

Теличко Наталія Вікторівна

**Теорія і методика
формування основ
педагогічної майстерності
майбутнього учителя
початкових класів**

Монографія

Київ



2014

УДК 378.371.13
ББК 74.58
ТЗ1

*Рекомендовано до друку Вченою радою Мукачівського державного
університету, протокол № 2 від 21 жовтня 2013 року*

Рецензенти:

- Мельничук І. М.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри філософії та суспільних дисциплін Тернопільського державного медичного університету імені І.Я.Горбачевського;
- Руснак І. С.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії;
- Янкович О. І.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і методики початкової освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Теличко Н. В.

ТЗ1 Теорія і методика формування основ педагогічної майстерності майбутнього учителя початкових класів : монографія / Н. В. Теличко. – К.: Кондор-Видавництво, 2014. – 522 с.

ISBN 978-966-2781-96-0

У монографії докладно висвітлюються філософсько-методологічні засади онтогенезу педагогічної майстерності, відображено результати історично-ретроспективного аналізу формування цього феномену, окреслені сучасні напрями професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у контексті формування основ педагогічної майстерності. Визначено та обгрунтовано концептуальні підходи та ефективність використання науково-методичного забезпечення для реалізації системи формування основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкових класів.

Монографія може бути цікавою науковцям, викладачам, студентам та аспірантам педагогічних факультетів та вчителім початкових класів.

УДК 378.371.13
ББК 74.58

ISBN 978-966-2781-96-0

© Теличко Н.В., 2014

ВСТУП

Перетворення в українському освітньому середовищі на засадах гуманізму, демократії, національної свідомості вимагають визначення нових стратегічних і тактичних орієнтирів у галузі підготовки фахівців вищої школи. Провідним напрямом у процесі підготовки студентів до педагогічної діяльності є гуманістична спрямованість навчально-виховного процесу на розкриття потенційних можливостей та здібностей особистості й утвердження загальнолюдських цінностей.

Хоча соціалізація особистості розпочинається від моменту народження людини, все ж таки основний етап науково обґрунтованого, системного, цілеспрямованого процесу її навчання і виховання відбувається у шкільні роки. Тому на першого вчителя покладається велика відповідальність в процесі підготовки людини до життя, що потребує вияву високого рівня професійної підготовки і педагогічної майстерності в роботі з молодшими школярами.

Підготовка Першого вчителя до професійної діяльності є складною проблемою, яка стала об'єктом багатьох наукових досліджень у філософії, психології, педагогіці. Особливого значення набуває формування педагогічної майстерності вчителів початкової школи. Актуальність цієї проблеми підкреслюється прийняттям Постанови КМУ №462 від 20.04.11 року «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти». Розроблений відповідно до мети початкової школи з урахуванням пізнавальних можливостей і потреб учнів початкових класів, Державний стандарт початкової загальної освіти визначає її зміст, який ґрунтується на загальнолюдських цінностях та принципах науковості, полікультурності, світського характеру освіти, системності, інтегративності, єдності навчання і виховання на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями і народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави; базується на засадах особистісно-зорієнтованого і

компетентнісного підходів, що зумовлює чітке визначення результативної складової засвоєння змісту початкової загальної освіти.

Прогрес людства уможлиблюється за рахунок збагачення історичного досвіду у різних сферах суспільного розвитку. Чим більше відбувалося розширення науково-інформаційного середовища, що супроводжувалося накопиченням нових знань, тим більш гострою була проблема цілеспрямованого передавання позитивного досвіду людства наступним поколінням. Відтак розвиток педагогічної галузі є об'єктивною потребою на всіх історичних етапах трансформації суспільства. Тому проблема професійного становлення вчителя провертала увагу багатьох видатних мислителів, письменників, педагогів, котрі зробили вагомий внесок в історію вітчизняної педагогічної школи (Г. Сковорода, О. Духнович, Б. Грінченко, М. Костомаров, П. Каптерев, К. Ушинський, В. Сухомлинський, А. Макаренко, Ш. Амонашвілі та ін.).

Необхідною умовою створення оптимальної системи формування основ педагогічної майстерності вчителів молодших класів є визначення теоретичного підґрунтя дослідження, яке складається з основних положень філософії освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень та ін.); концепції про природу та структуру особистості (Б. Ананьев, Г. Балл, І. Бех, Л. Виготський, О. Леонтєв, Г. Костюк, С. Максименко, К. Платонов, В. Рибалка, С. Рубінштейн та ін.); теорії професійного становлення особистості (Є. Климов, Б. Ломов, Т. Титаренко та ін.); а також результатів досліджень з проблеми формування і розвитку професійної компетентності, творчості, особистісної культури (Н. Кичук, В. Моляко, В. Паламарчук, С. Сисоєва, Р. Хмельюк та ін.); питань психолого-педагогічної підготовки вчителів та сучасних досліджень різних аспектів підготовки вчителів початкової школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дозволяє дійти висновку, що питання підготовки педагогів знайшли своє розв'язання у працях О. Абдуліної, Л. Ахмедзянової, І. Богданової, М. Євтуха, В. Кан-Калика, В. Крутецького, З. Курлянд, В. Лозової, Н. Ничкало, Н. Тализіної,

М. Ярмаченка, а також психологів Л. Войтко, О. Киричука, С. Максименка, В. Семиченко та ін. Проблема професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в Україні та за кодоном була предметом дослідження багатьох науковців, які обґрунтовували систему підготовки вчителів початкової школи у Європейському освітньому просторі (О. Гордійчук, Ю. Соловйов) і, зокрема, у Великій Британії (О. Волошина, Л. Заблоцька), в Італії (А. Степанюк), у Польщі (Н. Мотрук); в угорськомовних загальноосвітніх навчальних закладах Закарпаття (К. Маргітич) та ін.

Науковці (А. Алексюк, С. Гончаренко, І. Зязюн, С. Лисенкова, Н. Ничкало, О. Савченко, Л. Хоружа, М. Фіцула та ін.) відзначають особливості професійної підготовки вчителя початкової школи і наголошують на необхідності подальшого детального обґрунтування й аналізу окремих її аспектів, що залишаються недостатньо вивченими та не вирішеними частинами загальної проблеми.

Особлива увага до формування педагогічної майстерності майбутніх учителів початкової школи обумовлюється тим, що фахівці цього профілю повинні враховувати сукупність психолого-педагогічних факторів, які впливають на розвиток молодшого школяра і в подальшому на формування особистості в цілому. Такими факторами є нова соціальна ситуація розвитку, яка виникає у дітей молодшого шкільного віку, залежить від рівня задоволення соціальних потреб школяра і реалізується в межах взаємодії «вчитель – учень» і «учень – учень»; соціальна ситуація розвитку дітей молодшого шкільного віку пов'язана зі зміною провідної діяльності з ігрової на навчальну, результатом якої є розвиток особистості, інтелекту, здібностей, засвоєння знань, оволодіння уміннями і навичками; навчання суттєво змінює мотиви поведінки та відкриває нові джерела розвитку пізнавального та особистісного потенціалу молодшого школяра; перехідним періодом, що відділяє дошкільне дитинство від молодшого шкільного віку є криза семи років – криза саморегуляції, період зародження соціального «Я».

Учитель початкової школи має відзначати і контролювати динаміку формування новоутворень, що виникають і розвиваються у молодших школярів відповідно до навчальної діяльності. Це *довільність психічних процесів*, яка виявляється в умінні свідомо ставити цілі, шукати і знаходити засоби їх досягнення, долати труднощі та перешкоди, керувати своєю поведінкою; *внутрішній план дій та уміння молодшого школяра організувати навчальну діяльність*, які передбачає пошук і вибір варіантів дій, планування їх порядку і засобів реалізації (самоорганізації), необхідність контролю і самоконтролю, словесного звіту, самооцінки в навчальній діяльності; *рефлексія* – осмислення своїх суджень і вчинків з точки зору їх відповідності задуму та умовам діяльності; *самоаналіз*, що змінює пізнавальну діяльність молодших школярів, їхнє ставлення до себе й до оточення, погляд на світ, змушує не просто приймати на віру знання від дорослих, а й виробляти власну думку, власні погляди, уявлення про цінності, значущість учіння. Тому вчитель початкових класів у своїй педагогічній діяльності повинен керуватися висловом В. Сухомлинського: щоб не перетворити дитину в сховище знань, комору істин, правил і формул, треба вчити її думати [495].

Тому предметом сучасних дисертаційних досліджень з проблеми професійної педагогічної підготовки науковці обґрунтовують особливості підготовки вчителів початкових класів до попереджувально-корекційної роботи з учнями (О. Васильєва); до діагностичної діяльності (С. Мартиненко) до інноваційної діяльності в позааудиторній роботі (Л. Петриченко); до формування соціально-ціннісних орієнтацій у молодших школярів (Л. Колбіна); до роботи з батьками (А. Шанскова); до класного керівництва (О. Шквир); до проектування уроку (І. Шапошнікова); до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів (Ю. Клименюк); до роботи із соціально занедбанними учнями (В. Вовк); визначають організаційно-методичні засади педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки (Н. Казакова); вважають комп'ютерну грамотність

як складову професійної підготовки майбутніх учителів молодших класів (Л. Макаренко) та ін.

Відтак зростають вимоги до формування у майбутніх учителів початкової школи високого рівня професійної психолого-педагогічної підготовки, вміння творчо працювати на ниві навчання і виховання молодших школярів, самостійно приймати науково-обґрунтовані, своєчасні та правильні рішення, виявляючи зразки *педагогічної майстерності*. Хоча педагогічна майстерність виявляється в діяльності, проте вона не зводиться до неї і не обмежується лише високим рівнем розвитку спеціальних узагальнених умінь. Майстерність є виявом найвищої форми активності особистості вчителя у професійній діяльності, в його позиції, здатності виявляти творчу ініціативу на підставі реалізації власної системи цінностей, в активності, що ґрунтується на гуманізмі і розкривається в доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії у кожній конкретній ситуації навчання і виховання.

Методичні засади формування педагогічної майстерності вчителів обґрунтовували І. Андриаді, Ш. Амонашвілі, І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос, П. Лузан, А. Маркова, В. Теслюк, Л. Шовкун та ін. Предметом дослідження інших науковців були окремі аспекти педагогічної майстерності, а саме: основні ознаки іміджу педагога (А. Калюжний, З. Капустіна, П. Лернер, П. Мовчан, Л. Хрипункова); професійна компетентність учителя середньої школи (Т. Коляда, І. Маслікова О. Ситник, Е. Соф'янець); творчість як детермінанта духовної культури вчителя (В. Наумчик); етика педагога (Е. Савченко); практико-орієнтовані дидактичні підходи досягнення та складові педагогічної майстерності (Н. Палтишев, В. Перлова); розвиток педагогічної техніки (С. Болсун, Н. Островецька, А. Чернявська), культури діалогічного мовлення (Н. Десяєва, В. Павленко, А. Севастьянов) і майстерності педагогічного спілкування (Ю. Васьков, М. Бабенко, І. Зарецька, В. Киричок, Т. Колодько, Н. Островецька, Т. Симоненко) і, зокрема, діалогічної компетентності у професійному

розвитку вчителя молодших класів (М. Байматова, П. Ершов, М. Палтишев) та ін. Дослідниками вивчалися проблеми акторської майстерності у педагогічній діяльності (О. Булатова, О. Єршова, В. Букатов, А. Савостьянов); упровадження інноваційних підходів для підвищення компетентності педагогів (О. Темченко); управління формуванням професійної компетентності вчителя (В. Бондар) та ін.

У деяких дисертаційних дослідженнях науковці розглядали проблему педагогічної майстерності вчителя, зокрема, у творчій спадщині В. Сухомлинського (А. Луцюк). Однак проблема системного формування педагогічної майстерності майбутніх учителів початкової школи не була предметом сучасних досліджень.

Актуальність цієї проблеми підтверджується низкою недоліків традиційної підготовки майбутніх учителів початкової школи у контексті досліджуваної проблеми, серед яких визначаємо такі: спрямованість і результативність професійної підготовки студентів недостатньо відповідає потребам дієво-практичної готовності студентів до висококваліфікованої педагогічної діяльності з дітьми молодшого шкільного віку; в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін знання теорії недостатньо інтегруються з професійними вміннями студентів майстерно виконувати функції вчителя початкової школи; застосування педагогічних інновацій майбутніми вчителями початкової школи, використання оптимальних зразків педагогічної техніки у педагогічній практиці як показника їхньої педагогічної майстерності має епізодично-фрагментарний характер.

Вивчення літературних джерел, нормативно-правових актів та інших матеріалів, аналіз практичного досвіду підготовки вчителів молодших класів засвідчив наявність в означеній галузі низку суперечностей, що стають на заваді розв'язанню актуальних проблем формування педагогічної майстерності учителів початкової школи, а саме:

- між значним зростанням вимог до професійної компетентності вчителів початкової школи у світлі постанови «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти» (2011 рік) і реальним

станом підготовленості студентів до реалізації основних положень цього документу з виявленням педагогічної майстерності, сформованої ще під час навчання у вищій школі;

- між загальними напрямками формування педагогічної майстерності педагогів і недостатністю спеціальних наукових розробок цього спрямування з урахуванням специфіки педагогічної діяльності вчителів початкової школи;

- між постійним зростанням вимог суспільства до рівня професійної майстерності вчителів молодших класів у нових соціально-економічних умовах і реальним рівнем їх готовності до виконання професійних функцій у мінливих умовах інформаційного розвитку суспільства та динамічних змінах особистісного розвитку дітей молодшого шкільного віку;

- між постійним ускладненням педагогічних функцій учителя початкової школи, потребою в застосуванні ним інноваційних технологій у професійній діяльності та відсутністю системного формування педагогічної майстерності педагога, яка ґрунтується на реалізації інтеграційно-інноваційних процесів у навчанні студентів цього профілю у ВНЗ;

- між новими освітніми потребами суб'єктів навчального процесу та недостатнім методичним забезпеченням навчальних закладів до реалізації цих потреб.

Якісна професійна підготовка учителів для професійної діяльності у початковій школі на рівні сучасних вимог можлива за умови подолання зазначених суперечностей на основі теоретичного і методичного обґрунтування процесів формування педагогічної майстерності майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах. Розширення напрямів дослідження педагогічної майстерності об'єктивно зумовлює потребу поглибленого вивчення різних аспектів цього педагогічного феномену і створення науково обґрунтованої системи цілеспрямованої підготовки майбутніх учителів початкової школи на основі впровадження інноваційних педагогічних технологій, які сприятимуть комплексному формуванню професійної майстерності вчителів молодших класів з урахуванням основних ознак іміджу

педагога, його комунікативної компетентності, розвитку педагогічної техніки, культури мовлення, майстерності педагогічного спілкування і, зокрема, діалогічної компетентності у професійному розвитку вчителя молодших класів.

Враховуючи важливість системного підходу до формування педагогічної майстерності учителів початкової школи у процесі професійної підготовки студентів цього профілю у ВНЗ, а також стан вивченості зазначеної проблеми та потребу її розв'язання, доцільним буде всебічне вивчення теоретичних і методичних засад формування педагогічної майстерності майбутніх учителів для професійної діяльності в початковій школі. Зокрема, наше дослідження в цьому напрямку буде виконуватися відповідно до плану науково-дослідних робіт кафедри іноземних мов Мукачівського державного університету з теми: «Психолого-педагогічні засади формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови». Метою дослідження визначено теоретичне обґрунтування й експериментальна перевірка системи формування педагогічної майстерності вчителів початкової школи з урахуванням суспільних вимог, потреб практики, споживачів освітніх послуг.

Науково-теоретичні засади, складний інтегративний характер педагогічного феномену – процесу професійної підготовки вчителів початкової школи з метою формування педагогічної майстерності майбутніх педагогів для роботи з дітьми молодшого шкільного віку зумовили обґрунтування концептуальних засад дослідження на методологічному, теоретичному і практичному рівнях.

Методологічний рівень відображає взаємодію та взаємозв'язок фундаментальних наукових підходів до вивчення проблеми, що застосовуються під час дослідження, зокрема:

- *системного*, що дає можливість проаналізувати процес професійної підготовки вчителів початкової школи з позицій цілісності, розкрити компоненти системи професійної підготовки і формування педагогічної

майстерності як вершини готовності студентів до фахової діяльності у початковій школі, виявити механізми їх взаємозв'язків і взаємовпливів;

- *функціонального*, який сприяє конкретизації основних функцій учителя початкової школи і забезпечує спрямованість професійної підготовки студентів для виконання цих функцій на високому рівні педагогічної майстерності та практичного забезпечення їх реалізації в конкретних умовах діяльності;

- *аксіологічного*, що уможливорює програмування процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на основі формування у них ціннісних орієнтацій, необхідних для успішної висококваліфікованої педагогічної діяльності;

- *особистісно-діяльнісного*, що дає змогу студентам зайняти суб'єкту позицію в процесі формування власної педагогічної майстерності, виступає своєрідним методологічним імперативом, з урахуванням якого в навчальних закладах визначаються змістовий, технологічний і діагностичний компоненти професійної підготовки вчителів початкової школи;

- *професійно-особистісного*, що сприяє забезпеченню єдності процесів формування професійної компетентності і професійно важливих особистісних якостей студента як показника педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкової школи;

- *полісуб'єктного*, який відображає єдність особистісно-діяльнісного і професійно-особистісного підходів, дає змогу розглядати учасників процесу професійного навчання як партнерів, здатних ставити і коригувати цілі, усвідомлювати мотиви, самостійно вибудовувати плани і реалізувати їх;

- *культурологічного*, що сприяє формуванню комунікативної компетентності вчителя початкової школи на основі іншомовної підготовки.

Теоретичний рівень дає можливість виявити провідні теорії, ідеї, вихідні параметри, дефініції, покладені в основу розуміння процесу професійної підготовки вчителів початкових класів у ВНЗ, наукового опису досліджуваних фактів і явищ, їх аналізу, узагальнення і синтезу, а також

обґрунтувати модель системи формування основ педагогічної майстерності вчителів початкових класів, основні положення щодо напрямів, змісту та нормативно-правових засад діяльності учасників освітнього процесу та керування ним.

Практичний рівень передбачає впровадження моделі системи формування основ педагогічної майстерності вчителів початкової школи, розробку, апробацію та впровадження сучасних педагогічних технологій професійної підготовки студентів та методики визначення ефективності цього процесу на різних етапах його здійснення.

Базуючись на *методологічному, теоретичному і практичному* рівнях осмислення концептуальних засад формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкової школи, вважаємо, що професійна підготовка цих фахівців має розглядатися як компонент цілісної системи вищої педагогічної освіти в Україні.

Отже, здійснення дослідження на основі певних концептуальних підходів дає змогу охарактеризувати процес формування основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкової школи як педагогічну систему, котра водночас є складовою системи вищої освіти. У зв'язку з цим її будова й функціонування ґрунтуються на сукупності загально педагогічних закономірностей і принципів з властивими їй особливостями, що зумовлюють специфіку цього процесу.

Вважаємо, що окреслені концептуальні положення втілюються в загальній гіпотезі дослідження, яка полягає в тому, що система формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкової школи буде успішною за умови її теоретико-методологічного обґрунтування і реалізації на основі принципів цілісності, неперервності, прогностичності з урахуванням особливостей і потреб практики відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти.

Загальну гіпотезу дослідження конкретизовано в часткових гіпотезах, сутність яких полягає в тому, що формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкової школи буде успішним за умов:

- розробки і реалізації моделі системи формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкової школи на основі взаємодії системотвірних і структурних компонентів, що забезпечують високий рівень професійної підготовки студентів;

- врахування особливостей процесу професіоналізації майбутніх учителів початкової школи, розширення його функцій, динаміки змін у професійному зростанні;

- урахування результатів пролонгованої діагностики формування компонентів педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів;

- орієнтованості педагогічних технологій професійної підготовки студентів на створення сприятливих умов для професійно-особистісного становлення на основі формування основ педагогічної майстерності;

- забезпечення єдності теоретичного і практичного компонентів професійної підготовки студентів, залучення суб'єктів цього процесу до практичного формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкової школи.

Загальна методологія дослідження ґрунтується на філософських положеннях теорії наукового пізнання; гуманістичної філософії; теорії систем; діалектичної теорії про загальний зв'язок, взаємозумовленість і цілісність явищ об'єктивної дійсності; системного та діяльнісного підходів до розуміння соціальної природи особистості; єдності свідомості та діяльності у формуванні та розвитку; положеннях педагогічної науки щодо становлення особистості, її фахового розвитку з урахуванням особливостей майбутньої професійної діяльності.

