М. Бідюк. Київ – Хмельницький: ХНУ, № 1(5), 93–103.
508. Ярова, О. Б. (2015). Трансформація цілей початкової освіти в країнах Європейського Союзу на рубежі ХХ–ХХІ століть // Педагогічні науки. Херсон: ХДУ, Вип. 67, 53–60.
509. Ярова, О. Б. (2018). Тенденції розвитку початкової освіти в країнах Європейського Союзу: дис. докт. пед. наук. К., 532.
510. Ярова, О. Б. (2017). Початкова освіта в країнах Європейського Союзу: навч. посіб. Бердянськ: БДПУ, 199.
511. Ярова, О. Б. (2018). Тенденції розвитку початкової освіти в країнах Європейського Союзу (кінець ХХ – початок ХХІ ст.). К.: Педагогічна думка, 434.
512. Яструб, О. О. (2016). Формування культури міжособистісної взаємодії у майбутніх учителів початкової школи у позааудиторній роботі: автореф. дис. канд. пед. наук. Умань, 20.
513. A Decade of Reforms at Compulsory Education Level in the European Union (1984–94). Brussels: European Unit of Eurydice, 315.
514. Aguerrondo, I. (2009). Complex Knowledge and Education Competences. Geneva: UNESCO International Bureau of Education, 16.
515. Aims, Manifesto and Dogmas of New Nordic School. – URL: <http://nynordiskskole.dk/Service/New-Nordic-School/Aims-Manifesto-and-Dogmas-of-New-Nordic-School> (дата звернення: 11.08.2021).
516. Akker, J., Kuiper, W., & Hameyer, U. (2013). Curriculum Landscapes and Trends. Springer Science: Business Media, 258.

517. Alexander, R. J. (2004). Excellence, Enjoyment and Personalised Learning: A True Foundation for Choice? // *Education Review*. No. 18(1), 15–33.
518. Alexander, R. J. (2009). *Towards a New Primary Curriculum: A Report from the Cambridge Primary Review. Pt. 2: The Future*. Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education, 70.
519. Altrichter, H., & Merki, K. H. (2010). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Springer-Verlag, 467.
520. Amelsvoort, H. W., & Janssen, F. J. G. (2008). School Self-Evaluations and School Inspections in Europe: An Exploratory Study// *Studies in Educational Evaluation*. Vol. 34, 15–23.
521. Anderson, R. (1998). The “Idea of a University’s today”. – <http://www.historyandpolicy.org/papers/policy-paper-98.html> (дата звернення: 11.08.2021).
522. *A National Curriculum Framework for All*. (2012). Malta: Ministry of Education and Employment, 76.
523. Anderson, L., Briggs, A. R., Burton, A. R. (2001). *J. Managing Finance, Resources and Stakeholders in Education*. London: Paul Chapman, 152.
524. *A New Relationship with Schools: Improving Performance through School Self-Evaluation*. (2004). Nottingham: DfES Publications, 39.
525. Blossing, U., & Ekholm, M. A. (2008). Central School Reform Program in Sweden and the Local Response: Taking the Long-Term View Works// *Urban Education*. No. 43(6), 624–652.
526. Blyth, W. A. (2003). *English Primary Education: A Sociological Description – Pt. II: Background*. London: Routledge, 168.
527. Bowden, J. *Competency – Based Education – Neither a Panacea nor a Pariah Available* (2001).: www.crm.hct.ac.ae/events/archive/tend.018.bowden.html
528. Brock, C. & Tulasiewicz, W. (2000). *Education in a Single Europe*. 2nd Revised Ed. London; New York: Routledge, 404.
529. Bruggen, J. (2010). *Inspectorates of Education in Europe: Some Comparative Remarks about Their Tasks and Work*. SICI, 162.
530. Bruns B., Filmer D., & Patrinos H. A. (2011). *Making Schools Work: New Evidence on Accountability Reforms (Human Development Series)*. Washington DC: The World Bank, 251.