На різних етапах наукового пошуку враховувалися положення Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національної доктрини розвитку освіти, Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту), Постанова КМУ №462 від 20.04.11 року «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти». Використання положень загальної і

конкретної методології зумовлювало формування та обґрунтування поняттєво-термінологічного апарату дослідження, визначення провідних ідей і методів їх теоретичного обґрунтування, наукового аналізу досліджуваних фактів і явищ педагогічної дійсності, узагальнення і синтезу, експериментальної перевірки, оцінки відповідності розробленої системи формування основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкової освіти реальним процесам, що мають місце у його професійній діяльності.

Обґрунтування і забезпечення ефективності впровадження системи формування основ педагогічної майстерності вчителів початкових класів здійснювалося за допомогою використання сукупності методів дослідження на різних етапах наукового пошуку. До *теоретичних* методів віднесено метод концептуально-порівняльного аналізу, за допомогою якого зіставлялися теоретичні підходи до визначення та обґрунтування концепції професійної підготовки вчителів початкової школи з метою формування у них основ педагогічної майстерності; метод моделювання, який уможливив розробку моделі системи формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів; метод структурно-системного аналізу, застосування якого дало можливість виокремити основні компоненти педагогічної майстерності, виявити закономірності та особливості їх функціонування; метод мисленого експерименту, що уможливив здійснення критичної рефлексії проміжних результатів і висновків на різних етапах дослідження. Серед *емпіричних* методів дослідження основним визначено педагогічний експеримент, спрямований на перевірку ефективності моделі системи формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкової школи; моделювання різних форм функціонування основних компонентів педагогічної майстерності; спостереження, анкетування, тестування, бесіди, реєстрації результатів, метод експертної оцінки результативності професійної підготовки у контексті формування основ

педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів школи на різних етапах її здійснення.

Математична обробка результатів експерименту виконувалася за допомогою методів математичної статистики, які дали змогу довести вірогідність і достовірність отриманих даних.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

1.1. Філософсько-методологічні засади онтогенезу педагогічної майстерності

Динамічні трансформації в сучасному освітньому середовищі, що відбуваються на засадах гуманізму, демократії, національної свідомості, супроводжуються визначенням нових стратегічних і тактичних орієнтирів у галузі підготовки фахівців вищої педагогічної школи. Метою сучасної державної політики щодо розвитку освіти визначено створення умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, вихованні покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя. Ця мета визначає пріоритетні напрями державної політики щодо розвитку освіти, серед яких визначається особистісна орієнтація освіти; оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу; органічне поєднання освіти і педагогічної та психологічної науки; інтеграція вітчизняної освіти до європейського та світового освітніх просторів.

Суспільство XXI століття цілком справедливо називають «суспільством знань» [249, с. 328]. Відбитком світоглядних проєктів, тобто певних моделей ставлення людини до освіти, що відбивається на вихідних цілях і завданнях навчання і виховання, є філософія освіти. Взаємодія між філософією та освітою завжди відігравала істотну роль у розвитку людства, що спричинило появу такої проміжної ланки між ними, як філософія освіти.

Розробляючи філософію освіти, особливо у сучасний період становлення в ній національних вітчизняних традицій і досягнень у галузі освіти науки і культури, науковці детермінують її філософсько-світоглядною проблематикою, яка передбачає осмислення феномена людини у Всесвіті: суспільної та індивідуальної відповідальності людини за прийняття рішень та

наслідки своїх учинків перед сучасними та майбутніми поколіннями, філософським осмисленням аксіологічних принципів буття людини. Філософія освіти у цьому контексті передусім є своєрідним «каналом зв'язку» між загальною філософією та розробкою вихідних установок і цінностей освіти. На думку В. Кременя, філософія освіти – порівняно молода галузь науки, що напружено шукає відповіді на фундаментальні питання, пов'язані з розвитком і формуванням творчої особистості. Адже питаннями і проблемами філософського спрямування освіти стурбовані держави в усьому світі. У жодній країні не задоволені сьогодні своїми традиційними освітніми парадигмами, їх цілями і цінностями. Всюди освіта модернізується та формується з урахуванням сучасних потреб суспільного життя, глобалізаційних змін, економічних можливостей та національних традицій. Педагогічна і філософська спільнота дедалі більше переймається пошуком нового сенсу педагогічної діяльності [249, с. 329-330].

Учитель завжди був центральною фігурою для систем соціального буття сучасної історичної епохи, коли освіта стала не лише чільним механізмом відтворення духовності, культури, науки в суспільстві, сукупного інтелекту, а й формою існування людини, її соціалізації. На кінець XX століття освіта стає основним механізмом соціальних досліджень – соціальної генетики, передавання «генетичного коду» культури, народу чи етносу в цілому, системи ціннісних орієнтацій, досвіду попередніх поколінь. Системна рефлексія соціального інституту освіти з'являється як частина синтетичної і рефлексивної революції людської цивілізації. Вона є частиною процесу реалізації імперативу зростаючого відтворення якості освіти, охоплюючи вищу освіту [489].

Система професійної підготовки сучасного вчителя створена в Україні зусиллями багатьох поколінь педагогів. Водночас, стати повноцінним учасником глобалізаційних процесів у світі може лише та країна, в якій інтелектуальні професії набули масового характеру, а інвестиції в розвиток людського потенціалу є найбільш вагомими й ефективними [365, с. 20].

Тому підготовка вчителя до професійної діяльності на рівні формування і вияву педагогічної майстерності у сфері навчання і виховання підростаючого покоління є складною проблемою, яка окреслює об'єкт багатьох наукових досліджень у філософії, психології, педагогіці та ін. Сприяти вирішенню цих та інших проблем у сфері підготовки сучасного вчителя покликана Державна програма «Вчитель», яка передбачає оптимізацію кадрового забезпечення навчальних закладів на основі модернізації системи підготовки педагогічних працівників [134].

Саме в цьому руслі реформується державна політика України у сфері освіти: створено основне законодавче поле освітянської галузі, розроблено нормативно-правову базу для розвитку національної системи освіти, зокрема, ухвалено закони «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про позашкільну освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про вищу освіту», Національну доктрину розвитку освіти України у XXI столітті. Отже, можна констатувати: державна політика у сфері освіти чітко визначена і реформування згідно з цією доктриною планомірно розпочалося [249, с. 331].

Значний внесок зробили науковці, котрі, вирішуючи проблему готовності сучасної освіти відповідати на виклики XXI століття [95; 96; 97], конкретизували концептуальні засади філософії сучасної освіти України [8; 249; 285]; аналізували сучасну філософсько-освітню парадигму як відображення глобальних соціокультурних трансформацій [436]; визначали новий підхід до філософії освіти [441], інноваційні аспекти, методологічні та соціально-виховні проблеми модернізації вищої освіти [72; 73; 247; 248], теоретико-методологічні засади історіософської підготовки педагога в контексті модернізації вітчизняної освіти [89] та вивчення проблем педагогіки у світлі сучасної філософської антропології [497]; вбачали у теорії самоорганізації сучасну парадигму освіти і формування моделі вчителя [568], обґрунтовували світоглядно-філософські основи формування педагогічної майстерності в системі професійної підготовки вчителя [365] та ін.

Аналіз наукових досліджень свідчить, що провідним напрямом у процесі підготовки студентів до педагогічної діяльності є гуманістична спрямованість навчально-виховного процесу на розкриття потенційних можливостей та здібностей особистості й утвердження загальнолюдських цінностей. Вищий прояв «учительства» як особливої діяльності в суспільстві входить у зміст категорії «педагогічна майстерність». Відтак провідною ідеєю сучасних наукових пошуків є визначення філософсько-методологічних засад онтогенезу педагогічної майстерності.

Так, розглядаючи проблему онтології (вчення про буття як такого, незалежно від суб'єкта діяльності) педагогічної майстерності, О. Субетто акцентує увагу на сутнісному в процесах педагогічної майстерності, на її законах і закономірностях, визначає спрямованість метаморфоз у педагогічній науці, освітології. Філософ узагальнює сутність педагогічної майстерності, що несе в собі смисли і розкриття творчості вчителя, педагога в сучасному проблемному полі, смисли розвивального професіоналізму, який піднімається до рівня вирішення тих нових завдань виховання та освіти, які передбачені історичною глобально-проблемною ситуацією для людства в III тисячолітті [489].

Спрямованість наукових пошуків на вивчення онтології та феноменології педагогічної майстерності свідчить про актуальність філософсько-педагогічної рефлексії, що домінує у філософській та педагогічній літературі. Категорія «майстерності» виявляється тісно пов'язаною з категорією творчості і категорією «акме» – вершини творчості, професійної зрілості. Тому філософія педагогічної майстерності перебуває у діалозі з концептуальними і теоретичними структурами креатології – науки про творчість і акмеології – науки, що звертається до розкриття законів і закономірностей досягнення вершин творчості та професійної зрілості.

Олюднення філософії («людина – міра всіх речей», «мисляча людина – міра всьому») свідчить про органічне входження в онтологію проблем людини. Науковцями окреслюються питання про креативну онтологію і

креативну еволюцію всього сушого, в яких креативність, «онтологічна творчість» постають як фундаментальні характеристики буття. Прогресивна еволюція цих характеристик буття і призводить до появи «людини-творця» (Хомо Креатора), в якій творча сутність буття виявляється у своєму найвищому виразі. У цій креативно-еволюційній логіці відбувається «орозумлення» Буття, що визначає подальший етап його креатизації. У такій формі «олюднена онтологія» стає природним фундаментом осмислення «онтології педагогічної майстерності» [489, с. 18].

Так, К. Ушинський, розробивши педагогічну антропологію, фактично ще у XIX ст. звертався до такої олюдненої онтології майстерності вчителя, випередивши багато в чому сучасне бачення проблеми. Адже учитель у школі «творює Людину» за В. Сухомлинським. Людина-творець в учителі перетворюється в «людину – творця людини», де творчість як і «творення Людини» набуває особливого, педагогічного і водночас соціогенетичного виміру, в якому відображається роль освіти як духовного, освітньо-педагогічного виробництва людини. «Олюднена онтологія педагогічної майстерності» несе в собі смисл такої креативної онтології учителя, що відображає сенс (цінність у контексті аксіології) його буття – «справу творення Людини» [494, с. 379].

Онтологія педагогічної майстерності – це онтологія вчителя, вершина онтології самореалізації особистості педагога. У сенсі окресленої проблеми особливої значущості набуває концепція самоорганізації особистості в системі обґрунтування цінностей і цілей освіти, розроблена Б. Гершунським [96]. Адже вчитель, котрий творить Людину (за В. Сухомлинським), виконує окреслену місію тоді, коли він сам творить себе і передає це мистецтво учням, в чому і полягає його професійна самореалізація. Отже, узагальнюючи світоглядно-філософські основи педагогічної майстерності, зазначимо, що онтологія орієнтована на розкриття сутності педагогічної майстерності, а досліджує педагогічну майстерність як феномен – феноменологія, що є рефлексією зсередини педагогічної реальності, що дає

зможу встановити багатомірний простір експлікації категорії «педагогічна майстерність».

Аналіз онтогенезу педагогічної майстерності свідчить, що еволюційно вчительство виростає з майстерності і повертається до майстерності у формі «педагогічної майстерності» як квінтесенції педагогічної функції людини, суспільства і відповідно вчителя, педагога. Майстерність є вершиною професійної творчості людини, є формою самореалізації особистості у професійній діяльності, це рух до «акме» і вияв самого «акме». Водночас майстерність постає як найвищий рівень якісної праці, діяльності людини. Тому постановка проблеми педагогічної майстерності, її подальшої онтологічної експлікації немислима без звертання до рефлексії з погляду нових наук, що активно почали розвиватися в кінці ХХ століття, – креатології, акмеології, квалітології.

Креатологія визначається як наука, що вивчає закони творчості людини, і розглядається науковцями як політеоретичний комплекс, у склад якого входять психологія творчості, теорія педагогічної творчості, креативна психопедагогіка та ін., де феномен будь-якої творчості є феноменом розвитку. Таким чином творчість – це основа життя, яке завдяки творчості реалізується як постійна креативно-адаптивна форма адаптації до оточуючого середовища, і водночас є постійним самотворенням життя, оскільки людина покликана постійно творити себе (за Ж. Сартром). Оскільки педагогічна функція – одна із фундаментальних функцій людини, то, перефразовуючи Ж. Сартра, формулюється думка, що людина постійно повинна творити в собі вчителя. Тим більше це відноситься до педагога, викладача, вчителя, тобто до особи, чиєю професією стає навчання і виховання інших. Учитель, який творить іншу людину, покликаний спочатку усвідомити постійне самотворення себе як людини і як вчителя. Однією з умов особистісного і професійного зростання науковці вбачають самоосвіту вчителя [126]. У цьому процесі майстерність є апогеєм творчості в професійній діяльності, тобто вищим професійним творчим началом, в якому

розкривається вищий рівень системно-соціальної якості людини, тобто самої особистості. Педагогічна майстерність постає як концентрований вираз креативної онтології педагога, в котрому через призму професійної педагогічної діяльності (освіту, навчання і виховання) проявляється у «зібраному вигляді» сенс творчого буття людини [489, с. 27].

Тому сучасні дослідники приділяють особливу увагу підготовці майбутнього вчителя до творчої діяльності [58] на засадах урахування основ педагогічної творчості [272], визначають аксіологічну (ціннісно зорієнтовану) складову у формуванні творчого потенціалу майбутнього вчителя [383], розглядаючи аксіологічний підхід як методологічну основу розвитку духовного потенціалу вчителя [562], в основі якого – *аксіологія* – наука про цінності.

Ще одним науковим підходом до формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя є акмеологічний. *Акмеологія* як наука про закономірності розвитку дорослих людей під впливом освіти виникла на стику психології та педагогіки, що актуалізує її використання у формуванні педагогічної майстерності майбутніх учителів. За Н. Кузьміною [256–259] акмеологія визначається як міждисциплінарна галузь знань у системі наук про людину, у якій реалізуються «пошуки закономірностей саморозвитку зрілої людини; самореалізація її творчого потенціалу в процесі творчої діяльності на шляху до вищих досягнень (вершин); фактори, об'єктивні та суб'єктивні, які сприяють чи перешкоджають досягненню вершин; закономірності навчання вершинам життя і професіоналізму в діяльності; самоосвіта; самоорганізація і контроль; закономірності самовдосконалення, самокорекції і самоорганізації діяльності під впливом нових вимог, що виходять як із професії та суспільства, розвитку науки, культури, техніки, так і, особливо, зсередини, від власних інтересів, потреб і установок, усвідомлення своїх здібностей і можливостей, достоїнств і недоліків власної діяльності» [259, с. 7].

Більшість дослідників у галузі акмеології сходяться на тому, що вона має диференціюватися з виокремленням педагогічної акмеології [87, с. 34], акмеології професійної діяльності та особистості; акмеології освіти (зокрема, педагогічної), акмеології вдосконалення і корекції професійної діяльності та ін. Дослідники визначають акме-аксіологічні акценти освітньо-філософського простору [565].

З окреслених характеристик виходить, що:

- акмеологія тісно пов'язана з креатологією, оскільки творчість – субстанція осмислення онтологічного статусу «акме», а закони і закономірності креативної онтології людини перебувають в основі закономірностей її руху до «акме»;

- акмеологія і креатологія як наукові проблемно-орієнтовані комплекси взаємно доповнюють одна одну;

- хоча в наявних визначеннях акмеології категорія «майстерність» відсутня, однак, зважаючи на онтологічні та феноменологічні виміри цієї категорії, в які входить розуміння вершини професіоналізму, вершини творчості особистості, то акмеологія за своїм змістом і відповідної інтерпретації постає як людинознавча наука про закони досягнення людиною професійної майстерності [489, с. 29].

Не випадково Ю. Гагін вводить категорію педагогічної майстерності в систему категорій *педагогічної акмеології*. Науковець тлумачить педагогічну майстерність з позицій педагогічної акмеології як «цілісний феномен, що характеризує якість діяльності й індивідуальність педагога, не може розглядатися як проста сума складових, але є інтегральним показником науковості й нормативності дій і мистецтва поведінки як зовнішнього плану майстерності, а також властивостей індивідуальності (унікальність, універсальність, цілісність) як внутрішнього плану майстерності» [87, с. 75].

Якщо розглядати педагогічну майстерність як вищий рівень якості професійної діяльності вчителя, то в цьому сенсі заслуговує на увагу думка О. Субетто, «попереднє осмислення понять «майстерність» і «педагогічна

майстерність», зокрема, на широкому тлі проблем буття людини та її життя свідчить, що майстерність (педагогічна майстерність) є вищим проявом якості в діяльності (професійній діяльності) людини (вчителя). Майстерність постає як форма реалізації квалітативної онтології людини (квалі – якість, квалітативізм – вчення про якість)» [489, с. 30].

Квалітологія як наука про якість об'єктів і процесів будувалася виходячи з принципу триєдності: теорії якості, кваліметрії і теорії управління якістю. У практичній діяльності людини квалітологія стала догичною до педагогіки в 1992-1997 роках, коли активно розроблялися основи квалітології освіти – науки про механізми і закономірності формування (становлення) і розвитку якості освітніх систем в суспільстві (з розкриттям системи понять якості в освіті та педагогіці). Сучасні квалітологічні дослідження спрямовані на вивчення досвіду діагностики, визначення критеріїв вимірювання і прогнозування педагогічної майстерності та педагогічної творчості [268].

Взаємозв'язок і взаємозалежність між креатологією, акмеологією та квалітологією у розумінні педагогічної майстерності відображено на рис. 1.1.

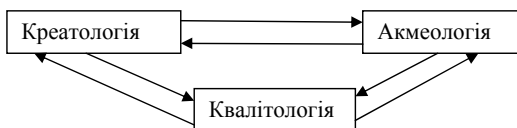


Рис. 1.1. Взаємозв'язок і взаємозалежність між креатологією, акмеологією та квалітологією (за О. Субетто [489, с. 30])

На нашу думку в окреслену схему між креатологією і акмеологією потрібно ввести ще й аксіологію, оскільки без усвідомлення студентами ціннісної значущості педагогічної майстерності для майбутньої професійної діяльності формування основ цього феномену у майбутніх учителів початкових класів буде проблематичним.

Отже, майстерність є проявом якості людини, що з одного боку відображається в якості її праці, її діяльності, а з іншого – якість праці, якість творчості людини знаходить «відбиток» на якості людини. Завдяки взаємним переходам потенційної і реальної якості відбувається або звеличення якості людини, її професіоналізму, майстерності, або ж спостерігається зворотне явище – деградація якості, втрата потенціалу.

Таким чином, педагогічна майстерність є вищим рівнем якості педагогічної діяльності й відповідно якості викладача, вчителя, педагога. Вона акумулює в собі не лише якість професіоналізму (функціональна якість), але й якість особистості, тобто системно-соціальну якість людини. *Внутрішня обумовленість* педагогічної майстерності як функціональної і системно-соціальної якості визначається внутрішнім розвитком особистості педагога, акумулюючим ефектом онтогенезу особистості, системою її ціннісних орієнтацій, системою здібностей, антропотипом людини, а *зовнішня обумовленість* – освітнім середовищем, соціумом, економікою, культурою, духовним простором, менталітетом, етносом. Педагогічна майстерність виявляється «вкоріненою» в культурі і постає як феномен культури, її «відбиток». Діалектика зовнішніх і внутрішніх планів педагогічної майстерності відображає діалектику зовнішньої та внутрішньої обумовленості педагогічної майстерності як якості. Категорія педагогічної майстерності розглядається крізь категорію якості як категорію, що відображає вищу, креативну форму прояву педагогічної діяльності.

Отже, категорія педагогічної майстерності з позицій філософсько-педагогічної рефлексії постає як складна категорія, за допомогою змісту якої виявляється сутність учительства, педагогічної функції в суспільстві, сутність буття вчителя. Ми погоджуємося з філософським розумінням педагогічної майстерності як вищого виразу свободи буття вчителя у професійній діяльності [489]. Оскільки вчитель докладает зусиль до формування, «творення» особистості, то в тій чи іншій мірі ця творчість Учителя «відбивається» на особистості учня. Але для того, щоб «творити

людину» на рівні вимог історичної епохи, вчитель має бути енциклопедистом, синтезатором знань, накопичених людством, повинен бути людиною культури, водночас і людиною сучасності, і людиною майбутнього, творцем, дослідником, ученим, що займає свою переконливу позицію у відношенні до проблем розвитку світу, людини, своєї країни. Усі ці вимоги доповнюють потребу професіоналізму, потребу бути «майстром у професії». Це ідеальна форма буття Вчителя у світі. Тому педагогічна майстерність як форма звеличення штабелями якості діяльності Вчителя (педагога, викладача) несе в собі сенс наближення до ідеальної форми буття Вчителя [489, с. 42-43].

Історичний підхід до розкриття сутності педагогічної майстерності де змогу зазначити, що в самому словосполученні «педагогічна майстерність» захований інтуїтивний сенс вершини професіоналізму вчителя, його творчого виявлення і самореалізації, вершини внутрішньої свободи в системі педагогічної діяльності, вершини розкриття особистості вчителя, педагога у своїй майстерності. Наприклад, категорія «майстерність» часто зустрічається у філософсько-естетичному спадку М. Реріха, для якого вона означає якісність праці, рівень і одночасно вершину досконалості, що виявляється у праці, її продуктивності. «Майстер», за М. Реріхом, – це його «печатка» в праці. «Середньовічному майстру часто навіть не було потреби підписувати своє ім'я, оскільки сама якість і характерність речі, створеної ним, були його найкращою печаткою» [431, с. 276], а «думати про кращу якість усіх виробництв є безперечний обов'язок кожної мислячої істоти» [431, с. 278]. Видатний філософ пов'язує категорію майстерності з «вершиною якості» та з «продуктивністю», зазначаючи: «Нехай справи ... спонукають до вершини якості. Працюйте! Творіть!» [431, с. 315]. М. Реріх вводить метафору «марафону якості, марафону спрямованості, продуктивності», в якому проявляється «якість духу» людини [431, с. 327]. Осмислюючи систему понять М. Реріха, які так чи інакше розкривають різні смислові аспекти

майстерності, розуміння цього феномену об'єднуємо схемою, що знайшло відображення на рис. 1.2.

Вищий рівень самосвідомості	Відповідальність, якість	Вершина прояву духу
Вершина творчості	МАЙСТЕРНІСТЬ	Культура
Вершина досконалості	Вище відображення знань (професіоналізму)	Мистецтво мислення

Рис. 1.2. Розуміння майстерності за М. Реріхом

Нам імponує думка О. Субетто, котрий підтримує таке бачення майстерності за М. Реріхом і окреслює цей феномен як «перехід від грубих рухів, що оконтурюють фігуру, до тонких рухів, які символізують собою досягнення гармонії, досконалості цілісності» [489, с. 6].

Висвітлюючи філософське розуміння майстерності, М. Реріх зазначає, що ця категорія постає як «звеличення духу», «досконалість якості всіх рухів і помислів», «найвища урочистість усіх почуттів», «торжество якості» [432, с. 297]. На думку науковця, важливою передумовою майстерності виступає бажаність праці. «Часто обговорюється, наскільки бажаність праці підвищує її продуктивність і якісність. Усі погоджуються з тим, що ця умова праці набагато покращує всі наслідки роботи» [432, с. 393]. Бажаність праці – це і є прихильне ставлення до предмету праці, до того, на що спрямована праця людини. Реріховський погляд на зв'язок бажаності певного виду діяльності та її якості призводить до узагальнення, що майстерність є вищим проявом прихильності до того, що робиш.

Окреслену думку доповнює О. Субетто, зазначаючи, що «майстерність – вершина любові, яка проявляється у професійній діяльності». Водночас філософ транслює розуміння поняття майстра, що подає у «Живій етиці»

О. Реріх, розглядаючи його як людину, котра поєднує в собі найвищий рівень органічності праці, синтезуючої всі види «начал»: духовного, природного, професійного [489, с. 7].

Тому, на нашу думку, майбутній учитель, прагнучи досягти педагогічної майстерності у своїй професійній діяльності, повинен орієнтуватися на філософське розуміння майстерності видатних мислителів: *«Поганий майстер, котрий не користується всім багатством Природи. Для досвідченого різьбяря скривлене дерево – цінний скарб. Хороший ткач застосовує кожну пляму для розмальовування килима. Золотоковаль радіє кожному незвичайному сплаву металу. Тільки помірний майстер буде засмучуватися від усього незвичного. Тільки мізерна уява задовольняється чужими рамками. Більшу зіркість і винахідливість виробляє в собі істинний майстер. ... Ніхто не схилить майстра до блукань, оскільки він знає у всьому невичерпність сутності. В ім'я цієї єдності майстер збере кожну квітку і складе одвічне співзвуччя. Він пошкодує про втрату кожного матеріалу. Але люди, далекі від майстерності, втрачають найкращі скарби. Вони твердять найкращі молитви і заклинання, однак, як пил, відносяться ці роздроблені й неусвідомлені ритми. У пил мертвої пустелі перетворюються друзки знань»* [489, с. 8].

Уже з цього уривку формується думка, що майстерність постає як вершина творчої діяльності, що реалізує гармонію цілого, здатної до синтезу цілого (створювати «єдність»), у якому відображені досконалість і краса (у І. Зязюна – це краса педагогічної дії [180]). Саме педагог-майстер вміє осягати невичерпну сутність предмету своєї праці, творчості.

Водночас, майстерність насичується філософським змістом уміння «дивитися вдалину». Іншими словами, майстерність у своєму духовному вимірі прогностична і постає як вищий прояв життя, в якому матеріалізується необмеженість у «можливості підняття духу». Ми погоджуємося з думкою О. Субетто, що майстерність є вершиною людської рефлексії у відношенні до життя і праці, тому завжди філософська. Адже майстер завжди філософ, у

котрому саморефлексія підіймає його свідомість до вершин духу, пізнання світу і місця своєї свідомості у світі [489, с. 8].

Не концентруючи увагу на розкритті сутності майстерності, дотично торкається тих вимірів майстерності, які зазначені на рис. 1.1. М. Бердяєв у «філософії свободи», де однією з найважливіших філософських категорій розглядається творчість. За М. Бердяєвим творчий акт не може цілком визначатися тим матеріалом, який дає світ, в ньому є не детермінована зовні новизна. Це і є елемент свободи, який приходить у будь-який справжній творчий акт [33, с. 210].

У контексті дослідження проблеми *формування* основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів слушною є думка М. Бердяєва, що вищим проявом творчості є внутрішня творчість, тобто, її вищий рівень, а зовнішній акт творчості – це відображення першого, і тому є нижчою формою творчості. Таким чином, засадничими факторами у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя-майстра є вироблення у студента прагнення до професійної досконалості, реалізація аналітично-критичного підходу до зразків педагогічних дій, озвучення власних ідей, які характеризуватимуть творчий підхід студента до оволодіння основами педагогічної майстерності. Тому М. Бердяєв формує проблему професіоналізму як проблему протиріччя між зовнішнім і внутрішнім, коли реалізація того, що згенеровано всередині, вже втрачає досконалість. Водночас, саме така людина є професіоналом, що викликає захоплення з боку людства [32, с. 500], оскільки виявляє певний рівень професійної майстерності.

Майстер – древнє слово, що несе в собі сенс наслідування «школи майстерності» і смисл вищої кваліфікації індивідуальної праці та, відповідно, індивідуальності особи праці та сутність праці Вчителя. Майстер протягом віків історії людства завжди виконував функцію Вчителя. Перш ніж стати Майстром учні трудилися багато років, виконуючи функції підмайстер'ів, однак не всі з них ставали Майстрами. При цьому функція учительства в

діяльності Майстра супроводжувалася і функціями «лідерства». Майстерність несла в собі смисл «школи» (організації навчання), з допомогою якої передавався досвід майстра. Згодом ця функція «інституту майстрів» зникла разом із зникненням цехового виробництва, цехової організації школи, зберігаючись як би в редукованому виді, переходячи в глибинні «шари» змісту майстерності, але не зникала з розуміння понять «майстра» і «майстерності» ніколи [489, с. 9].

Аналізуючи сутність майстерності в контексті історичного підходу та рефлексії культурою, О. Субетто визначає категорію майстерності комплексно. Ми погоджуємося з баченням філософа, котрий стверджує, що дана категорія є складною смисловою конструкцією і не може визначатися одним визначенням (дефініцією), а може знайти відображення у системі визначень. Саме у системі тлумачень закладається протиріччя, оскільки ця система «жива», відтак вона розвивається, еволюціонує, ніколи не має закінченого виду, приймаючи ті чи інші смисли в залежності від тих чи інших контекстів використання цієї категорії. Тому в процесі формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя доцільно брати за основу узагальнене філософське розуміння у тлумаченнях поняття «майстерність», а саме:

1. Майстерність є вищим рівнем прояву професіоналізму особистості, вищим рівнем її творчості. «Вищий рівень» у системі смислів майстерності означає одночасно і вищий рівень прояву свободи в творчості, про яку писав М. Бердяєв.

2. Майстерність є вищим рівнем вияву якості праці й відповідно є якісною характеристикою людини. Оскільки особистість як категорія несе в собі сенс системно-соціальної якості людини, то окреслене тлумачення означає, що майстерність є проявом особистості. Відтак виховання особистості є найважливішою передумовою майстерності.

3. Майстерність – вершина творчості, вершина професійної зрілості, що несе в собі смисл «акме» – вершини творчості та професіоналізму.

4. Майстерність є проявом гармонії та досконалості в діяльності людини. Тому майстерність здійснює гармонізуючий вплив на особистість. Майстер несе в собі інтенцію гармонійної особистості, що переходить в реальність у процесі її творчості.

5. Майстерність – це прояв відповідальності людини за свою працю. Продукт «майстерності» завжди несе в собі «печатку» праці майстра, яка виступає своєрідним «знаком» якості. Майстер завжди усвідомлює свою відповідальність за якість свого продукту, причому ця відповідальність носить «внутрішній» характер і виявляється як відповідальність в першу чергу перед самим собою.

6. Майстерність є вищим проявом духовності й духу людини. Майстерність і є одухотворена праця. Зводити майстерність тільки до професіоналізму, тільки до вищої форми оволодіння «технікою» роботи, до вищої форми володіння певними функціональними операціями праці – означає звужувати розуміння майстерності до механістичного смислу. Гармонія у праці має своєю передумовою її одухотвореність, без якої не досягається високий рівень прояву творчого начала майстра.

7. Оскільки майстерність є професіоналізмом у вищій формі, то водночас вона є вищою формою реалізації знань. Майстерність не тільки реалізує знання людини, але й інтегрує їх. Тому майстерність є цілісністю, цілісним проявом особистості – професіонала у своїй праці. Майстерність завжди у своїй інтенції спрямована на подолання «вузькості» спеціалізації праці, завжди виходить за межі «вузької» спеціалізації.

8. Майстерність є діалектичною єдністю постійного навчання, вдосконалення й учительства, тому імпліцитно виконує культурно-педагогічну функцію. Майстерність – це не тільки вершина, а й постійний рух від однієї вершини до іншої. Майстерність постає як діалектична єдність вершини в професіоналізмі і його безмежності, оскільки немає меж досконалості. Майстер завжди перебуває на шляху вдосконалення, його діяльність завжди є сходженням шаблями досконалості. Тому майстерність є

подоланням меж досконалості у професіоналізмі. Механізмом подолання означених меж виступає творчість.

9. Майстерність є проявом культури особистості. Майстерність визначається вищою формою культури і водночас механізмом відтворення зразків культури. Майстерність вдосконалює «образ» у культурі, а тому і сама є культурою. Відтак майстерність водночас несе в собі сенс культурного успадкування, а тому розглядається як форма передавання досвіду, досягнень у досконалості.

10. Майстерність є школою, оскільки майстер завжди виконує функцію вчителя, якщо навіть не в прямому сенсі, то завжди в опосередкованому. Праця майстра вчить інших за допомогою культури, шляхом використання своєї творчості. Відтак майстерність постає як авторська школа, що несе в собі відбиток особистості майстра [489, с. 10-11].

Порівняльний аналіз філософського розуміння майстерності різними мислителями свідчить про те, що в історичному аспекті спостерігається розширення сутності категорії «майстерність». Так, за О. Суббето цей феномен має більш складну структуру (порівняно з розумінням майстерності за М. Реріхом – рис. 1.2), яку ми відобразили на рис. 1.3.

Однак, зазначеними тлумаченнями не вичерпується багатство змісту майстерності, оскільки категорія ніколи не розкривається повністю своїми визначеннями. Розкриття категорій переходить в теорію або в концепцію. Таким чином, викладене дає змогу відчувати багатогранність змісту майстерності й, відповідно, педагогічної майстерності. Уже з наведених визначень окреслюється, що будь-яка майстерність імпліцитно містить у собі як би в зародку *педагогічну майстерність* хоча б тому, що виконує функцію вчительства.



Рис. 1.3. Узагальнена структура філософського розуміння майстерності (розроблена автором)

Основні ознаки формування педагогічної майстерності визначалися ще з часів Сократа, хоча цей термін і не використовувався давньогрецьким мислителем. Науковці стверджують, що, винайшовши свій особливий метод навчання і довівши його до досконалості, Сократ залишився в пам'яті людства як учитель, що сягнув висот педагогічної майстерності, вчитель-творець [365, с. 106]. Головним у методиці «родоначальника педагогіки» [429, с. 16] була система навчання, що базувалася на сократівському методі ведення діалогу, визнанні переконання найбільш дієвим виховним засобом, яким має майстерно володіти вчитель. Деякі положення сократівської педагогіки були введені Я. Коменським у «Велику дидактику».

Педагогічні ідеї Платона щодо застосування особистісно-орієнтованого навчання також можна розглядати як вимоги до формування педагогічної майстерності, оскільки пізнання в навчанні, що має приносити радість, уможливується лише за умови особистісного спрямування Учителя на кожного учня.

Науковий аналіз сучасними дослідниками проблеми розвитку педагогічної думки свідчить, що в працях видатних мислителів епохи Відродження (XV–XVII ст.) – італійського гуманіста В. Фельтре, іспанського філософа і педагога Х. Вієеса, нідерландського філософа і педагога представника «християнського гуманізму» Е. Роттердамського, французьких письменників Ф. Рабле і М. Монтеня та ін. – спрямовувався на реалізацію гуманного підходу в навчанні, що ґрунтується на принципі гуманізації в педагогіці [429, с. 17].

Сучасні дослідники стверджують, що майстерність педагога, за Д. Локком, полягає у створенні й використанні будь-якої позитивної миті для стимулювання учнів до бажаних повторних дій, що сприяють закріпленню позитивної звички. Даний підхід пізніше знайшов своє продовження у методі створення життєвих ситуацій, що спрямовані на виховання особистості, який був розроблений Ж.-Ж. Руссо [365, с. 107].

Основні питання теорії та організації навчальної та виховної роботи з дітьми були об'єднані в струнку педагогічну систему, прогресивну за своїм змістом і актуальну донині у відомій праці «Велика дидактика» Я. Коменського. Хоча поняття педагогічної майстерності не використовується відомим мислителем-гуманістом і педагогом, проте більшість методів навчання, які прийшли з його дидактики в сучасну педагогіку майстерно застосовуються вчителями сьогодення (методи наглядного і звукового навчання, дидактичних ігор, використання міжпредметних зв'язків та ін.). Особливої уваги в дослідженні сутності педагогічної майстерності майбутніх учителів молодших класів набуває ідея розвивального навчання І. Песталоцці – одного з основоположників дидактики початкової освіти, що, на думку К. Ушинського, можна вважати великим відкриттям у педагогіці [544].

Проблема професійного становлення вчителя і формування його педагогічної майстерності привертала увагу багатьох видатних мислителів, письменників, педагогів, котрі зробили вагомий внесок в історію вітчизняної

педагогічної думки (Г. Сковорода, О. Духнович, Б. Грінченко, М. Костомаров, П. Каптерев, К. Ушинський, В. Сухомлинський, А. Макаренко та ін.).

Наприклад, поради великого просвітителя Г. Сковороди щодо позиції вчителя, його впливу на дитячі серця, зауваження, спрямовані на виправлення певних недоліків у професійній діяльності педагога, є цілком актуальними для формування унікального образу педагога-майстра, покликаного працювати з молодшими школярами. Серед основних вимог, які український філософ ставить до педагога, визначається глибокий розум, висока мораль, єдність слова та діла, безмежна відданість своєму народові, вміння застосовувати набуті знання на практиці тощо.

У науковому спадку К. Ушинського, який стояв у витоків вітчизняної наукової педагогіки, основною ідеєю є поєднання процесів навчання і виховання, що потребує від учителя вияву високого рівня педагогічної майстерності.

На думку О. Духновича педагогіка є мистецтвом мистецтв, а педагог усіх митців перевищує, якщо досконало оволодіє педагогічними знаннями, вміє їх застосовувати й передбачати наслідки зробленого: «такими міркуваннями займатися, як би змогли легше і більш успішно виконувати свій обов'язок» [289, с. 518].

Поступова зміна статусу педагогіки XIX ст. «з практичної дисципліни, рецептурної за своїм характером галузі знань» [71, с. 42] у науку підкреслює необхідність творчого підходу до оволодіння педагогічною теорією та її використанням на практиці. Тому, на думку Й. Гербарта, «педагогіка є і наука, і мистецтво, але через практику мистецтву навчається тільки той, хто попередньо вивчив науку шляхом роботи думки» [164, с. 26].

Однак, основними науковими педагогічними джерелами того часу, на думку В. Вихруц, були здебільшого переклади персоналій, спеціальної дидактичної літератури зарубіжних авторів, створення дидактичних посібників на основі зарубіжних аналогів або із використанням окремих

запозичених ідей. Лише у 80-90-х роках XIX ст. вітчизняна теорія навчання частково звільнилася від сліпого запозичання ідей зарубіжної дидактики [71, с. 48].

Ідеї творчого підходу до вчительської діяльності почали реалізовуватися у вітчизняних навчальних закладах на різних етапах історичного розвитку педагогічної думки. Адже становлення національної української школи неможливе без творчої праці вчителя, яка є дійовою та рушійною силою в організації та здійсненні навчально-виховного процесу. Зокрема, сучасні дослідники педагогічного спадку зазначають, що в практичній діяльності М. Костомарова спостерігалось використання різноманітних чинників, форм та методів педагогічного впливу, спрямованих на формування духовності поколінь, що вступають у життя. До поняття педагогічної майстерності вчителя науковець додавав уміння педагога на фоні загальної взаємодії з учнями поряд з інтелектуальним, розвивати і духовний світ дітей. На думку М. Драгоманова, високоосвічена й високоморальна особистість, котра досконало володіє мистецтвом навчання та виховання, є основою для формування педагогічної майстерності вчителя [289, с. 221-231].

Таким чином актуалізується проблема педагогічної майстерності вчителя не тільки як складової частини педагогічної науки, а й як загальної культури, одного з найважливіших чинників національного прогресу і навіть у глобальному масштабі [115]. У цьому аспекті заслуговує на увагу трактування К. Ушинським суті самої педагогіки, яка здебільшого розглядається в широкому розумінні як сума знань потрібних або корисних для педагога, й у вузькому – як зібрання виховних правил. Великий педагог спрямовував учителів на те, щоб зрозуміти педагогіку «як теорію мистецтва, виведеною з цих наук». Педагогіка, на думку К. Ушинського, є «першим з вищих мистецтв, бо вона прагне задовольнити найбільшу з потреб людини й людства – їх прагнення до вдосконалення у самій людській природі; до вираження самої природи людини – її душі й тіла; а вічно передуючий ідеал

цього мистецтва є довершена людина» [544, с. 193-194]. Саме на реалізацію мети досягнення довершеності і повинна бути спрямована діяльність педагога, що базується, перш за все, на його педагогічній майстерності навчати та виховувати. Адже хороший учитель має на уроках уникати шаблону й одноманітності, використовуючи і демонструючи результати теоретичної підготовки на практиці.

Хоча педагогічна майстерність виявляється в діяльності, проте вона не зводиться тільки до неї. Не можна обмежити її лише високим рівнем розвитку спеціальних узагальнених умінь. Сутність майстерності – в особистості вчителя, в його позиції, здатності виявляти творчу ініціативу на підставі реалізації власної системи цінностей. Так, у наукових дослідженнях П. Каптерєва [204] педагогічна майстерність осмислювалася як мистецтво, викладацький талант і творчість учителя, що ґрунтується на своєрідності особистості вчителя, його самодіяльності й мистецтві впливати на почуття дитини [253].