531. Caldwell, B. J. (2005). *School Based Management// International Academy of Education and International Institute for Educational Planning*. UNESCO, 24.
532. Caldwell, B. J., & Spinks, J. M. (2003). *Beyond the Self-Managing School*. London: Routledge, 256.
533. Cath Ellis. *Ten Commandments of eLearning*. Mode of access: <http://cathellis13.blogspot.com.tencommandments-of-elearning.html> (дата звернення 28.08.2020)
534. Chapman, Ch., & Sammons, P. (2013). *School Self-Evaluation for School Improvement: What Works and Why?* CfBT Education Trust, 43.
535. Clark, M., & Munn, M. (2005). *Education in Scotland: Policy and Practice from Pre-School to Secondary*. New York: Routledge, 208.
536. *Classes, Groups and Transitions: Structures for Teaching and Learning (Primary Review Research Survey 9/2)*/ Peter Blatchford, Susan Hallam, Judith Ireson, Peter Kutnick, Andrea Creech. (2008). Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education, 44.
537. *Curriculum for Excellence. Building the Curriculum 3: A Framework for Learning and Teaching*. (2008). Edinburgh: The Scottish Government, 53.
538. Danish Ministry of Education. (2012). URL: [http:// eng. uvm.dk/ News/~/UVM-EN/Content/News/Eng/2010/Dec/101208-Government-issues-proposal-for-a-better-primary-and-lower-secondary-school](http://eng.uvm.dk/News/~/UVM-EN/Content/News/Eng/2010/Dec/101208-Government-issues-proposal-for-a-better-primary-and-lower-secondary-school) (дата звернення: 20.10.2021).
539. *Decentralized Decision-Making in Schools. The Theory and Evidence on School-Based Management/ Felipe Barrera-Osorio, Tazeen Fasih, and Harry Patrinos, with Lucrecia Santibáñez*. (2009). Washington DC: The World Bank, 124.
540. De Grauwe, A. (2004). *School-Based Management (SBM): Does It Improve Quality?* (Paper Commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2005, The Quality Imperative). UNESCO, 14.
541. DES (Department for Education and Skills). (2004). *Five-Year Strategy for Children and Learners*. Presented to Parliament by the Secretary of State for Education and Skills by Command of Her Majesty. London: Crown, 110.

542. DfES (Department for Education and Skills) (2006). Primary Framework for Literacy and Mathematics. Primary National Strategy. Norwich: The Stationery Office, 136.
543. Earley, P., & Bubb, S. (2014). Data and Inquiry Driving School Improvement: Recent Developments in England// *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*. No. 1 (9), 167–184.
544. Earley, P. (2004). Leaders or Followers? Governing Bodies and Their Role in School Leadership// *Educational Management. Major Themes in Education/* ed. by Harry Tomlison. Vol. IV. London; New York: RoutledgeFalmer, 238–255.
545. Eaude, T. (2013). Primary Education: A Literature Review. The Hague, NL: International Baccalaureate Organization, 67.
546. Ehren, M., & Shackleton, M. (2014). Impact of School Inspections on Teaching and Learning in Primary and Secondary Education in the Netherlands. – London: Institute of Education, 110.
547. Everard, K. B., & Morris, G. (1996). *Effective School Management*. London: Paul Chapman Publishing Ltd, 301.
548. *Fabricating Quality in Education: Data and Governance in Europe /* ed. by Jenny Ozga, Peter Dahler-Larsen, Christina Segerholm, Hannu Simola. (2011). London: Routledge, 200.
549. Florida, R. (2002). *The Rise of the Creative Class and How It's Transforming Work, Life, Community and Everyday Life*. New York: Basic Books, 404.
550. Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (third edition). Toronto, Ontario: Irwin Publishing, 246–247.
551. Gamage, D., & Zajda, J. (2005). Decentralisation and School-Based Management: A Comparative Study of Self-Governing Schools Models Educational Practice and Theory// *Educational Practice and Theory*. Vol. 27(2), 35–58.
552. Gellner, E., & Breuilly, J. (2008). *Nations and Nationalism*. New York: Cornell University Press, 152.
553. Halász, G., & Michel, A. (2011). Key Competences in Europe: Interpretation, Policy Formulation and Implementation // *European Journal of Education*. Vol. 46, No. 3, 289–306.