А. Макаренко характеризує поняття «майстерність вихователя», розглядає проблему педагогічної майстерності як проблему створення єдиного виховного колективу. Для видатного педагога проблема майстерності – це проблема раціоналізації праці вчителя-вихователя. Майстерність – це те, чого можна добитися, і як може бути відомий майстер-токарь, так і повинен і може бути майстер-педагог [292].

Отже, майстерність є виявом найвищої форми активності особистості вчителя у професійній діяльності, активності, що ґрунтується на гуманізмі і розкривається в доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії в кожній конкретній ситуації навчання і виховання. Тому педагогічна майстерність розглядається як вияв педагогом свого «Я» у професії, як самореалізація особистості вчителя в педагогічній діяльності, що забезпечує саморозвиток особистості учня.

Філософське розуміння педагогічної майстерності відображає цей феномен як вищу форму прояву буття вчителя, буття педагога, яке водночас

постає і як буття учня, а проникаючи один в одного розглядаються як єдина форма педагогічного буття. Така взаємопроникливість учителя й учня в системі педагогічної діяльності набуває вищих форм у педагогічній майстерності як вершині окресленої діяльності. Тому філософська думка звертається до проблеми онтології та феноменології педагогічної майстерності, що означає акцентуацію уваги на сутності педагогічної майстерності як зосередженню педагогічної думки і педагогічної науки до виявлення цієї сутності в педагогічній реальності.

Водночас таке звернення несе у своєму змісті імпліцитно історико-генетичний контекст. Еволюція змісту педагогічної майстерності в історичному масштабі часу як би «сканує» еволюцію вчительства й освіти в цілому як соціального інституту. «Вершина» педагогічної творчості, будучи вищим рівнем педагогічної діяльності, педагогічної самореалізації вчителя, у своєму прояві не може не відображати адекватного відгуку на цивілізаційно-історичні імеративи, які мають свої особливості для кожної історичної епохи [489, с. 13-14].

В. Сухомлинський звертає увагу на особистісний аспект витоків педагогічної майстерності. Звертаючись до вчителів, він пише: «Не забувайте, що ґрунт, на якому будується ваша педагогічна майстерність, – у самій дитині, у її ставленні до знань і до вас, учителів. Це – бажання вчитися, натхнення, готовність до подолання труднощів. Піклуйтеся про збагачення цього ґрунту, без нього немає школи» [496, с. 153]. Педагогічна майстерність реалізується в діалектиці взаємодії вчителя й учня, вона проявляється в учнях, в тому, як підтримується в школярах «вогонь» бажання вчитися, до подолання труднощів, до творчості й натхнення – ось основна думка В. Сухомлинського. Таким чином, творчість учня в навчанні стає тією «печаткою», про яку писав М. Реріх, і котра несе на собі відбиток особистості вчителя-майстра.

Нам імпонує думка В. Сухомлинського, котрий пов'язує педагогічну майстерність з педагогічною культурою, в якій виокремлює такі виміри

проблеми майстерності, як гармонійний розвиток розумових здібностей учня, виховання в ньому бажання вчитися, інтересу до знань, прагнення оволодівати духовними багатствами, жити повноцінним інтелектуальним життям; гармонійну єдність освіти і виховання, перетворення знань в особисті переконання, єдність навчання і морального виховання, багатство і багатогранність джерел морального виховання школярів, єдність педагогічних переконань учителів і батьків тощо. Педагогічна майстерність, за В. Сухомлинським, формується у педагогічному колективі і передбачає наявність педагогічної ідеї. «Педагогічна ідея – це образно кажучи, повітря, на якому парять крила педагогічної майстерності» [494, с. 19]. Ось чому педагогічна майстерність – це перш за все майстерність думки, майстерність, яка стосовно місії сучасного вчителя неможлива без дослідницького підходу. Тому вчитель-майстер завжди опозиціонується як учитель-дослідник.

У теоретичному спадку В. Сухомлинського конкретизовані основні складові педагогічної майстерності [495]. Педагог відносить до них:

- гуманізм – ставлення до дитини як найвищої цінності, що виявляється гармонійним поєднанням доброти, любові, милосердя, чуйності;
- професіоналізм – глибоке знання вчителем навчального предмету, його методики, сучасних досягнень педагогіки і психології;
- педагогічні здібності – комунікабельність, інтуїція, переконання, оптимізм, здатність до творчості;
- педагогічна взаємодія – професійний такт учителя, культура мови і спілкування з учнями, врахування психофізіологічних особливостей дитини.

Зважаючи на прогресивні та динамічні зміни в освітянській галузі на різних історичних етапах, проблема формування й удосконалення педагогічної майстерності сучасних учителів набуває все більшої актуальності, що знаходить відображення у теоретичних розробках таких науковців, як В. Андрущенко [6-7; 380], Л. Бабіч і Г. Кондратенко [17], Ю. Барабаш і Р. Позінкевич [24], М. Євтух [84], О. Голік [105], І. Довгань [142],

Н. Захарчук [171], Е. Иванова [182], Н. Колесник [225], Н. Кухарев і В. Решетько [268], Н. Ничкало й І. Зязюн [375], Л. Романишина [440] та ін.

Науковці приділяють особливу увагу виявленню системотвірних елементів педагогічної майстерності, розглядають її як особливу якісну характеристику особистості вчителя, визначають взаємозв'язок між педагогічною майстерністю та педагогічною творчістю (В. Загвязинський [162]), що в кінцевому результаті визначає ефективність праці педагога.

Результатом узагальнення наукового розуміння сутності педагогічної майстерності на сучасному етапі розвитку педагогічної думки стало видання підручника «Педагогічна майстерність» за редакцією І. Зязюна [375].

Тому педагогічна майстерність так чи інакше завжди присутня як категорія у різних схемах викладу педагогіки. Зокрема, на думку В. Сластьоніна, І. Ісаєва, А. Міщенко та ін., оволодіння педагогічною майстерністю передбачає професійну компетентність. Так, у підручнику «Педагогіка» автори виокремлюють підрозділ «Професійна компетентність та педагогічна майстерність» і звертають увагу на такі виміри педагогічної майстерності, як «сплав особистісно-ділових якостей і професійної компетентності вчителя-вихователя», «характер конструктивної діяльності», наявність у діяльності близьких і далеких перспектив, проектність у педагогічній діяльності, знання психології дітей, що постійно вдосконалюється [371, с. 54-55].

Отже, вирішення проблеми формування педагогічної майстерності майбутніх учителів бере початок з вивчення наукового спадку видатних мислителів, педагогів, філософів щодо сутності категорії «педагогічна майстерність» на різних історичних періодах.

У педагогічних дослідженнях сучасності ця проблем не втратила актуальності, тому пошуки оптимальних шляхів підготовки майбутніх учителів спрямовуються на те, щоб випускники вищої школи були підготовлені до педагогічної роботи не тільки згідно з програмою навчання студентів певного профілю, але й входили у самостійну професійну

діяльність з належним рівнем сформованості педагогічної майстерності. Відтак актуалізується проблема історичного аналізу практики формування педагогічної майстерності майбутніх учителів.

1.2. Історично-ретроспективний аналіз формування педагогічної майстерності вчителів початкової школи

Прогрес людства уможлиблюється за рахунок збагачення історичного досвіду в різних сферах суспільного розвитку. Чим більше відбувається розширення науково-інформаційного середовища, що супроводжується накопиченням нових знань, тим більш гострою стає проблема цілеспрямованого передавання позитивних надбань людства наступним поколінням.

Водночас, окреслені науковцями напрями пошуку шляхів оновлення і розвитку освіти в Україні [12], оновлення наукової концепції професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи ґрунтується на основі всебічного історично-педагогічного аналізу становлення та розвитку системи підготовки вчительських кадрів у вищій педагогічній школі. Застосування історичного підходу в підготовці вчителів початкової школи стане запорукою творчого використання педагогічної спадщини в умовах реформування сучасної системи педагогічної освіти України. Відтак прогресивний розвиток педагогічної галузі визначається як об'єктивна потреба на всіх історичних етапах трансформації суспільства.

І хоча соціалізація особистості розпочинається від моменту народження людини, все ж таки основний етап науково обґрунтованого, системного, цілеспрямованого процесу її навчання і виховання, здебільшого розпочинається зі шкільних років. Тому на першого вчителя покладається велика відповідальність у процесі підготовки людини до життя, що потребує вияву високого рівня професійної підготовки і педагогічної майстерності в роботі з молодшими школярами.

Сучасні підходи до формування педагогічної майстерності фахівців для роботи з учнями молодших класів реалізуються з урахуванням історичних аспектів аналізу педагогічних явищ і процесів. Тому для визначення

концептуальних положень авторської системи формування основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкових класів на сучасному етапі підготовки студентів використовувалася широка джерельна база, творча спадщина мислителів, філософів, теоретиків та практиків освітньої галузі. Прагнучи виявлення закономірностей розвитку педагогічної майстерності, розкриття сутності та специфіки її елементів, у дослідженні використовувалися погляди та праці науковців і педагогів, які здійснили значний вплив на всю систему вітчизняної педагогічної освіти. Крім того, були проаналізовані авторські підходи в наукових доробках учених, істориків, філософів психологів щодо обґрунтування педагогічної майстерності як невід'ємної складової загальнопедагогічної та професійної підготовки вчителя; поглиблено вивчені надбання вітчизняного досвіду професійної підготовки вчителів початкової школи на теренах сучасної України та специфіки їх підготовки в зарубіжних ВНЗ.

Погляди на педагогічну майстерність вчителя-вихователя пройшли тривалий і складний шлях еволюції. На думку О. Лавріненка, в Україні склалися оригінальні традиції підготовки вчительських кадрів, що базувалися на освітніх та виховних системах львівських, київських братських шкіл, Острозької та Києво-Могилянської академій, Ніжинського історико-філологічного інституту князя О.А. Безбородька, Київського (Св. Володимира), Харківського, Одеського університетів, численних учительських та педагогічних семінарій, 3-річних педагогічних курсів та педтехнікумів, учительських та педагогічних інститутів. Історичний підхід до сутності та змісту педагогічної майстерності в системі підготовки вчительських кадрів дає можливість дослідити шляхи її оновлення та творчого впровадження в практику сучасних вищих закладів освіти.

Ретроспективний логіко-системний аналіз теорії та практики освітнього поступу уможливує забезпечення науково обґрунтованого прогнозування його розвитку в навчально-виховному процесі вітчизняних ВНЗ, які стали на шлях багаторівневої системи підготовки педагогічних кадрів, інтегруючись у

світові та європейські освітні системи. Біля витоків розробки цих наукових засад стояли відомі вітчизняні діячі науки, теоретики і практики освітньої галузі, видатні філософи, митці та державні діячі: М. Демков, О. Духнович, М. Корф, М. Коцюбинський, Т. Лубенець, А. Макаренко, С. Миропольський, І. Нечипоренко, І. Огієнко, П. Редькін, І. Рижський, С. Русова, М. Пирогов, І. Сікорський, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Твардовський, І. Тимківський, К. Ушинський, І. Франко, Я. Чепіга, П. Юркевич та ін. [269, с. 7-8].

Особливої значущості для історично-ретроспективного аналізу формування основ педагогічної майстерності вчителів початкової школи мають результати цілеспрямованого дослідження науковцями архівних матеріалів та епістолярної спадщини, де автори намагалися:

- визначити сутність та зміст формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя, проаналізувати етапи її становлення і розвитку в педагогічних закладах України середини;

- науково обґрунтувати конкретно-історичну сутність ідей педагогічної майстерності в підготовці вчителя у провідних освітніх закладах України;

- розробити і охарактеризувати періодизацію процесу становлення педагогічної майстерності у співвідношенні із системою розвитку педагогічної освіти України;

- здійснити аналіз впливу західноєвропейських освітніх систем та генезису світової педагогічної думки на становлення вчителя-майстра у вітчизняних педагогічних закладах;

- оцінити реальні досягнення і вклад педагогічних закладів, творчий доробок окремих педагогів у розвиток фахового становлення вчителя;

- виявити і теоретично обґрунтувати шляхи, зміст, форми і методи розвитку педагогічної майстерності в сучасних вищих педагогічних закладах;

- проаналізувати провідні закономірності генезису теорії і практики педагогічної майстерності та визначити перспективи її вдосконалення в сучасних освітніх парадигмах [269, с. 9].

Аналіз останніх досліджень і публікацій дозволяє дійти висновку, що вивчення історичних аспектів розвитку педагогічної думки, в тому числі, й у напрямку формування педагогічної майстерності вчителів для роботи з дітьми молодшого шкільного віку, було предметом наукових пошуків багатьох дослідників. Проблеми розвитку системи фахової підготовки вчителя молодших класів на різних історичних етапах досліджувалися науковцями в чітко визначених напрямках. Так, Л. Редькіна розглядала історичний аспект розвитку принципів педагогіки [429].

Хронологічні межі дослідження розвитку педагогічної майстерності в історичному поступі визначав О. Лавріненко, зазначаючи, що вони охоплюють період середини XVI – XX ст. Автор окреслив нижню межу зародженням вітчизняної системи підготовки педагогічних кадрів, створенням нових навчальних закладів, що базувалися на національних освітніх традиціях, поєднанні вітчизняного і європейського досвіду. До них належать Острозький культурно-освітній центр, Львівська і Київська братські школи, Київська колегія, Києво-Могилянська академія, Чернігівський, Переяславський, Харківський колегіуми. У цей період у педагогічних поглядах викладачів братських шкіл під впливом вітчизняного педагогічного і виховного досвіду зароджуються ідеї педагогічної майстерності, які були виражені у «Порядку шкільному» (1586 р.) Львівської братської школи.

Верхня хронологічна межа обґрунтовується О. Лавріненком тим, що з 80-х років XX ст. відбувається процес інституціалізації ідей педагогічної майстерності (створення відповідної кафедри в Полтавському державному педагогічному інституті імені В.Г. Короленка в 1981 р., опублікування програми «Основи педагогічної майстерності» Міністерством освіти СРСР і прийняття до виконання у педагогічних ВНЗ та всіх інститутах удосконалення вчителів у 1983 р.). На початку 90-х років XX ст. відбувається реалізація комплексної програми «Учитель: школа – педвуз – школа»,

авторами і розробниками якої стали провідні науковці кафедр педагогічної майстерності та педагогіки і фахових методик Полтавського педінституту. У 1993 р., як результат тривалої експериментальної роботи науковців Полтавського педагогічного ВНЗ, була розроблена програма для педагогічних ВНЗ України «Основи педагогічної майстерності» (1993 р.), вихідними концептуальними положеннями якої стало розуміння цього явища як комплексу компетентностей особистості вчителя, що забезпечують високий рівень самоорганізації його професійної діяльності. Визначений період дослідження дав змогу обґрунтувати науково-теоретичну сутність педагогічної майстерності в підготовці вчителя, її зміст, структуру, специфіку, виявити провідні тенденції впровадження ідей педагогічної майстерності в освітню і виховну практику вищих педагогічних закладів України.

Однак ми не погоджуємося з результатами ретроспективного та логіко-системного аналізу дослідження О. Лавріненка, котрий окреслює педагогічну майстерність як своєрідний підсумок розвитку людини, усвідомленням механізмів успішності власної професійної діяльності, індивідуальної педагогічної культури, якості навчальної і виховної роботи, здібності підняти себе до рівня творчої досконалості в системі «людина – людина» [269, с. 10]. Адаже на основі зазначеного взаємозв'язку креатології, акмеології, аксіології (за О. Суббето) вчитель-майстер не може зупинитися на досягнутому. Тому на основі окреслених наукових підходів педагогічну майстерність слід розглядати як динамічно-прогресивний постійно змінюваний феномен, як таку ознаку професійної діяльності вчителя, яка постійно вдосконалюється.

У продовження історично-ретроспективного аналізу проблеми педагогічної майстерності заслуговує на увагу той факт, що відбувалося спрямовування представників різних сфер на вирішення освітніх питань. Так, визначаючи соціокультурні передумови формування української національної еліти наприкінці XVI – на початку XVII століть, С. Фарина

зазначає, що «духовна аристократія нації покликана була розв'язати економічні та релігійно-догматичні протиріччя для створення умов ефективної організації освіти» [546, с. 52].

Вивчаючи особливості виховання у братських школах України і проводячи паралелі з європейською педагогікою XVI-XVII століть, Б. Год зазначив, що традиційний європейський вектор багато в чому визначав основні віхи розвитку української культури, а нове, прогресивне знаходило благодатний ґрунт далеко за межами свого зародження [104, с. 52]. Взаємодія українських освітніх традицій і зарубіжних впливів призвела до створення у період другої половини XVI – першої половини XVII ст. нового типу школи – «слов'яно-греко-латинської» [138, с. 3]. Тому загострилася потреба високопрофесійних педагогічних кадрів для вирішення проблем освіти в цілому.

Глибиний історичний аналіз О. Лавріненка стосовно формування основ професійної майстерності у майбутнього вчителя дав змогу виокремити вимоги до педагога сформульовані ще К. Барромео (1538-1584), сутність яких зводилася до таких положень: від вихователя вимагалось, щоб він за вірою і поведінкою був «світом миру»; сповненим любові до свого покликання, бо те, що робиться без любові, є неприйнятним Богом; щоб учитель був наділений необхідними здібностями й знаннями: чому і як навчати; повинен мати терпіння, щоб із задоволенням, без втоми виконувати педагогічну працю, виправляти помилки дітей, терпіти злобу і пихатість дорослих, стримувати себе від насмішок учнів, не звертаючи на них увагу; володіти вміннями пристосовуватися до особистості своїх учнів [269, с. 12].

Дослідження педагогічної спадщини В. Ратіха (1571-1635) дали змогу встановити, що видатний німецький дидакт початку XVII ст. акцентував увагу на окремих складових педагогічної майстерності вчителя. На думку науковця, педагоги-практики покликані керуватися певними педагогічними принципами:

- не примушувати учнів до навчання, а завдяки майстерному проведенню занять сприяти засвоєнню учнями необхідних знань із задоволенням;

- збуджувати в учня не боязнь учителя, а любов і повагу, завдяки яким виникатиме позитивне ставлення і до предмету, який він викладає;

- якщо вчитель буде тільки навчати (передавати знання), а не карати за погану поведінку, то в учнів не буде приводу його боятися й ображатися.

В. Ратіх був одним із перших західноєвропейських педагогів XVII ст., котрий зосереджував увагу на педагогічній майстерності вчителя у процесі спілкування з дітьми. Провідне місце вчений відводив мовленню, як невід'ємній складовій освітнього процесу, що, на думку науковця, потребує належної розумової і професійної підготовки майбутнього вчителя.

Особливого значення формуванню педагогічної майстерності вчителя надавав найвеличніший творець у галузі педагогіки Я. Коменський (1592-1671). Досліджуючи історію класичної зарубіжної педагогіки та шкільництва, В. Кравець зазначає, що Я. Коменський називав учителя душею і серцем виховання, вважаючи, що педагог стоїть на високому почесному суспільному місці і йому вручена посада, вище якої нічого не може бути під сонцем. Великий педагог, як відзначає В. Кравець, порівнює вчителя із пастухом, садівником, акушером і полководцем, вважаючи, що «щасливими є ті школи, які мають таких учителів, з яких кожний, як хороший пастух постійно перебуває біля свого стада, з невсипною турботою про те, як устерегти своїх ягнят від люті диких звірів, як охоронити їх від заразної хвороби, утримати від хибних шляхів, спрямувати на здорове життєве пасовисько і напоїти їх потоками вод живих. Як дбайливий садівник, він доглядає за всіма рослинами, оживляє їх, зміцнює поливання добривами, як добросовісний акушер, покликаний до ліжка умів, що мучаться родами, він буде неусипно турбуватися, щоб уми легше і щасливіше розв'язувалися від тягаря. Нарешті, як енергійний полководець, висланий проти варварства і безбожжя» [244, с. 173].

Я. Коменський конкретизує певні якості вчителя-майстра, які, на його переконання, слугуватимуть невід'ємною умовою виконання покладених на освітянина завдань, а саме: обережно оцінювати власну педагогічну діяльність (остерігатися низької думки про себе і ставитися до себе із презирством); любити свою справу; уникати лінощів, пасивності, бездіяльності, що несумісні з учительською професією, оскільки послаблюють дух педагога. Важливого значення Я. Коменський надавав питанням сутності педагогічної техніки вчителя в процесі взаємодії з учнями. На думку вченого, щоб зацікавити учнів навчальним матеріалом, зробити пояснення доступним для слухачів, учителеві необхідно вміти, наприклад, майстерно вставляти в педагогічну розповідь «жартівливі зауваження, розраховані на приємні враження» [234, с. 153-155].

Проблему формування основ педагогічної майстерності розглядав у своїх працях німецький педагог-пієтист, засновник системи освітньо-виховних закладів для різних станів А. Франке (1663-1727), котрому у дослідженні О. Лавріненка приписується авторство таких принципів:

- діти повинні бути підпорядковані християнській розумній дисципліні, заснованій на любові до них, а не на жорстокості й суворості;

- застосовуючи педагогічний вплив у процесі виправлення поведінки дитини, вихователь повинен навчитися володіти собою, вміти стримувати учнів, демонструючи стриманість і контроль внутрішньої та зовнішньої поведінки; слід бути ласкавим і люблячим, щоб діти відчували його любов;

- учитель зобов'язаний «не виходити із себе», а спокійно вирішити проблемну ситуацію в класі, не караючи дітей за проступки, властиві їхньому віку (пустотливість, сміх, забудькуватість) і враховувати характер учня;

- вихователь зобов'язаний контролювати своє мовлення, уникати словесних жаргонів і образливих слів, дотримуватися оптимальних способів спілкування.

Навчально-виховна діяльність Франке, його погляди на роль учителя у процесі взаємодії з учнями мали великий вплив на процеси розвитку шкільництва не лише Німеччини, а й усієї Європи. У загальноосвітніх школах південної і центральної України в XVII—XVIII ст. за зразками виховної системи Франке вчителі намагались «облагородити» серце дитини, враховуючи її індивідуальні та психологічні здібності [269, с. 18].

Велике значення для формування педагогічної майстерності вчителя мають праці Ж. Ласаль, котрий у середині XVII ст. у «Правилах освіти нових учителів» окреслює сукупність недоліків педагога: надмірне бажання молодого вчителя говорити; необґрунтовані рухи і жести, які призводять до метушні; легковажність; упередженість і часта бентежність; прояв жорстокості; лицемірство; повільність і необережність; похмурість; фамільярність і багатослівність; схильність до пустого витрачання часу; різноманітні види мінливості настрою; надмірне зосередження на самому собі; недостатня увага до проявів характеру, темпераменту та нахилів учнів. Якості особистості хорошого вчителя Ж Ласаль зводить до 12-ти чеснот: серйозність, мовчазливість, смиренність, розважливність, мудрість, терпимість, стриманість, м'якість, завзятість, пильність, благородство і великодушність [269, с. 19].

Про важливість професійного становлення особистості майбутнього вчителя, а саме – педагога-гуманіста зазначав відомий німецький учений, філософ, письменник, просвітителі і педагог Й. Гердер (1744-1803). Не випадково вступ до його основної праці «Шкільні промови» має назву «Софрон» (так древні греки називали людину, здорову духом і тілом, а стародавні римляни вкладали в це поняття сучасне бачення людяності – «humanitas» – «гуманізм») [269, с. 20].

У дослідженні Б. Мітюрова відзначається, що основою педагогічних поглядів українських сподвижників освіти і виховання XVI—XVII ст. був вітчизняний досвід, який творчо поєднувався з педагогічним досвідом і теорією Західної Європи [319, с. 91]. Автор зазначає, що багато сучасних

педагогічних термінів, уживаних у педагогічному лексиконі, були поширеними ще наприкінці XVI ст. Наприклад, П. Беринда термін «мистецтво» пояснював словом «педагогія», а вихователя називав «педагогом», «дітоводцем»; освіта презентувалась не лише як учіння, наука озброєння певними знаннями, а й система суспільної поведінки, навички *мистецтва та майстерності* [319, с. 95].

З цього випливає, що прогресивна спадщина відомих західноєвропейських педагогів втілювалася в навчально-виховну і професійно-педагогічну структуру підготовки вітчизняних учительських кадрів у напрямі формування у них педагогічної майстерності.

Наприкінці XVIII ст. розпочався період українського національного відродження, який торкнувся і процесів становлення та розвитку культурно-освітнього життя.

У філософських працях, які стосувались проблем організації, принципів і методів навчання та виховання дітей, особлива увага приділялася особистості вчителя, його професійним і загальнолюдським якостям, умінням і навичкам. Важливого значення професійній майстерності в системі взаємовідносин учителя і учнів надавав видатний український просвітитель, філософ і поет Г. Сковорода (1722-1794). Дослідники акцентують увагу на беззаперечному факті, що під час перебування у Західній Європі Сковорода впродовж трьох років (1750-1753) цікавився питаннями підготовки вчительських кадрів, системою формування професійно-значущих якостей особистості провідними вищими освітніми закладами, мав доступ до оригіналів творчої спадщини кращих представників західноєвропейської педагогічної думки епохи Відродження та Гуманізму [269, с. 23].

Дослідник творчості Г. Сковороди Д. Чижевський зазначає, що, на думку філософа, діяльність учителя та вихователя має бути більше допомогою природі, ніж активною працею над утворенням у дитині чогось нового. «Коли премудра та блаженна природа все будує, то хто ж як не вона

лікує та навчає? Лише не перешкоджай їй, а коли можеш, усувай перешкоди та ніби прочищай їй шлях: насправді вона зробить геть чисто вдало. Клубок сам собою покотиться з гори, забери лише камінь, що йому заважає. Не вчи його котитися, а лише допомагай» – таким є визначальний сенс педагогічного професіоналізму філософії Г. Сковороди [572, с. 198].

У контексті власного світобачення і світосприйняття Г. Сковорода сформував ідеал учителя-майстра й виокремив окремі риси людини, яка присвятила себе педагогічній діяльності:

- моральні якості – розбудити свідомість людей, навчити їх самопізнанню;

- найголовніший обов'язок учителя — вміти розвивати і виявляти природні задатки своїх учнів;

- учитель повинен уміти захистити дитину від шкідливих зовнішніх впливів;

- педагогові слід майстерно втручатися в природний хід розвитку вихованця, а тому для виконання своїх обов'язків він сам повинен мати здатність до педагогічної діяльності, до місії наставника молоді;

- фахова праця має стати джерелом радості, насолоди і щастя для вчителя. Лише праця за покликанням принесе вчителю задоволення від спілкування із вихованцями. Вихователь не може працювати всупереч своїй натурі, наперекір тій силі, яка закладена в його природі. «По цій причині вправний лікар невдало лікує. Знаючий учитель без успіху навчає. Вчений-проповідник говорить без смаку» [470, с. 328].

Аналізуючи погляди видатного філософа про особистість учителя, В. Струбицький зазначає що визначальною рисою педагога-професіонала, за твердженням Г. Сковороди, є повага до вихованця і почуття дружби, гуманне ставлення до дитячої особистості, врахування її запитів, прагнень і нахилів [488, с. 165].

Досліджуючи витоки шкільництва та вищої педагогічної освіти на теренах України, науковці анонсують думку Г. Сковороди, що вчитель

повинен добре знати свою справу і постійно займатися самоосвітою. «Довго сам учися, якщо хочеш навчати інших, а щоб бути справжнім наставником, пізнай учня» [10, с. 13].

Важливого значення у становленні педагогічної майстерності вчителя-вихователя кінця XVIII – середини XIX ст. відводилося першому підручнику з педагогіки російською мовою, який називався: «Руководство учителям первого и второго класса народных училищ Российской империи, изданное по Высочайшему повелению царствующия Императрицы Екатерины Вторья. В Санкт-Петербурге 1783 г.», яке стало зразком систематизованого курсу педагогіки, основ дидактики і методик викладання такими, як їх розуміли в розглядуваний період [269, с. 25].

Вагомий науково-теоретичний доробок у становлення педагогічної майстерності майбутнього вчителя здійснили І. Рижський (1761-1811) – видатний учений і педагог, перший ректор Харківського університету. Проблемам педагогічної майстерності присвячені праці відомого українського педагога, письменника і освітнього діяча І. Тимківського (1773-1853). Творчий розвиток ідей формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя знайшов своє втілення у науковій та культурно-освітній діяльності видатного закарпатського письменника та вченого XIX ст. О. Духновича (1803-1865), висхідним положенням педагогічних поглядів котрого є процес активізації пізнавальної діяльності дітей у процесі навчання.

Так, на думку сучасного українського теоретика та історика педагогічної науки М. Євтуха, в педагогічних працях О. Духновича міститься багато цінних пропозицій щодо педагогічної праці вчителя. Тезисно окреслені рекомендації подано так: Хороший учитель – людина, яка має всебічну освіту та високу культуру поведінки. Він має бути бездоганно обізнаний з гуманітарними науками й досконало розбиратися в педагогіці. Мистецтвом педагогіки треба опанувати кожному майбутньому вчителю. Володіючи педагогічним мистецтвом, наставник дітей повинен не просто

викладати матеріал, – він зобов'язаний пробуджувати в головах дітей зацікавленість, жадобу до знань, спостережливість, упевненість у своїх силах, постійне бажання рухатись уперед. До кожного учня педагогу потрібно підходити з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей [151, с. 63].

Аналіз напрямів розвитку освіти і педагогічної думки в Україні в історичному контексті формування педагогічної майстерності вчителя відображено у наукових пошуках сучасників.

Так, М. Євтух вбачав духовне відродження слов'ян у контексті європейської та світової культури шляхом упровадження педагогічних ідей Я. Коменського на Україні. Науковець досліджував витoki розвитку прогресивної педагогічної думки в Україні кінця XVIII – початку XIX століття, конкретизував історично-педагогічні аспекти проблеми педагогічної майстерності у педагогічних поглядах П. Білецького-Носенка, А. Волошина, Б. Грінченка, М. Драгоманова, просвітителя-педагога О. Павловича; розкривав сутність «Народній педагогії» О. Духновича стосовно проблеми особистості вчителя; висвітлював маловідомі сторінки педагогічної діяльності Я. Галана, філософсько-етичну концепцію виховання С. Гессена, концепцію творчої школи та виховання у творчій спадщині Г. Ровіда, педагогічні погляди М. Максимовича, внесок видатного діяча народної освіти В. Затонського, сутність просвітницької діяльності та педагогічні ідеї В. Каразіна, І. Орлая, проблеми виховання в педагогічній системі Я. Корчака; аналізував проблеми психолого-педагогічної підготовки вчителя в спадщині К. Ушинського, педагогічні основи виховної концепції А. Макаренка, В. Сухомлинського, педагогіку культури Б. Наврочинського та ін. [152].

Аналіз сучасних літературних джерел свідчить про поглиблену увагу дослідників до історичних аспектів вирішення проблеми покращення професійної підготовки майбутніх учителів у напрямі опанування студентами основ педагогічної майстерності. Так, у науковому доробку

В. Вихрущ аналізувалися проблеми змісту спеціальної літератури в системі дидактичної підготовки педагога в другій половині XIX – початку XX століття [71]. Науковці аналізували особливості навчання майбутнього вчителя народної школи в учительських семінаріях України (1860-1917 рр.) [5]. Цей же історичний період (друга половина XIX – початок XX століття) розглядався у сенсі розвитку початкової освіти кримчаків Криму [201], підготовки вчителів початкового навчання на земських короткотермінових педагогічних курсах в Україні [20]. Результати підготовки і підвищення кваліфікації вчителів, нагляду за їхньою професійною діяльністю та школами у громадах галицьких німців у XIX ст. висвітлювалися в дослідженні С. Луканюк [283].

Ідеї формування педагогічної майстерності у вчительських інститутах України в різні історичні періоди також знайшли відображення в наукових пошуках сучасних дослідників. Дослідниками визначалася сутність і основи педагогічної майстерності на прикладі навчальних закладів Волинської губернії XIX століття [308]. На основі аналізу архівних документів Волині, Житомирщини і Рівненщини О. Марчук довела факт наявності високих вимог до учителів того часу. Дослідниця наводить приклад документа, який свідчить про високі вимоги до педагога XIX століття, – «Формулярний список про службу та достоїнства учителя Луцького повітового дворянського училища» [308, с. 124].

Науковці присвячували свої дослідження аналізу безперервної педагогічної освіти у Галичині (1920-1930 рр.) [158], вивченню деяких аспектів підготовки та перепідготовки вчителів сільської початкової школи в Україні в 20-ті роки XX ст. [19] та ін. Так, у ході ретроспективного аналізу підготовки вчителів народної школи в учительських семінаріях України (1860-1917 рр.), проведеному у дисертаційному дослідженні Н. Андрійчук [5], розкрито історично-педагогічні аспекти розвитку початкової народної освіти другої половини XIX – початку XX ст. Автором визначено такі напрями досліджень професійної підготовки майбутніх учителів: підготовка

вчителя в Україні у XIX – першій половині XX ст. та його діяльності в народних школах; організація навчально-виховного процесу в учительських семінаріях; становлення національної школи в Україні; розвиток професійної педагогічної освіти, в тому числі вищої.

Дослідження Н. Андрійчук не тільки збагачує педагогічну науку, але й дає можливість більш ґрунтовно підійти до питання підвищення якості підготовки педагогічних кадрів для початкової школи на сучасному етапі. Дослідницею виявлено характерні риси і тенденції науково-педагогічних розробок у галузі професійної підготовки вчителів народних шкіл, а саме: зростаючу зацікавленість науковців і прогресивної педагогічної громадськості у розробці наукових основ освіти вчителів народних шкіл; прагнення педагогів-науковців визначити основні вимоги до особистості та професійної кваліфікації вчителя народної школи, що передбачало і формування педагогічної майстерності.

Прогресивні педагогічні ідеї цього історичного періоду знаходили втілення у дослідженні педагогічній майстерності викладачів, зокрема Глухівського учительського інституту, що стало предметом дисертаційного дослідження Л. Задорожної [164]. Дослідницею розкрито зміст поняття «педагогічна майстерність», її компоненти, напрями та умови формування у майбутніх учителів, проаналізовано педагогічну діяльність викладачів інституту щодо формування педагогічної майстерності вихованців навчального закладу. На думку Л. Задорожної, період 1891-1907 рр. – це період зародження, виникнення та початкового розвитку ідей педагогічної майстерності, що знаходить відображення у теоретичних працях викладачів інституту, де висвітлювалися спроби дати визначення поняття педагогічної майстерності та характеристики її складових.

Так, дослідниця конкретизує внесок науковців того часу в розуміння педагогічної майстерності, зазначаючи, що І. Андрієвський визначив педагогічну майстерність як вільну, розумну, творчу діяльність вчителя, що відповідає меті, системі, плану. Як компоненти педагогічної майстерності він

висунув класичну освіченість, високі моральні якості та віртуозне володіння словом. М. Демков розглядав педагогічну майстерність як вище мистецтво здійснення педагогічної діяльності, назвав її умови («багатобічність» вчителя; висока освіченість; самодіяльність на засадах морального обов'язку та любові; оволодіння дидактичними та виховними вміннями; постійна самоосвіта); уперше серед викладачів інституту зробив спробу класифікувати напрями педагогічної майстерності («дидактичне мистецтво», «мистецтво постановки запитань», «майстерність виховної дії», «мистецтво використання заохочень та покарань») і дав детальну характеристику кожного з них, розкрив значення педагогічних зібрань та з'їздів у процесі удосконалення педагогічної майстерності вчителя. М. Тростіков першим серед викладачів інституту підняв питання про необхідність правильного педагогічного мовлення (усного і письмового, включаючи і каліграфічні вміння) як обов'язкову умову педагогічної майстерності, розкрив функції педагогічного мовлення та висунув конкретні вимоги до мовлення вчителя. Таким чином, засобами порівнювально-історичного аналізу Л. Задорожною доведено наявність динаміки розвитку ідей професійної майстерності вчителя початкової школи досліджуваного періоду [164].

Сутність розробленого механізму формування професійної майстерності майбутніх вчителів у Глухівському інституті, висвітленого Л. Задорожною, доцільно використовувати і на сучасному етапі підготовки вчителів початкової школи, що передбачає:

- створення сприятливої морально-психологічної атмосфери на засадах спільної діяльності викладачів та студентів;
- високий рівень викладацької діяльності та організації «спільного викладання»;
- організацію самостійної творчої діяльності вихованців, досвіду педагогічних практик та психолого-педагогічних характеристик, широкої аналітико-бібліографічної роботи [164, с. 10-11].

Аналіз дисертаційних досліджень доводить, що особливий інтерес

сучасних науковців викликає питання про формування педагогічної майстерності та особливості організації процесу оволодіння основами професійного мистецтва в різних педагогічних закладах України в історичному аспекті. Зокрема, в дисертаційному дослідженні Л. Задорожної зазначається, що педагогічні ідеї, висунуті викладачами Глухівського інституту (одного з перших учительських інститутів України), та досвід їх роботи по формуванню основ професійної майстерності майбутніх учителів суттєво збагатили передову педагогічну теорію та практику досліджуваного періоду та сучасності [164]. Уперше в Україні автором окреслено вимоги до методичної підготовки вчителя, піднято питання про необхідність оволодіння ним педагогічною майстерністю, були сформульовані завдання, які він повинен реалізувати в процесі навчання, та вимоги до особистості вчителя, його морально-вольових якостей і загальнопедагогічної підготовки. До кінця XIX ст. визначився перелік знань, вмінь та навичок, що входять до складу поняття «педагогічна майстерність» (глибоке знання предмету викладання та його методики; вміння володіти собою; ясно, чітко та зрозуміло висловлювати свої думки; знання антропологічних наук (у першу чергу філософії та психології); наявність високих моральних якостей, терплячість, витримка).

У педагогічній думці досліджуваного історичного періоду простежувалась чітка тенденція до вирішення питання успішності виховання на навчання шляхом оволодіння вчителем педагогічною майстерністю, яка характеризувалася у той час як необхідна умова «виховного мистецтва». Так, у дослідженні Л. Задорожної визначено напрями та умови оволодіння педагогічною майстерністю, що полягають у:

– визначенні педагогічної майстерності як вищого мистецтва здійснення навчальної та виховної діяльності на основі антропологічних знань, особистих якостей та педагогічного досвіду;

– розчленуванні педагогічної майстерності на «окремі педагогічні мистецтва» – дидактичне, майстерність постановки запитань, опитування та

оцінювання, використання заохочень та покарань, майстерність виховуючого навчання;

– розкриття необхідності оволодіння педагогічною майстерністю, що має прояв в отриманні енциклопедичної освіти, фундаментальному вивченні педагогічних законів, виробленні дидактичних та виховних умінь, оволодінні нормами педагогічної етики, а також «даром слова», самовдосконаленні та самовихованні [164].

Креативний підхід до застосування педагогічної теорії на практиці, творче відношення педагога до своєї професійної діяльності підтримувався видатним педагогом ХХ століття В. Сухомлинським, який вважав, що успіх роботи вихователя уможливлується за умови поєднання майстерності і творчості вчителя. «Механічне, бездумне перетворення теоретичного положення у факт практичного досвіду призводить до спустошення живої думки вчителя, вихолощують з педагогічної праці те, що складає його серцевину, його душу, – неповторність життєвих явищ, радість оновлення, що приходить до педагога з кожним новим поколінням учнів, необхідність творчості. Теорія залишається джерелом, що живить майстерність учителя, до тих пір, поки вона живе в досвіді» [495, с. 14].

Інший історичний етап формування педагогічної майстерності базувався на вивченні особливостей підготовки вчителів початкової школи України в післявоєнний період [472]. На основі історико-педагогічного аналізу наукових джерел дослідники розглядали ретроспективу розвитку педагогічної майстерності в провідних педагогічних ВНЗ України 40-50 років ХХ століття, визначали сутність, зміст та основні складові професійної майстерності майбутніх учителів, аналізували творчі інноваційні підходи до системи підготовки вчительських кадрів розглядуваного періоду [269; 270; 271], досліджували проблему педагогічної майстерності вчителя у педагогічній спадщині В. Сухомлинського [286].

На основі аналізу поглядів вітчизняних учених, теоретиків і практиків педагогічної галузі О. Лавріненко узагальнює, що педагогічну майстерність

слід розглядати як базову концептуальну основу підготовки вчителя у вітчизняній педагогічній думці 60-70-х рр. ХХ ст., характеризує напрями творчих пошуків педагогів щодо формування професійної майстерності вчителя, розглядає науково-теоретичні та методичні чинники впровадження її елементів у навчально-виховний процес вищої педагогічної школи [270]. Науковці акцентували увагу на обґрунтуванні напрямів методичної підготовки вчителів початкових класів у педагогічних навчальних закладах України в 1956-1996 рр. [2].