554. Harlen, W. (2014). *Assessment, Standards and Quality of Learning in Primary Education*. York: Cambridge Primary Review Trust, 40.
555. Hartley, D. (2006). Excellence and Enjoyment: The Logic of a “Contradiction” // *British Journal of Educational Studies*. No. 54 (1), 3–14.
556. Hayes, D. (2009). *Encyclopedia of Primary Education*. London: Routledge, 467.
557. Hesser, W., & Vries, H. J., (2011). *White Paper. Academic Standardisation Education in Europe*. Rotterdam, 28.
558. Hodson, P., & Thomas, H. (2003). Quality assurance in higher education. Fit for new millennium or simply year 2000 compliant? // *Higer educanion*. V.45. № 2, 375–387.
559. Houle, D., Cobb, J. (2011). *Shift Ed: A Call to Action for Transforming K–12 Education*. Thousand Oaks, Calif: Corwin Press, 170.
560. Howe, C., & Mercer, N. (2007). *Children’s Social Development, Peer Interaction and Classroom Learning (Primary Review Research Survey 2/1b)*. Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education, 32.
561. *How Well Are the All-Wales Core Data Sets Used to Inform Self-Evaluation and Planning for Improvement?* (2012). Cardiff: Her Majesty’s Inspectorate for Education and Training in Wales (Estyn), 19.
562. Jach, F.-R. (1999). *Schulverfassung und Bürgergesellschaft in Europa*. Berlin: Duncker & Humblot, 546.
563. James, M., & Pollard, A. (2008). *Learning and Teaching in Primary Schools: Insights from TLRP (Primary Review Research Survey 2/4)*. Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education, 26.
564. Janssens, F. J. G., & Amelsvoort, G. H. (2008). W. C. H., van. *School Self-Evaluations and School Inspections in Europe: An Exploratory Study*// *Studies in Educational Evaluation*. No. 34, 15–23.
565. Jonnaert, Ph., Ettayebi, M., & Defise, R. (2009). *Curriculum et compétences. Un cadre opérationnel* // *Collection: Perspectives en éducation et formation*. Bruxelles: de Boeck, 111.
566. JRC (Joint Research Centre). (2015). *Teaching Practices in Primary and Secondary Schools in Europe: Insights from Large-Scale Assessments in Education*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 217.

567. Kelly, A. V. (2004). *Curriculum: Theory and Practice*. London: Sage Publications, Incorporated, 269.
568. Key Co Net. (2014). *Lithuania 2014*. Brussels: European Schoolnet, 9.
569. Kohn, A. (2003). What Does It Mean to Be Well Educated? // *Principal Leadership*. URL: <http://www.alfiekohn.org/article/mean-well-educated-article/> (дата звернення: 04.06.2021).
570. Koops & W. Jean Jacques Rousseau, (2012). *Modern Developmental Psychology, and Education*// *European Journal of Developmental Psychology*. Vol.9, Suppl. 1, 46–56.
571. Krishnan, V. (2010). *Early Child Development: A Conceptual Model*. Edmonton: University of Alberta, 17.
572. Khymynets, V., Holonič, J., & Khymynets, V. (2020). *Innovative educational activities*. USA Fairmont: Academic publishing Fairmont, 320.
573. Lauder, H., Lowe, H., & Chawla-Duggan, R. (2008). *Aims for Primary Education: Changing Global Contexts (Primary Review Research Survey 1/4)*. Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education, 23.
574. Lawton, D. (1982). *The University of London B Ed Degree: A Case Study / D. Lawton // Higher Education in Europe*. UNESCO, CEPES. Vol. 7. № 2, 9–15.
575. Lipman M. (1988). *Philosophy goes to school*. Philadelphia: Temple University Press, 229.
576. MacBeath, J. A (2005). *New Relationship with Schools: Inspection and Self-Evaluation// Leadership for Learning*. Cambridge University Press, No. 5, 7.
577. Machin, S., & McNelly, S. (2008). *Aims for Primary Education: Changing the National Context (Primary Review Research Survey 1/3)*. Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education, 18.
578. Mooc [Electronic resource]//Nothing wil stop the incessant march. Mode of access: <http://www.moosmoos.com> (дата звернення 10.02.2021).
579. *National Core Curriculum for Basic Education (2004)*. Helsinki: Finnish National Board of Education, 320.
580. *National Core Curriculum for Basic Education 2014. (2016)*. Helsinki: Finnish National Board of Education, 508p.