Новий етап формування педагогічної майстерності розпочався з розробки сучасної системи підготовки вчителів початкової школи України в 1991-1997 рр. [481], системи психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів [563], розгляду означеної проблеми у світлі рішень Болонського процесу [443], аналізу змін у системі підготовки вчителів початкової школи за умов незалежної України, визначення факторів, що їх обумовили, з'ясування досягнень і прорахунків у цій галузі з тим, щоб уникнути їх у майбутньому та ін. Так, у дисертаційному дослідженні Ю. Соловійова відображено результати порівняльного аналізу розвитку системи підготовки вчителів в Україні та розвинених країнах Європи й світу з метою виявлення корисного для нашої країни досвіду. Науковець з'ясував зумовленість та зміст кризових явищ у системі вищої педагогічної освіти в Україні; визначив перспективні шляхи розвитку вищої освіти щодо підготовки вчителів початкової школи; проаналізував законодавчу основу перетворень у системі педагогічної освіти України, її повноту та життєздатність; дослідив структурну перебудову в системі педагогічних навчальних закладів з підготовки вчителів початкової школи та її зумовленість; встановив доцільність запровадження ступеневої підготовки вчителів молодших класів; дослідив перетворення у змісті освіти, порівняв навчальні плани нових типів вищих педагогічних навчальних закладів; визначив напрямки формування національної системи виховання, її відбиття у формуванні нової генерації вчителів початкових класів, відповідність інтересам держави [481].

Таким чином, науковці вивчали сучасні тенденції вдосконалення професійної підготовки вчителя початкової школи [191]; використовували передовий педагогічний досвід у процесі формування професійної майстерності майбутніх педагогів [222]; визначали та характеризували особливості становлення сучасної багаторівневої освіти вчителів початкових класів [74], наприклад, в умовах навчального комплексу «педагогічний коледж – педагогічний університет» [571] та з урахуванням специфіки професійної діяльності, наприклад, в умовах сільської початкової школи [398], що потребує готовності до організації колективних форм роботи учнів сільських малочисельних шкіл [408] та ін.

Продовжуючи аналіз проблеми становлення і розвитку методичної підготовки вчителів початкових класів у вищій педагогічній школі України, К. Авраменко зазначала, що на різних етапах суспільного розвитку професійне навчання фахівців цього профілю набуває своєрідних особливостей, що віддзеркалюють соціально-політичні, економічні та освітні процеси у державі, має історичні, соціальні та організаційно-педагогічні передумови [2]. Дослідниця довела, що оновленню змісту методичної підготовки вчителів початкових класів у ВНЗ сприяли поява та поширення авторських методик – «Школа людяності» (Ш. Амонашвілі), «Школа радості» (В. Сухомлинський), використання опорних сигналів та блок-конспектів (В. Шаталов), створення умов для вільного розвитку учнів та впровадження методів випереджаючого, коментованого та індивідуально-диференційованого навчання учнів початкової школи (С. Лисенкова, С. Логачевська, О. Потапова). Виявлення, узагальнення та оперативне впровадження прогресивних ідей і досвіду методичної підготовки вчителів початкової школи у педагогічних ВНЗ України минулих історичних періодів можна вважати однією з найважливіших умов оновлення її змісту та широкого бачення перспектив її розвитку в напрямі формування педагогічної майстерності майбутніх учителів.

Для визначення оптимальної системи формування педагогічної майстерності майбутніх учителів молодших класів вивчався і враховувався вітчизняний і зарубіжний досвід підготовки майбутнього вчителя початкових класів. Так, науковці досліджували специфіку підготовки майбутніх учителів до поліетнічного виховання молодших школярів в автономній республіці Крим [57], різні аспекти поетапної професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у європейському освітньому просторі [109], спільні координати розвитку змісту початкової освіти в країнах Європейського Союзу [282] та ін. Вивчаючи фактори здійснення вибору методів та форм професійного розвитку учителів загальноосвітніх шкіл за кордоном (на матеріалах Великобританії, Канади, США) [329].

Зокрема, науковцями визначалися особливості функціонування системи вищої освіти в США на основі аналізу державних документів, які є основою федеральної підтримки національної освітньої системи США, а також важливих законодавчих актів, що не втратили актуальність у сучасний період; огляду історії розвитку системи оцінювання знань студентів у США з 1950-х рр. до сучасного періоду, висвітлення діяльності Ради оцінювання знань викладачів і визначення їх професійної придатності (1987 р.). Однією із важливих складових професійної придатності майбутнього вчителя дослідники розглядають педагогічну майстерність, що потребує діагностування якісного рівня знань студентів як складової навчально-виховної діяльності майбутніх педагогів [172]. Дослідники визначали роль вчителя в освітніх процесах США [456], конкретизували педагогічні ситуації як метод підготовки майбутніх учителів США [243] та процеси професійного розвитку досвідчених учителів США [573].

Формування професійної майстерності майбутніх учителів у системі вищої педагогічної освіти Канади було предметом наукових досліджень Л. Карпинської [207]. Науковці аналізували розвиток науково-педагогічних центрів у системі вищої педагогічної освіти Великої Британії [399], визначали сутність соціокультурного компоненту британської системи

підготовки майбутніх учителів початкової школи [80] конкретизували напрями професійної підготовки вчителів початкової школи Англії в умовах євроінтеграції [402].

Зокрема, в дослідженні Л. Поліщук виокремлені етапи розвитку системи професійної підготовки вчителів початкової школи Англії, які у певній мірі співпадають з основними історичними віхами розвитку освіти вчителів початкових класів в Україні. Дослідницею встановлено, що *I eman* – 1870 – 1918 рр. визначається становленням в Англії системи державної початкової освіти та перших закладів професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи (прийняття Закону «Про загальну початкову освіту», відкриття першого коледжу з підготовки майбутніх учителів початкової школи, створення Християнської комісії, яка ініціювала навчання майбутніх учителів початкової школи у педагогічних відділеннях при університетах та університетських коледжах).

На *II eman* (1918-1960 рр.) відбулися структурні та концептуальні зміни в системі початкової освіти, що відзначалося запровадженням вищої освіти для вчителів початкових шкіл (поділ початкової школи на два рівні: школа для малюків від 5 до 7 років (*infant school*) і молодша школа від 7 до 11 років (*junior school*), упровадженням концептуальних засад дитиноцентрованої освіти, відкриттям перших педагогічних відділень університетів, визначенням терміну навчання – два роки, наданням Диплома про вищу освіту (*Diploma of Higher Education*) та ін.

III eman (1960-1974 рр.) відзначається розквітом початкової освіти («золотий час») та системи підготовки майбутніх учителів, (підтримка початкової освіти урядом, відкриття великої кількості навчальних закладів, створення інститутів педагогіки на базі університетів, надання професійно-педагогічної освіти у педагогічних коледжах та педагогічних відділеннях університетів, визначення тривалості навчання – три роки з отриманням ступеня бакалавра педагогічної освіти.

IV етап – 1974–1997 рр. – це критичний період в історії розвитку системи початкової освіти в результаті економічної кризи, обмеження незалежності вчителів, запровадження європейського виміру освіти у зміст професійної підготовки вчителів: прийняття Закону «Про реформу освіти» (Education Reform Act, 1988) і затвердження «Національного навчального плану», запровадження послідовної, паралельної та альтернативної організаційних моделей професійної підготовки вчителя початкової школи.

На *V етапі* (1997-2008 рр.) розпочалося прогресивне реформування шкільної та вищої освіти, поширення євроінтеграційних процесів на цільові та процесуальні аспекти професійної підготовки вчителів початкової школи: запровадження Національних стратегій мовної та арифметичної грамотності, створення Агентства з підготовки вчителів, запровадження Національного стандарту кваліфікованого вчителя та Національного курікулуму його базової підготовки, кількісне та якісне розширення академічної мобільності майбутніх учителів початкової школи [402, с. 7-8]. Узагальнення тенденцій у загальнопедагогічній підготовці вчителя протягом ХХ століття здійснювалося Л. Петуховою [389].

На основі аналізу широкого кола документів міжнародних організацій щодо європейської інтеграції у сфері педагогічної освіти («Педагогічна освіта і підготовка 2010» (РЄ та Європейська Комісія ЄС, 2001)), «Освіта і підготовка 2010 – Успіх Лісабонської стратегії залежить від термінових реформ» (РЄ та Європейська Комісія ЄС, 2004), «Спільні європейські принципи щодо компетентностей і кваліфікацій педагогів» (РЄ та Європейська Комісія ЄС, 2005), «Європейський учитель: сутність поняття» (Європейська мережа політики у галузі педагогічної освіти, 2005) та ін.), Л. Поліщук визначила складові професійної компетентності вчителя, що є основою його професійної майстерності та які необхідно враховувати у підготовці сучасного майбутнього вчителя початкових класів, а саме:

1) європейська ідентичність (усвідомлення себе як громадянином певної країни, так і Європи в цілому);

2) європейське знання (обізнаність з особливостями освітніх систем інших країн та з освітньою політикою галузі регіонального рівня);

3) європейська полікультурність (повага до національної культури та здобутків інших культур);

4) європейська мовна компетентність (володіння більше ніж однією європейською мовою);

5) європейський професіоналізм (тлумачення навчального матеріалу з позицій європейської перспективи);

6) європейська громадянськість (відданість таким цінностям, як повага до прав людини, демократія, свобода);

7) європейські виміри якості (наявність засобів порівняння формальних ознак систем педагогічної освіти країн регіону);

8) європейська мобільність (ознайомлення з культурами інших народів, участь у програмах обміну студентами в рамках ЄС).

Характеризуючи у своїй дисертаційній роботі особливості реалізації *теорії ефективної школи* у професійній підготовці вчителів початкової школи Англії, дослідниця з'ясовує сутність основних понять цієї концепції, зокрема «ефективний учитель», «ефективне викладання» та «ефективне навчання» [402, с. 9], що є засадничими у формуванні професійної майстерності вітчизняних учителів початкових класів. Науковці акцентують увагу на важливості формування педагогічної майстерності вчителя в системі безперервної педагогічної освіти [27].

Надаючи особливого значення психолого-педагогічній підготовці в польській вищій школі для формування майбутнього педагога-професіонала [478], науковці приділяли особливу увагу розвитку професійних компетенцій як основи педагогічної майстерності майбутніх учителів Польщі [556].

Для запозичення зарубіжного досвіду формування професійної майстерності майбутніх учителів початкової школи науковці аналізували розвиток системи підготовки педагогічних кадрів в Угорщині [274], вивчали специфіку професійної підготовки вчителя початкових класів у сучасній

Греції [241], німецький досвід розвитку європейської компетентності вчителя [540] та особливості практичної професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів професійної школи в Німеччині [539], організацію системи освіти в Італійській республіці [486], здійснювали моніторинг успішності учнів у початковій школі Франції [385], зміст освіти вчителів основної школи Австрії в умовах профільного навчання [163], досвід Бельгії у сфері розвитку системи підвищення кваліфікації вчителів [561]. Вивчаючи систему підготовки вчителів у навчальних закладах сучасного Китаю [345], науковці визначали особливості підготовки вчителів початкової школи в Китайській Народній Республіці [287].

Отже, на різних історичних етапах учитель визначався як одна з основних постатей у системах соціального буття, коли освіта визначилася не тільки головним механізмом відтворення духовності, культури, науки в суспільстві, сукупного інтелекту суспільства або суспільного інтелекту, але й формою існування людини, її соціалізації. На початку XXI століття підвищення якості освіти базується не тільки на основі передавання «генетичного коду» культури, народу чи етносу в цілому, системи ціннісних орієнтацій, моральності, досвіду попередніх поколінь, а й передбачає цілеспрямоване формування педагогічної майстерності вчителя, теоретичні засади якої були закладені ще в попередні історичні періоди у науковому спадку корифеїв педагогічної думки.

1.3. Сучасні напрями професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у контексті формування педагогічної майстерності

Радикальні трансформації суспільно-економічного життя в Україні висувають нові вимоги до професійної освіти майбутніх фахівців, спричиняючи переосмислення кожної освітньої ланки, включаючи початкову школу. Особливого значення набуває формування педагогічної майстерності вчителів початкової школи. Актуальність цієї проблеми підкреслюється прийняттям Постанови КМУ № 462 від 20.04.11 року «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти» [413].

Розроблений відповідно до мети початкової школи з урахуванням пізнавальних можливостей і потреб учнів початкових класів, Державний стандарт початкової загальної освіти визначає її зміст, який ґрунтується на загальнолюдських цінностях та принципах науковості, полікультурності, світського характеру освіти, системності, інтегративності, єдності навчання і виховання на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями і народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави; базується на засадах особистісно-зорієнтованого і компетентнісного підходів, що зумовлює чітке визначення результативної складової засвоєння змісту початкової загальної освіти.

Професія вчителя початкової школи є унікальною в педагогічному середовищі. Від рівня фахової підготовки Першого вчителя, високого професіоналізму майбутніх фахівців, становлення в них нового мислення, формування вмінь продукувати індивідуальний стиль педагогічної діяльності, готовності творчо працювати, самовдосконалюватись, упроваджувати нові підходи до організації та здійснення навчального процесу в молодших класах залежить ефективність навчально-виховного процесу в початковій школі. Тому сучасні дослідники приділяють особливу

увагу різним аспектам підготовки педагогічних кадрів для роботи з молодшими школярами [444]. Проаналізуємо основні напрями наукових пошуків стосовно професійної підготовки вчителів початкових класів з метою формування у них педагогічної майстерності.

Розширюють сутність професійної деонтології як основи формування професійної майстерності майбутніх учителів початкової школи дослідження, в яких акцентується увага на формуванні громадянськості майбутнього вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки [16]. На думку О. Бабакіної, одним із перспективних напрямів, у якому має рухатися суспільство, є підготовка в навчальних закладах фахівців, здатних до інноваційних перетворень у розбудові громадянського суспільства, оновлення життєвої позиції, розв'язання цілого комплексу правових, культурно-просвітницьких і педагогічних проблем, пов'язаних із виробленням у молоді таких якостей і людських почуттів, які б спонукали особистість до громадянських дій і вчинків, формували відчуття особистої приналежності до рідної землі, держави, сім'ї, роду, способів життя, традицій, звичаїв, відповідальності за їх збереження та примноження.

Громадянськість учителя початкових класів О. Бабакіна розглядає як інтегративну професійно-педагогічну якість, що складається із системи знань, умінь, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій і переконань, які допомагають учителеві усвідомити свою соціальну роль, реалізувати громадянський і професійний обов'язок перед державою та суспільством. На підставі аналізу наукової літератури дослідницею з'ясовано, що ідеї формування громадянськості особистості, зокрема вчителя, мають історичні корені, що сягають епох Відродження та Просвітництва. Доведено, що за сучасних умов державотворення незалежної України соціально-педагогічна роль і значення громадянськості як професійно значущої якості вчителя, особливо вчителя початкових класів, значно посилюється. Структура громадянськості вчителя відображає діалектичну єдність об'єктивного й суб'єктивного, загального та особистого й може бути представлена

сукупністю ціннісно-мотиваційного, емоційно-чуттєвого, когнітивного, діяльнісно-поведінкового та особистісно-самотворчого компонентів, на яких ґрунтується дослідна структурно-функціональна модель формування громадянськості майбутнього вчителя. Громадянськість не є механічним проявом громадянських якостей. Вона є складним духовно-практичним утворенням, яке можна розглядати тільки в єдності з усіма іншими професійними якостями (вольовими, світоглядними, емоційними тощо) [16].

Підтримує цю думку російська дослідниця Л. Реутова, котра розробила систему формування і розвитку професійно-педагогічного світогляду вчителя і наголошує, що перспективи розвитку сучасної освіти орієнтовані на вільні та відповідальні стосунки його учасників, на активність і унікальність його діячів і вимагають уваги до іманентних якостей особи. Акценти переміщуються від утилітарного підходу до педагога як виконавця, що виконує соціально значимі функції, до особистісного підходу з орієнтацією на розвиток суб'єктності й особистого потенціалу педагога, що забезпечує трансляцію культури і світогляду в соціальному просторі.

Суспільство потребує вчителя як активного суб'єкта педагогічного процесу, тому, на думку дослідниці, необхідно вирішити ряд суперечностей: між потребою, що намітилася в суспільстві, у вчителів нового типу, який володіє стійкими професійно-педагогічними поглядами і переконаннями, що відповідають гуманістичним ідеалам сучасної цивілізації, і домінуванням застарілих методологічних підходів до професійної підготовки педагога; соціальною необхідністю створення методологічних, теоретичних і практичних основ, що забезпечують ефективність формування і розвитку професійного світогляду в процесі підготовки вчителя, і очевидною недостатністю досліджень з даної проблеми. Л. Реутовою встановлено, що поняття «професійний світогляд» тотожне поняттям «педагогічний світогляд», «професійно-педагогічний світогляд», оскільки професійний світогляд є частиною особистого світогляду вчителя, визначає його

можливості в педагогічній діяльності, здатність фахівця розвиватись у професійній сфері [433].

Для формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкової школи важливість професійного світогляду обумовлюється тим, що він визначається системою поглядів, яка динамічно розвивається, переконань, цінностей та ідеалів учителя, заснованих на філософських, педагогічних, психологічних, економічних, правових, наукових знаннях, які визначають спрямованість його професійної діяльності і знаходять своє відображення в самостійній особистісній позиції. Таким чином, професійний світогляд доцільно розглядати як інтегральну освіту вчителя з вираженою прогностичною спрямованістю, що дає змогу фахівцеві транслювати культурний досвід і сприяти його привласненню суб'єктами культури й освіти. Професійний світогляд, який формується під час здобуття студентом вищої освіти, характеризує необхідні особистісні ресурси майбутнього фахівця і забезпечує ефективність його професійної педагогічної діяльності.

На думку Л. Реутової, процес формування і розвитку професійно-педагогічного світогляду здійснюється як послідовність взаємообумовлених етапів: орієнтації, привласнення досвіду під час навчання і перетворення досвіду в професійній діяльності [433]. Водночас, нам імпонує думка І. Мельничук, що на шляху до професійної майстерності професійно-педагогічний світогляд майбутнього учителя початкової школи, як представника соціономічної професії, формується за такими стадіями, як:

1) *оптація*, що полягає у формуванні професійних й особистісних намірів, мотивів на основі усвідомленого вибору професії та з урахуванням індивідуально-психологічних здібностей;

2) *суб'єктивізація професії*, що розкривається на основі рефлексивного змісту професійної діяльності у формі задоволеності роботою, професійним вибором, сформованими професійними цінностями тощо.

3) *професійна адаптація*, котра ґрунтується на процесі входження в професію, засвоєнні нової соціальної ролі, професійному самовизначенні,

формуванні особистісних і професійних якостей, досвіду самостійного виконання професійної діяльності;

4) *практично-активна професіоналізація* – формування професійної позиції, інтеграція особистісних і професійно важливих якостей та вмій у відносно стійкі професійно значущі напрямки освіти, кваліфіковане виконання професійної діяльності;

5) *професійна майстерність*, що виявляється в ході самореалізації особистості у професійній діяльності, але зароджується в процесі професійної ідентифікації під час *практично-активної професіоналізації* студента у ВНЗ [314, с. 171].

Таким чином, практично-активна професіоналізація студента на шляху формування професійної майстерності є виявом його громадянської позиції. Адже одним із проявів громадянськості майбутнього вчителя молодших класів є його спрямованість на гуманізацію педагогічного процесу в початковій школі, що в дослідженні А. Крамаренко розуміється як процес зміни й оновлення змісту, цілей і форм навчання з метою формування в молодших школярів гуманних якостей та гуманістичної свідомості [245]. Автором теоретично обґрунтовано та експериментально доведено, що готовність майбутнього вчителя початкових класів до гуманізації педагогічного процесу – це складне інтегроване поняття, що передбачає єдність теоретичної, практичної і морально-етичної підготовки майбутнього вчителя до здійснення гуманного педагогічного процесу в початковій ланці освіти. На думку дослідниці, готовність майбутніх учителів початкових класів до гуманізації педагогічного середовища не є природженим явищем, вона формується і розвивається в результаті досвіду гуманного самовдосконалення студента. Під гуманістичною спрямованістю діяльності майбутнього вчителя початкових класів розуміється єдність мотиваційно-ціннісних орієнтацій особистості, в основі якої найвищою цінністю виступає людина [245].

Громадянськість майбутнього вчителя початкових класів дослідники розглядають як готовність до гуманістичного виховання учнів [367]. Обґрунтовуючи особливості підготовки майбутнього вчителя до громадянського виховання учнів початкової школи, І. Щербак зазначає, що громадянсько зрілу особистість характеризують постійне самовдосконалення, високий рівень національної самосвідомості та планетарної свідомості, знання культури й історії своєї країни, гуманістичні моральні принципи, відповідний рівень знань і виконання обов'язків, соціальна відповідальність, високий професійний рівень, переконання [594, с. 7], що має бути властивим для вчителя із сформованою педагогічною майстерністю та належним рівнем гуманістичної спрямованості.

З метою реалізації гуманістичної моделі підготовки майбутнього вчителя початкової школи Н. Гавриш пропонує використовувати модерацію як дидактичну технологію [86].

Дослідники цілеспрямовано шукають способи гуманізації підготовки майбутніх педагогів. Так, А. Кудусова визначала шляхи формування гуманістичної спрямованості майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки [254]; І. Бужина обґрунтувала теорію і практику підготовки майбутніх учителів до формування гуманістичних відносин молодших школярів [59].

Науковці наголошували на важливості підготовки майбутніх учителів початкової школи до полікультурного виховання учнів [79]. Дослідники приділяли увагу підготовці майбутніх учителів до поліетнічного виховання молодших школярів, наприклад, в автономній республіці Крим [57], до формування національної свідомості молодших школярів [302], їх соціалізації [364], розглядаючи одним із прикладних аспектів підготовки майбутнього вчителя початкової школи розвиток культури міжнаціонального спілкування [13]. Науковці доводили необхідність правової підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої освіти [125]; формування у них професійної готовності до створення виховних

ситуацій [131], до формування соціально-ціннісних орієнтацій у молодших школярів [224] та ін.

Гуманістична спрямованість діяльності вчителя може виявлятися ситуаціях, які не були предметом вивчення у ВНЗ. Відтак актуалізується проблема формування у студентів умінь використовувати набуті знання і вміння у різних умовах професійної діяльності, що потребує формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти [410].

Зокрема, у дисертаційному дослідженні С. Дубяги вперше апробована дидактична система підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної імпровізації як єдності навчально-пізнавальної, імітаційно-моделюючої, навчально-практичної, науково-дослідної і самостійної діяльності майбутніх учителів. Автором уточнене положення, що торкається усвідомлення ролі педагогічної імпровізації та готовності до її реалізації у навчальній діяльності як цінності в ієрархії мотивів особистості педагога; доведена потреба у творчій педагогічній діяльності та використанні педагогічної імпровізації у ході цієї діяльності [149].

Однак педагогічна імпровізація може застосовуватися тільки цілеспрямовано для вирішення певних педагогічних завдань. Конкретизувати такі завдання і визначити доцільність упровадження педагогічної імпровізації для їх вирішення можна шляхом здійснення певних діагностичних процедур. Так, особливості підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності обґрунтовано О. Мельником [311], а в дисертаційному дослідженні С. Мартиненко була розроблена система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності [307], яку також доцільно розглядати одним із аспектів педагогічної майстерності.

Дослідницею визначено конкретні професійні якості вчителя початкових класів як суб'єкта діагностичної діяльності:

– психофізіологічні властивості (розвинуте критичне мислення) – на цьому аспекті акцентували увагу науковці, які досліджували формування узагальнених прийомів розумової діяльності в майбутніх вчителів

початкових класів у процесі вивчення дисциплін [103], вивчали психологічні особливості розвитку професійного мислення у майбутніх вчителів початкової школи [136] з метою їх підготовки до формування логічного мислення молодших школярів [328] їх креативності [545] та культури мислення взагалі [316] та ін.;

– здібності (перцептивні, прогностичні, рефлексивні), що досліджували А. Лозенко [281], Т. Яблонська [600] та ін.;

– професійно значущі якості (гуманістична спрямованість, толерантність, оптимізм, професійна ерудиція тощо), чому присвячене дисертаційне дослідження М. Федоренко [549];

– професійні знання й уміння (діагностичні, аналітичні, прогностичні, дослідницькі, які в дослідженні О. Остряньської визначалися як комплексні педагогічні вміння у майбутніх учителів початкових класів [352].

Ми погоджуємося з думкою С. Мартиненко, що для успішної реалізації педагогічної діагностики вчитель має володіти розвиненими особистісними якостями, бажанням працювати з дітьми, розуміти, визнавати і сприймати їх, виявляти педагогічний оптимізм, толерантність, гуманність, професійну ерудицію, прагнення до самовдосконалення і самореалізації [306; 307], що відображає саморозвиток вчителя в напрямі формування педагогічної майстерності.

Зокрема, проблема формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкових класів засобами проєктивної технології досліджувалася А. Бистрюковою [45]; Н. Сеньовська акцентувала увагу на підготовці майбутнього вчителя до професійної саморегуляції в процесі вивчення педагогічних дисциплін [457]; Н. Воропай здійснювала формування самоосвітньої компетентності у майбутніх учителів початкових класів засобами інформаційно-комунікаційних технологій [82]; О. Кисла визначала особливості розвитку професійного самовизначення майбутніх учителів початкових класів в умовах ступеневої підготовки [211] та ін.

Заслуговує на увагу розуміння науковцями професійного

самовизначення майбутніх учителів початкових класів, що відбувається у процесі вибору освітньої траєкторії, в ході якого продовжується становлення особистості студента, реалізується система суспільних орієнтирів, без якої молодь не може обрати освітню траєкторію (цінності вищої освіти, вимоги суспільства до фахівців у галузі освіти), розкривається прагнення особистості до самореалізації [211]. Так, О. Кисла розглядає професійне самовизначення ядром професійного становлення, яке характеризує як: складову частину загального розвитку особистості; процес оволодіння професією; процес формування позитивних професійних мотивів, якостей особистості, прийомів і способів виконання професійної діяльності. Цей феномен є найважливішою умовою особистісного зростання і професійного розвитку студента; це складний процес набуття себе і свого життєвого шляху. Потреба людини самовизначатись є рушійною силою її подальшого розвитку. У процесі й у результаті професійного самовизначення відбувається формування внутрішньої готовності до усвідомленої і самостійної побудови, коригування моделей власної поведінки і перспектив свого розвитку; формування рис, необхідних для професійної діяльності [211, с. 9].

В основі професійного самовизначення лежить вибір, у процесі якого виняткову роль відіграють потреби особистості, зокрема потреба у самореалізації. Здатність до свідомого самостійного вибору цілей і засобів їх досягнення є вихідною умовою самовизначення особистості. З огляду на це, професійне самовизначення розглядається нами через ціннісний вибір майбутніми вчителями початкових класів варіантів професійного розвитку – освітньої траєкторії. Можливість вибору освітньої траєкторії дає студентам багаторівнева система освіти. Освітню траєкторію ми розглядаємо як можливість студента на основі вибору визначати свій освітній шлях, задовольняти потреби в освіті, отриманні кваліфікації в обраній сфері, інтелектуальному, фізичному, моральному розвитку з урахуванням сформованості інтересів і нахилів, запиту на ринку праці, самооцінки можливостей. Опинившись перед вибором, студент перебуває в

суб'єктивному просторі, з якого можливий рух у кількох напрямках – яку позицію обере особистість, залежить від того, наскільки вона сприймає себе як активного творця власного майбутнього. Готовність особистості до вибору є певним внутрішнім станом, що характеризується зрілістю особистісних структур. Поведінку під час вибору можна визначити, врахувавши мотивацію, оцінку людиною своїх можливостей, усвідомлення плану досягнення мети, передбачення результату [211, с. 11].

Сутність поняття «готовність» С. Мартиненко з'ясовує як готовність майбутнього вчителя початкових класів до діагностичної діяльності, як цілісну інтегративну якість вчителя, його професійну здатність і компетентність, що забезпечує ефективне виконання ним діагностичної діяльності у процесі навчання і виховання молодших школярів. Встановлено, що важливу роль у процесі діагностичної підготовки відіграють перцептивні, прогностичні й рефлексивні здібності вчителя; сформованість педагогічного мислення; уміння інтегрувати знання з психології, психофізіології, педагогіки, етики, педагогічної деонтології у процесі інтерпретації діагностичної інформації; володіння когнітивними (аналіз, класифікація, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, моделювання і перетворення моделей взаємодії, екстраполяції, узагальнення тощо), технологічними (визначення мети, завдань діагностичного вивчення, підбір діагностичних засобів, накопичення та опрацювання (аналіз, синтез) діагностичної інформації) та діагностичними діями (спостереження, бесіда, анкетування, тестування, педагогічне інтерв'ю, встановлення діагностичного висновку).

На основі аналізу сутності труднощів, які відчувають учителі початкових класів під час діагностичної діяльності. Дослідницею визначено, що найдоцільнішим методом дослідження зазначеної проблеми є самооцінка і самодіагностика, розроблено діагностичну картку самоаналізу труднощів, до структури якої ввійшли цільовий, змістовий, проектувальний, організаційний і контрольний-оцінювальний компоненти [306] і яку доцільно використовувати у процесі формування основ педагогічної майстерності

майбутніх учителів початкових класів. Встановлено, що типовими є труднощі в когнітивних і технологічних діях, питаннях педагогічної підтримки і допомоги, виборі оптимальних педагогічних засобів, методів навчання і виховання, зокрема, самоаналіз професійних дій, прогнозування особистісного потенційного розвитку кожного учня, робота зі здібними і обдарованими дітьми [217; 245], робота із соціально занедбаними учнями [77] та ін.

Таким чином учитель початкової школи повинен бути готовим до складання та розв'язування навчально-пізнавальних завдань на основі диференційованого підходу. Наприклад, М. Прокоф'єва пропонує використовувати задачний підхід у підготовці вчителя початкових класів до реалізації диференційованого навчання [414]; Л. Анісімова розглядає систему педагогічних задач як засіб формування професійних умінь майбутніх учителів початкових класів [9]; Т. Федірчик аргументує важливість підготовка майбутніх учителів початкових класів до активізації пізнавальної діяльності молодших школярів [547]; Л. Онищук визначає психолого-педагогічні умови підвищення професійної активності вчителя початкової школи [349] та ін.

Зокрема, у дисертаційному дослідженні Т. Бельчевої обґрунтовано сутність педагогічного феномену готовності майбутніх учителів молодших класів до цього виду діяльності [40]. Дослідницею було встановлено, що професійна готовність учителя до застосування завдань, починаючи від дидактичної цілі їх складання до розв'язування учнями у навчальному процесі, є системним поліаспектним феноменом і складається з п'яти взаємопов'язаних між собою компонентів: ціле-мотиваційного (дидактичного цілепокладання, мотивації використання завдань і задач у дидактичних технологіях); когнітивного (результату пізнавальної діяльності у процесі використання навчально-пізнавальних завдань); операційного (володіння вміннями та навичками зі складання та розв'язування завдань технологічного характеру); креативного (оригінальне складання і розв'язування завдань);

рефлексивно-інтеграційного (пізнання, усвідомлення й аналіз учителем власної професійної діяльності із використанням навчально-пізнавальних завдань, створення на цій основі індивідуальної дидактичної системи).

Обґрунтовуючи теорію і технологію диференційованого навчання майбутніх учителів початкових класів, П. Гусак наголошував, що системотвірною основою професійно-педагогічного становлення фахівців виступає дидактична підготовка студентів у вищому закладі освіти [122]. На думку дослідника, характер та рівень дидактичної підготовки впливає на загальну професійну свідомість студента, забезпечує порядок організації його навчально-пізнавальної діяльності, визначає способи входження майбутнього вчителя в інші сфери професійних знань і шляхи розв'язання освітніх суперечностей. В експериментальному дослідженні такий підхід дає можливість характеризувати дидактичну підготовку студентів як одну із важливих підсистем у цілісній системі професійної підготовки.

Науковці стверджують, що дидактична підготовка майбутніх учителів початкових класів сприятиме інтегрованому навчанню [190], формуванню у студентів умінь здійснювати інтеграцію змісту навчальних предметів на уроках в початковій школі [230; 469], реалізації міжпредметних зв'язків [60, 277] та ін.

Зазвичай результатом дидактичної підготовки як процесу навчально-освітньої діяльності майбутнього учителя є здатність розв'язувати дидактичні завдання на основі системи знань, умінь і способів діяльності. При цьому, специфіка учительської діяльності вимагає формування у студентів системи знань та способів самостійного пошуку, дидактичного творчого мислення. Усвідомлення та психологічне сприйняття власного рівня професійної підготовки, на думку П. Гусака, складає дидактичну готовність майбутнього учителя як до розв'язування навчально-пізнавальних завдань, так і до реалізації диференційованого підходу під час професійної діяльності у початковій школі [122].

Вирішення цих проблем знайшло відображення у багатьох

дисертаційних дослідженнях. Так, І. Колеснікова обґрунтовувала шляхи формування вмінь вибору методів навчання в процесі загальнодидактичної підготовки майбутніх вчителів початкових класів [226]; І. Мірошніченко розробила й експериментально апробувала методика діагностики рівнів професійної готовності майбутніх учителів до впровадження дидактичних технологій у початковій школі [321]; О. Маляренко методично забезпечувала процес професійної підготовки вчителя початкових класів до розв'язання дидактико-методичних задач [300] та ін. Сформованість професійної готовності студентів до різних аспектів фахової діяльності, в тому числі і до вияву педагогічної майстерності, можна виявити лише у процесі виконання студентом практичних дій, тому науковці особливу увагу приділяли педагогічній практиці в системі професійної підготовки вчителя початкових класів [379; 405.; 196].

Водночас, професійна готовність студента до роботи з молодшими школярами потребує творчого підходу до майбутньої професійної діяльності. Тому дослідники наголошують на важливості формування стимулів до педагогічної творчості у майбутніх учителів початкових класів [210], що потребує їх готовності до педагогічного моделювання [30], оскільки відбувається формування основ професіоналізму майбутніх учителів початкових класів у процесі моделювання педагогічних ситуацій [246], яке розглядається науковцями як засіб підготовки вчителя до спілкування з учнями [36].

Зокрема, сформованість у майбутнього вчителя початкових класів умінь і навичок спілкуватися з учнями початкових класів також визначалася науковцями як один із важливих аспектів педагогічної майстерності. Тому дослідження спрямовувалися на обґрунтування теоретико-методичних засад підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня [310] шляхом організації навчального діалогу в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів [397], оскільки розглядали навчальний діалог як спосіб

формування їхньої професійної позиції [455], що виявляє стиль педагогічної діяльності вчителя початкових класів [15].

Сформовані у студентів уміння організувати оптимальну педагогічну взаємодію на рівні вчитель-учень необхідні вчителям початкових класів для ефективного класного керівництва [582] та організації самостійної роботи учнів [362] тощо.

Напрямами досліджень цього аспекту педагогічної майстерності майбутніх учителів науковці визначали формування у майбутніх учителів культури педагогічного спілкування [44; 231; 232], розвиток професійної готовності вчителя початкових класів до педагогічного спілкування [156], педагогічної взаємодії з учнями молодшого шкільного віку [213]; підготовку майбутніх учителів до формування комунікативної компетентності молодших школярів [167], комунікативних умінь учнів в умовах відкритої соціально-педагогічної системи [242], до організації спілкування учнів у процесі розвиваючих ігор [552] шляхом реалізації організаційно-педагогічних умов підготовки майбутнього вчителя до реалізації комунікативного підходу, наприклад, у навчанні іноземної мови учнів початкової школи [177] на основі навчання риторики майбутніх учителів початкових класів [531], використовуючи комунікативно-ситуативні вправи як засіб формування словоосвітньої компетенції майбутнього вчителя початкових класів і засоби логіко-емоційної виразності читання як фактора вдосконалення його педагогічної майстерності [344] та ін.

Зазвичай, на думку науковців, підготовка майбутнього вчителя до творчої діяльності [58] здійснюється шляхом реалізації творчого підходу до майбутньої професійної діяльності потребує від студентів готовності використовувати різні педагогічні інновації та загально навчальні технології [221] в роботі з молодшими школярами.

Проблема професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій була предметом дослідження таких науковців, як Л. Коваль [221], Є. Мальцева [299], А.

Малихін [297], О. Біда [392], Н. Баліцька [392] та ін. Дослідники використовували педагогічні технології для формування індивідуального стилю професійної діяльності у майбутнього вчителя [567, 275], професійної відповідальності в контексті формування його педагогічної майстерності [146, 98].

Тому сучасні дослідження науковців зосереджуються на проблемі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій [299], на методиках підготовки майбутніх педагогів до впровадження сучасних технологій виховання, на використанні нових освітніх технологій у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів [297], зокрема, ігрових технологій [275], на педагогічних технологіях формування індивідуального стилю професійної діяльності у майбутнього вчителя [567] як шляху досягнення педагогічної майстерності [98].

Для апробації оптимальних педагогічних технологій для використання у роботі з молодшими школярами дослідники спрямовували наукові пошуки на формування готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень [239]; на теоретико-методологічне обґрунтування та ефективність педагогічних інновацій у професійній діяльності вчителів молодших класів [290]; на визначення шляхів підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності в позааудиторній роботі [386], що сприяє підготовці майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності [532], організації групової навчальної діяльності учнів [427] та ін.

Ми враховували у нашому дослідженні результати наукових пошуків з питань використання активних методів навчання [368] та шляхів підготовки вчителів початкових класів з використанням інтерактивних технологій у ВНЗ [403]. Однак у сучасних напрямках професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів окреслюються лише окремі аспекти використання педагогічних інновацій у контексті формування педагогічної майстерності.

Так, у дисертаційному дослідженні Н. Павленко визначені педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій [353]. Автор зазначає, що аналіз стану використання педагогічних технологій інтерактивного характеру продемонстрував недостатнє впровадження їх у практику початкової школи, що обумовлено низьким рівнем усвідомлення більшістю педагогами необхідності організації інтерактивного навчання, відсутністю умінь використовувати інтерактивні педагогічні технології в початковій школі, низьким рівнем сформованості у школярів навичок інтеракції та здатності до рефлексії у процесі навчання. Науковцем розроблено авторську методичку використання інтерактивних педагогічних технологій на різних уроках у початковій школі [353].

Оскільки використання інтерактивних технологій у початковій школі має свою специфіку, відтак науковці обґрунтовували теоретичні та методичні засади підготовки та формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання [38; 229], розглядаючи при цьому одним із засобів формування професійних навичок і функцій фахівця комплексну ділову гру [55]. На нашу думку, саме вироблення у студентів навичок творчого підходу до використання педагогічних технологій інтерактивного характеру сприятиме формуванню основ педагогічної майстерності у майбутніх учителів початкових класів. Адже в умовах участі у змодельованих ситуаціях професійної взаємодії студенти матимуть змогу апробувати зразки майстерного виконання педагогічних дій. Тому, на нашу думку, саме вироблення у студентів навичок творчого підходу до використання педагогічних технологій інтерактивного характеру може бути одним із показників опанування основами педагогічної майстерності.

Ще одним напрямом підготовки майбутніх учителів початкової школи до набуття педагогічної майстерності з використанням педагогічних інновацій є формування у них інформатичних компетентностей. Зокрема,

Л. Макаренко розглядає комп'ютерну грамотність як складову професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи [293]. У дисертаційному дослідженні Л. Петухової вперше науково обґрунтовано теоретико-методичні та розроблено концептуальні засади формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів у вищому навчальному закладі; введено в науковий обіг поняття «трисуб'єктна дидактика» як сучасна модель навчання; визначено сутність і структуру феномена «інформатичні компетентності майбутнього вчителя початкових класів».

Авторкою доведено, що формування інформатичних компетентностей майбутнього вчителя початкових класів відбувається ефективніше за умови створення інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища як рівноправного суб'єкта навчального процесу. Дослідницею виявлено сутнісні характеристики інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища та запропоновано дидактичну модель формування означеного феномена на матеріалі курсу «Історія педагогіки», що ґрунтується на інтеграції традиційних та інформаційно-комунікаційних форм і методів навчання.

Визначені дослідницею організаційно-педагогічні умови доцільно враховувати й у процесі формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів. Наприклад, адаптація змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи відповідно до сучасних вимог має орієнтувати студентів на професійне зростання. Рациональне поєднання традиційних і комп'ютерних технологій навчання та активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів спрямовуватиме їх до самоосвітньої діяльності. Посилення мотивації та інтересу студентів до набуття знань спрямовуватиме їх до самоосвітньої діяльності і формування професійних умінь і навичок на основі розвитку творчого педагогічного мислення.