581. Nielsen, H. D. (2006). From Schooling Access to Learning Outcomes: An Unfinished Agenda: An Evaluation of the World Bank Support to Primary Education. – World Bank Group, 152.
582. O'Donnell, Sh. (2002). International Review of Curriculum and Assessment Frameworks. Thematic Probe. Primary Education: An International Perspective. London: QCA, 15.
583. Ostrovska, M. (2022). Conceptual Approaches to the Application of Innovative Educational Technologies in Primary School// Continuous Education: Current Discourses. University of Technology, Katowice, 261: 81–91.
584. Ostrovska, M. (2020). Scientific and Metodological Principles of Forming Critical Thinking of Elementaru School Students in the Context of the Turohtan Edukation Area // The System of Management and Peculiarities of Continuous Professional Development of Pedagogues in Conditions of a Multicultural Environment and European Integration. The Akademy of Management and Administration in Opole, 242: 212–221.
585. Ostrovska, M., Khiminets, V., & Ostrovsky, A. (2021). Competence and innovative, humanistic education as the basis of sustainable development of the modern world// 3rd Eastern European Conference of Management and Economics. – Ljubljana School of Business, Slovenia. SHS Web of Conferences EECME 2021. v. 111, 7. (01019, 2021: <https://doi.org/10.1051/shsconf/202111101019>).
586. Pollard, A. (32011). Towards a Sociology of Learning in Primary Schools// British Journal of Sociology of Education. No. 3, 241–256.
587. Popa, O. R., & Bucur, N. F. (2016). Past and Present in the Romanian Primary Education curriculum// Challenges of the Knowledge Society. Education and sociology, 943–952.
588. Posavac, E. J., & Carey, R. G. (2007). Program Evaluation. Upper Saddle River, N. J.: Pearson Prentice Hall, 336.
589. Pring, R. (1999). Neglected Educational Aims: Moral Seriousness and Social Commitment// Marples R. (Ed) The Aims of Education. London: Routledge, 157–172.
590. Reynolds, D., Hopkins, D., & Stoll, L. (1993). Linking School Effectiveness Knowledge and School Improvement Practice: Towards A Synergy// School effectiveness and school improvement. Vol. 4(1), 37–58.

591. Rogers, K. (1999). Kliento-tsentrirovannaia terapiia [Clientcentered therapy]. Moscow; Kyev: Refl-buk; Vakler, 120.
592. Ross, A. (2000). Curriculum: Construction and Critique. London, GBR: Falmer Press, Limited (UK), 201.
593. Rychen, D. S., & Tiana, A. (2004). Developing Key Competencies in Education: Some Lessons from International and National Experience (Studies in Comparative Education). Geneve: UNESCO-IBE, 80.
594. Shuayb, M., O'Donnell, S. (2008). Aims and Values in Primary Education: England and Other Countries (Primary Review Research Survey 1/2). Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education, 38.
595. Silber, R. (1981). Some Implications of the History of Educational Tecnology// Brown J. W., Brown S. N. Educational Media Yearbook. Littleton, Colorado, 21.
596. Somerville, M., & Green, M. (2011). A pedagogy of “organized chaos”: ecological learning in primary schools// Children, Youth and Environments. – University of Colorado. United States, Vol. 21, 14–34.
597. Short, E. (1985). The Concept of Competence: Its Use and Misuse in Education// Journal of Teacher Education. Vol. 36, № 2.
598. Spring, J. (2004). How Educational Ideologies Are Shaping Global Society: Intergovernmental Organizations, NGOs, and the Decline of the Nation-State (Sociocultural, Political, and Historical Studies in Education). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 215p.
599. Standaert, R. (2001). Inspectorates of Education in Europe: A Critical Analysis. ACCO, 122.
600. Sundberg, D., & Wahlström, N. (2012). Standards-Based Curricula in a Denationalised Conception of Education: The Case of Sweden// European Educational Research Journal. Vol. 11(3), 342–356.
601. Taylor, R., & Gebre, A. (2016). Teacher-Student Relations and Personalized Learning: Implications of Personal and Contextual Variables// Murphy M., Redding S., Twyman J. (Eds.). Handbook on Personalized Learning for States, Districts, and Schools. Philadelphia, PA: Center on Innovations in Learning, 205–220.

602. Textor, M. R. Elementary Education in Germany. – URL: <http://files.eric.d.gov/fulltext/ED490577.pdf> (дата звернення 02.04.2021).
603. Thomas, N. (1990). Primary Education from Plowden to the 1990s. The Falmer Press, 200.
604. Tymms, P., Merrell, C. (2007). Standards and Quality in English Primary Schools over Time: The National Evidence. Research Survey 4/1. Cambridge: Un-ty of Cambridge, 32.
605. Vardanyan, V. (2011). Panorama of Psychology. Author House, 360.
606. Vitikka, E., Krokfors, L., & Hurmerinta, E. (2012). The Finnish National Core Curriculum: Structure and Development// Miracle of Education. The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools/ ed. by Hannele Niemi, Auli Toom, Arto Kallioniemi. Rotterdam: Sense Publishers, 83–97.
607. Whitby, K., Walker, M., & O'Donnell, S. (2006). International Review of Curriculum and Assessment Frameworks. Thematic Probe: The Teaching and Learning of Skills in Primary and Secondary Education. London: INCA: QCA: NFER, 152.
608. White, J. (2008). Aims as Policy in English Primary Education (Primary Review Research Survey 1/1). Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education, 27.
609. Whitty, G. (1985). Sociology and School Knowledge: Curriculum Theory, Research and Politics. London: Methuen, 207.
610. Wertsch, J. V. (1993). Voices of the Mind. Sociocultural Approach to Mediated Action. Harvard University Press, 182.
611. Wolman, B. B. (2012). Contemporary Theories and Systems in Psychology. Springer Science: Business Media, 652.
612. Wood, E. (2007). Reconceptualising Child-Centred Education: Contemporary Directions in Policy, Theory and Practice in Early Childhood// Forum. Vol. 49, №.1; 2, 119–133.

077 **Маріанна Островська**

Підготовка вчителя початкової освітньої ланки до впровадження інноваційних технологій в рецепції сьогодення. Наукове видання (монографія) Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II / Автор: Маріанна Островська. Берегове–Ужгород: ЗУІ ім. Ф.Ракоці II – ТОВ «РІК-У», 2023. – 344 с. (українською мовою)

ISBN 978-617-8276-17-1

У монографії досліджено досвід підготовки майбутніх вчителів початкових класів до впровадження інноваційних технологій в умовах реформування школи першого ступеня, запровадження нових нормативних документів, які регламентують зміст, форми, методи та засоби фахової підготовки студентів спеціальності «Початкова освіта» до професійної діяльності. Значна увага у монографії приділяється питанням становлення, розвитку та змісту нових технологій навчання і виховання, готовності вчителя початкової школи до впровадження інноваційних освітніх технологій з урахуванням сучасних пріоритетів освіти: переходу від знаннєвої до компетентнісної парадигми та профілізації закладів загальної середньої освіти. Основні положення й результати роботи потенційно корисні студентам педагогічних факультетів ЗВО, вчителям початкової освітньої ланки, викладачам педагогічних ЗВО, всім, хто займається питаннями розвитку національної освіти для переосмислення та ефективної організації процесу підготовки фахівців початкової освіти.

УДК 371.3:373.31

Наукове видання

Маріанна Островська

**ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ
ОСВІТНЬОЇ ЛАНКИ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ
ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
В РЕЦЕПЦІЇ СЬОГОДЕННЯ**

Монографія

2023 р.

Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II (протокол №1 від 25.01.2023)

Підготовлено до друку Видавничим відділом спільно з кафедрою педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладами освіти Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II

Рецензенти:

Олена Миколаївна Пехота – доктор педагогічних наук, професор (Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, м. Хмельницький)

Віра Олександрівна Вихрущ – доктор педагогічних наук, професор (Міжнародного класичного університету імені Пилипа Орлика, м. Миколаїв)

Галина Миколаївна Розлуцька – доктор педагогічних наук, професор (Ужгородський національний університет, м. Ужгород)

Технічне редагування: *Олександр Добош*

Верстка: *Ласло Веждел*

Коректура: *авторська*

Дизайн обкладинки: *Ласло Веждел*

УДК: *Бібліотечно-інформаційний центр "Опаціо Черє Янош" при ЗУІ ім. Ф.Ракоці II*

Відповідальний за випуск:

Олександр Добош (начальник Видавничого відділу ЗУІ ім. Ф.Ракоці II)

За зміст монографії відповідальність несе автор

Зміст наукового видання було перевірено на наявність збігів і запозичень сервісом «Unichesk»

Друк монографії здійснено за підтримки уряду Угорщини

Видавництво: Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II (адреса: пл. Кошута 6, м. Берегове, 90202. Електронна пошта: foiskola@kmf.uz.ua) *Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів видавничої продукції Серія ДК 7637 від 19 липня 2022 року та ТОВ «РІК-У»* (адреса: вул. Гагаріна 36, м. Ужгород, 88000. Електронна пошта: print@rik.com.ua) *Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції Серія ДК 5040 від 21 січня 2016 року*

Поліграфічні послуги: ТОВ «РІК-У»

Підписано до друку 21.04.2023. Шрифт «Times New Roman».
Папір офсетний, щільністю 80 г/м². Друк цифровий. Ум. друк. арк. 27,95.
Формат 70x100/16. Замовл. № 84К. Тираж 300.