До інших організаційно-педагогічних умов дослідниця відносить залучення студентів до продуктивної науково-дослідної роботи;

використання засобів гіпертекстових, мультимедійних і дистанційних технологій як платформи побудови сучасної комп'ютерно-орієнтованої педагогічної системи навчання; врахування особливостей і прагнень студентів, орієнтованих на індивідуальні освітні програми; систематичний і оперативний контроль і корекція результатів навчальної діяльності студентів). Інструментарієм формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів стала Web-мультимедіа енциклопедія «Історія педагогіки» [390].

З метою формування у студентів практичного досвіду роботи з інноваційними інформаційними технологіями дослідники реалізували й інші педагогічні умови застосування мультимедійних засобів навчання у підготовці майбутнього вчителя початкових класів [192], визначали теоретичні та методичні основи формування інформаційної культури майбутнього вчителя початкових класів [227] як однієї із складових їхньої педагогічної майстерності; здійснювали підготовку майбутнього вчителя початкової школи до використання інформаційних технологій [493]. На думку Р. Моцик, показником сформованості цього аспекту педагогічної майстерності є готовність майбутніх учителів початкових класів до використання персонального комп'ютера як засобу навчальної діяльності [327], що відображає рівень інформаційної культури студентів.

Аналіз розвитку професійно-педагогічної культури вчителя з позицій синергетики дав можливість А. Коломієць дійти висновку, що інформаційна культура є системотвірним чинником його професійної культури. Ми погоджуємося з думкою дослідниці, що постать учителя початкових класів настільки багатогранна, його професійна діяльність настільки широкомасштабна, а контингент учнів настільки специфічний, що в процесі його підготовки важливими й необхідними є всі згадані напрями, а головним їх результатом має стати здатність учителя до творчості, самоосвіти, новаторства. Тому всі визначені напрями мають бути наявними в процесі його підготовки і слугувати посиленню творчого потенціалу майбутнього

вчителя початкових класів. У зв'язку з цим А. Коломієць визначено такі завдання педагогічних ВНЗ, які ми враховували у дослідженні процесів формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів:

- забезпечити підготовку вчителів на основі навчання інноваційного типу та їхньої неперервної освітньої діяльності;
- змістити з пасивної на активну професійно-особистісну позицію майбутніх учителів щодо засвоєння перспективних педагогічних технологій;
- перевести навчальну діяльність студентів із режиму одержання інформації в режим інноваційного розроблення, спільного пошуку орієнтирів професійної діяльності;
- створити інноваційно-творче середовище для інноваційної діяльності майбутнього вчителя [227].

Саме на важливості медіаосвіти наголошує Ю. Казаков, визначаючи цей аспект у підготовці майбутнього вчителя як процес розвитку особистості засобами й на матеріалі засобів масової комунікації (медіа), формування культури спілкування з медіа, творчих, комунікативних умінь, критичного мислення, умінь повноцінного сприйняття, інтерпретації, аналізу та оцінки медіатекстів, навичок творчого самовираження на основі сучасних медіа. Адже зміни в соціокультурному просторі зумовлюють трансформацію вимог до педагога, професійно-педагогічна культура якого має відповідати тенденціям сучасної освіти [197, с. 11].

Таким чином, різні аспекти проблеми педагогічної культури як одного з компонентів професійної майстерності майбутніх учителів стали предметом сучасних дисертаційних досліджень (М. Гриньова [113], І. Пальшакова [359], В. Паскар [363] та ін.) та відображені в наукових публікаціях вітчизняних [219, 356] і зарубіжних учених [188].

У нашому дослідженні враховувалися теоретичний і методичний аспекти формування педагогічної культури майбутнього вчителя, що досліджувала М. Гриньова [113]; шляхи реалізації практико-орієнтованого

підходу у формуванні професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкової школи, які обґрунтувала І. Пальшкова [359] та ін. Так, предметом дослідження В. Паскар було формування аксіологічної компоненти педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів у процесі фахової підготовки [363]; О. Созонюк характеризувала детермінанти розвитку психологічної культури вчителя початкової школи [479]; формування комунікативної культури вчителів початкових класів у процесі методичної роботи здійснювала В. Садова [447]; О. Митник визначав теоретико-методичні основи підготовки майбутнього вчителя до формування культури мислення молодшого школяра [318] та ін.

Нам імponує думка Н. Мазур, що професійна культура вчителя є більш високим рівнем професіоналізму, досягнутим через філософське осмислення та саморефлексію професії [291, с. 13]. Дослідниця трактує цей феномен як «інтеграційну якість особистості педагога – професіонала, умову та передумову результативної педагогічної діяльності, складне особистісне новоутворення, що інтегрує рефлексивну культуру, професійну компетентність, педагогічну майстерність, здатність до науково-дослідної діяльності, спрямованої на професійне самовдосконалення та самореалізацію» [291, с. 14].

Доповнює сутність педагогічної культури Т. Іванова, вказуючи на те, що зазначене поняття є єдністю трьох показників: перший – засвоєння особистістю професійних знань і навичок, коли вони органічно поєднуються зі знаннями сучасної політичної та соціокультурної ситуації та становлять своєрідний педагогічний світогляд; другий – здатність особистості творчо мислити та постійно самовдосконалюватися, займатися самоосвітою; третій – сукупність соціально значущих якостей (інтелігентність, патріотизм, духовна культура, ерудованість) [189, с. 87].

Ми погоджуємося з думкою В. Садової, що стрижнем педагогічної діяльності є спілкування і взаємодія вчителя й учнів. Тому пошук нових показників педагогічного професіоналізму, педагогічної майстерності

майбутнього вчителя дослідниця здійснювала саме у цій галузі. У наукових здобутках дослідниці комунікативна культура трактується як динамічне особистісне утворення, що концентрує в собі мистецтво мовлення і слухання, об'єктивного сприйняття і правильного розуміння школяра, сприяє побудові гуманних взаємостосунків і досягненню ефективної взаємодії. Комунікативна культура вчителя передбачає наявність у нього високих моральних якостей, його ставлення до учня як до особистості, а не як засобу досягнення дидактичної мети. Специфічні особливості комунікативної діяльності вчителя початкової школи і вимоги, що висуваються цією діяльністю до його особистості, дозволяють конкретизувати зміст і складові комунікативної культури. Багатоаспектність її змісту зумовлює і багатокомпонентність її структури, що в дослідженні В. Садової містить такі складові:

- світоглядну: систему поглядів, переконань, знань і цінностей педагогів, етичних і естетичних норм;

- мотиваційну: мотиви комунікативної поведінки, комунікативні установки, професійна спрямованість;

- власне комунікативну: комунікативні вміння і навички (вербальні і невербальні), культура і змістовність мовлення;

- емоційно-вольову: емпатія, тактовність, витримка, толерантність вчителя, почуття гумору;

- конструктивну: адекватне сприйняття і самооцінка, комунікативно-рефлексивні здібності, здатність прогнозувати розвиток взаємин і взаємодії з учнями молодшого шкільного віку [447, с. 7].

Зазвичай взаємини педагога з учнями базуються на комунікативній взаємодії, тому діалогічна культура розглядається як складова професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів [141]. Дослідники пропонують використовувати гнучкі педагогічні технології у процесі формування культури мовлення майбутніх учителів початкових класів в умовах діалектного оточення [218].

Характеризуючи сучасні напрями формування педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів, науковці визначають важливим аспектом оволодіння педагогічною технікою. Так, у дисертаційних дослідженнях визначалися шляхи та засоби оволодіння майбутніми вчителями початкових класів педагогічною технікою [110], яку формували засобами тренінгу [78]. Науковці обґрунтовували актуальність та значущість розвитку педагогічної техніки вчителя [50]. Використовуючи педагогічні ситуації, педагоги формували педагогічну техніку в майбутніх фахівців як елемент педагогічної майстерності [333]; виокремлювали зовнішню техніку вчителя як важливий елемент педагогічної майстерності вчителя початкової школи [591]; водночас розглядаючи педагогічну майстерність як уміння використовувати педагогічні технології [372; 450] та ін. Тому науковці розглядають освітню систему як технологічний комплекс [303], цілеспрямовано вивчають технологічну складову професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи [220], акцентують увагу на підготовці майбутніх учителів до застосування нових технологій навчання у початковій школі [394], одним із важливих аспектів якої є підготовка майбутніх учителів до застосування інтерактивних технологій у початковій школі [228].

У контексті формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя особливу роль відіграє професійна відповідальність [146], одним із аспектів якої є підготовка вчителя початкових класів до змістового оцінювання навчальної діяльності молодших школярів [406; 183]. Тому ще одним напрямом формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкових класів є підготовка студентів до організації контролю та оцінювання навчальної діяльності молодших школярів [35, 159].

З метою формування різних компонентів педагогічної майстерності науковцями використовуються різні підходи до підготовки вчителя початкових класів: задачний підхід до реалізації диференційованого навчання [414]; деякі аспекти логічної підготовки [75] до формування наукової картини світу в учнів [407]; підготовка до активізації пізнавальної

діяльності молодших школярів [547]; формування стилю корекційно-педагогічної діяльності вчителя початкових класів [15]; для використання природотерапії у роботі з учнями молодших класів [298], формування здоров'язберезувальних навичок і вмінь у молодших школярів [145], підготовка студентів до позакласної та позаурочної виховної роботи [108; 198; 199; 331] на основі формування екоцентричного світогляду майбутніх учителів початкових класів [54] та підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності [279] тощо.

Отже, аналіз досліджень різних аспектів професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів дає змогу констатувати наявність багатьох напрямів наукових пошуків вирішення проблеми формування педагога-майстра для роботи з молодшими школярами. Це формування національної свідомості [346] та духовних цінностей [462] у майбутніх учителів початкових класів; формування ергономічних компетенцій [176] з урахуванням специфіки організації здоров'язберігаючого навчально-виховного процесу [347] на основі екологічної компетенції в майбутніх учителів початкової школи [570]; формування інформаційної культури [475] та підвищення професійної компетентності учителів початкових класів з проблеми громадянського виховання [487]; підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації спілкування учнів у процесі розвиваючих ігор [553], до особистісно-орієнтованого навчання молодших школярів [578], до проектування уроку [579], до організації проектної діяльності молодших школярів [583] і діагностики їхнього розвитку [603] та ін.

Однак, вивчення результатів наукових доробків доводить, що на сучасному етапі розвитку педагогічних досліджень відсутня цілісна система формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкової школи, у якій би враховувалася більшість напрямів підготовки фахівців цього профілю.

РОЗДІЛ 2

ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

2.1. Структура педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкових класів

Серед найдавніших професій учительська посідає особливе місце: вона початок усіх професій, головне призначення якої – навчити людину бути Людиною [180, с. 10]. Оволодіння студентом професією вчителя є показником готовності майбутнього педагога до трудової діяльності в напрямі навчання і виховання підростаючого покоління. З метою реалізації наукових підходів до цілеспрямованої теоретичної та практичної підготовки майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах дослідники аналізують детермінацію явища «професійна підготовка» [61] та конкретизують сутність цього поняття в ієрархії цілісної структури загальних, особливих, якісних і атрибутивних його ознак [569]; акцентують увагу на концептуальних підходах до підвищення якості підготовки професійних кадрів у вищих навчальних закладах України [39]; обґрунтовують основи практичної педагогіки для вчителів ринкової системи освіти [395]; застосовують технології професійно-орієнтованого навчання у вищій школі [70]; зокрема, навчальний тренінг як педагогічну технологію професійної освіти [464] та ін.

Результативність фахової підготовки студентів у ВНЗ пов'язується з такими поняттями, як «професіонал», «спеціаліст», «компетентність» тощо [314, с. 163], що базується на реалізації компетентнісного підходу у вищій школі. *Професіонал* (з лат. *professio* – професія; *profiteri* – «називати своєю справою») – це людина, що обрала певне заняття своєю професією і є фахівцем у своїй справі [69, с. 1177], а *спеціаліст* (з лат. *specialis* –

особливий) – людина, що досягла високої майстерності в чому-небудь, досконало володіє певною спеціальністю; фахівець [69, с. 1364].

Визначаючи основи педагогічного професіоналізму [118], дослідники поглиблено вивчали категорію професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога [117]. Тому ідея професійного навчання, зорієнтованого на особистість майбутнього вчителя-майстра, актуалізує потребу в його професійному самопізнанні й самовихованні, виробленні гуманістичної позиції та обумовлює той факт, що об'єктом дослідження різних наукових галузей стає ідея освітології, як синтетичної наукової дисципліни, котра б інтегрувала знання різних наук (щонайперше філософії, соціології, фізіології, педагогіки, психології, антропології та ін.) на якісно новому рівні їх об'єднання і співорганізації на засадах професійного методологування [559, с. 134].

Щоб підготувати студента до майстерного виконання функцій вчителя на високому рівні професійної компетентності, необхідно конкретизувати чітку структуру педагогічної майстерності. У цьому контексті слушною є думка І. Зязюна, що першою сходинкою у формуванні педагогічної майстерності є пізнання структури, особливостей педагогічної діяльності, специфіки педагогічної професії як професійної системи «людина – людина». Саме врахування означених аспектів та усвідомлення студентом, що особистість учителя є головним «інструментом» його успішної діяльності, спрямовує його осмислення ступеня власної готовності відповідати таким професійним вимогам, як глибина знань, розвиненість педагогічного мислення, певних здібностей, умінь і навичок.

Ще одним щаблем у професійному навчанні основам педагогічній майстерності майбутнього вчителя науковець визначає роботу студента над собою, розвиток особистих задатків, удосконалення психотехніки, мовлення, невербальної поведінки, необхідних для конструювання та організації продуктивного педагогічного діалогу. Саме в цьому закладено великі ресурси гуманізації мислення майбутніх педагогів, формування у них почуття

професійної відповідальності. Тому автор розглядає педагогічну майстерність учителя як комплекс властивостей особистості педагога, що забезпечують високий рівень його самоорганізації у професійній діяльності; як вищу творчу активність учителя, що виявляється в доцільному використанні методів і засобів педагогічного взаємовпливу в кожній конкретній ситуації навчання і виховання [180, с. 5-6].

Означена доцільність є результатом інтеграції двох факторів.

Перший – це система професійних знань про закономірності навчання і розвитку особистості учня на етапах різних вікових періодів, що особливо важливо для вчителя початкових класів, оскільки молодші школярі вперше входять у нову соціалізаційну систему – школу. Віковий період дітей, які навчаються у 1-4 класах сучасної школи, завершує етап дитинства. Головною особистісною характеристикою молодшого школяра є прийняття і усвідомлення своєї внутрішньої позиції, що дає підстави вважати цей вік (від 6-7 до 10-11 років) зрілим дитинством.

Учитель молодших класів зобов'язаний враховувати той факт, що у школярів початкових класів виникає нова соціальна ситуація розвитку, яка пов'язана з зміною провідної діяльності з ігрової на навчальну. Вчорашній дошкільник стає членом шкільного колективу, де слід дотримувати нових норм поведінки, вміти узгоджувати свої бажання з новим розпорядком тощо. Навчання суттєво змінює мотиви поведінки та відкриває нові джерела розвитку пізнавального та особистісного потенціалу дитини. Отже, соціальна ситуація розвитку дитини залежить від рівня задоволення соціальних потреб школяра, які реалізуються в межах взаємодії «вчитель – учень» і «учень – учень». Тому майстерність учителя початкових класів відображається в умінні створити таке навчально-виховне середовище, в якому враховуватиметься складний період розвитку молодшого школяра – криза семи років як період зародження соціального «Я» дитини.

Тому сюди відносять також відносять мету і мотиви, сукупність педагогічних дій, педагогічні вміння і навички, знання майбутніх учителів

про педагогічні інновації та технологічність організації навчального процесу [180, с. 16]. Адже педагог покликаний володіти прийомами, «які забезпечують розвиток і здатність учителя створювати педагогічні технології на підставі характеристик педагогічної ситуації та індивідуальних особливостей дитини» [180, с. 6], враховуючи специфічні *новоутворення* у молодших школярів, що виникають і розвиваються відповідно до формування навчальної діяльності. Такими новоутвореннями є:

1) *довільність психічних процесів*, яка виявляється в умінні свідомо ставити цілі, шукати і знаходити засоби їх досягнення, долати труднощі та перешкоди, керувати своєю поведінкою;

2) *внутрішній план дій та уміння молодшого школяра організувати навчальну діяльність*, які передбачає пошук і вибір варіантів дій, планування їх порядку і засобів реалізації (самоорганізація), необхідність контролю і самоконтролю, словесного звіту, самооцінки в навчальній діяльності;

3) *рефлексія* – осмислення своїх суджень і вчинків з точки зору їх відповідності задуму та умовам діяльності; самоаналіз, що змінює пізнавальну діяльність молодших школярів, їхнє ставлення до себе й до оточення, погляд на світ, змушує не просто приймати на віру знання від дорослих, а й виробляти власну думку, власні погляди, уявлення про цінності, значущість учіння.

Тому основною метою вчителя-майстра в роботі з молодшими школярами є навчання їх думати, щоб не перетворити дитину в сховище знань, комору істин, правил і формул [496].

Другим фактором, чинником, що визначає спрямованість фахової підготовки майбутнього вчителя на формування основ педагогічної майстерності, є сукупність індивідуальних особливостей студента, його спрямованість на ґрунтовне освоєння ролі фасилітатора, тьютора, модератора, оволодіння новими, сучасними, більш ефективними методами едукативної фахівця високої кваліфікації.

Таким чином, науковці визначають структуру феномена «педагогічна майстерність» як комплекс спеціальних знань, умінь і навичок, професійно важливих якостей особистості, що дають змогу педагогу ефективно організовувати навчально-пізнавальну діяльність тих, хто навчається, і здійснювати цілеспрямований педагогічний вплив і взаємодію; високий рівень оволодіння педагогічною діяльністю.

Науковці зазначають, що критеріями педагогічної майстерності педагога виступають такі ознаки його педагогічної діяльності: гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер; результативність, демократичність, творчість. Необхідною умовою розвитку педагогічної майстерності вчителя визначають гуманістичну позицію педагога та професійно значимі особистісні риси і якості [530, с. 229], постійне збагачення й розширення його професійного і загального тезаурусу, ерудиції [435]. Дослідники розглядають основи педагогічної майстерності з «погляду розкриття глибоких сутнісних сил і можливостей учителя як успішної, щасливої особистості, яка є носієм вищих моральних духовних цінностей» [332, с. 12].

Особлива значущість вияву педагогічної майстерності вчителя початкових класів полягає в тому, що для молодшого школяра особа педагога є могутнім фактором виховання. Учнем «присвоюється» досвід дорослих, наслідуються всі бажані (а іноді й не бажані) приклади. У цьому сенсі ми погоджуємося з думкою Л. Нечепоренко, що «гірко буває спостерігати, як учні початкових класів приходять у середні класи ненавченими й погано вихованими, що буває тоді, коли вчитель початкової школи ні до чого позитивного не прагне, не знає вікових особливостей дітей, не усвідомлює свого історичного призначення» [332, с. 144].

Відповідаючи на питання сутності, компонентів, проблематики педагогічної творчості й майстерності, В. Паламарчук зауважувала, чи можна взагалі формувати творчу індивідуальність, майстерність учителя. Філософи визначають творчість як вид людської діяльності, що створює нові

матеріальні й духовні цінності. Істотними ознаками творчості є оригінальність, новизна, нестандартність. Вона завжди пов'язана з пошуками, ризиком, орієнтована не на пристосування до існуючих умов, а на їх перетворення. Таким чином, майстерність слід розглядати як наслідок творчості. А основу творчості і майстерності складають професійно-педагогічні знання та вміння; досвід творчої педагогічної діяльності; професійно значущі риси вчителя [585, с. 8].

Хоча окреслений науковий підхід до становлення педагогічної майстерності вчителя-вихователя не збігався з думками та поглядами на розглядувану проблему більшості вітчизняних учених – він заслуговує на подальше осмислення [269, с. 82].

Для визначення структури педагогічної майстерності у контексті нашого дослідження доцільно проаналізувати різні наукові підходи до розуміння цього феномену як *комплексного утворення*, що має свою структуру і компонентний склад, як найвищого рівня професійної педагогічної діяльності вчителя, як якості її результату, як вияву творчої активності особистості педагога, як психологічного механізму успішної діяльності на рівні професіоналізму.

Загальноновизнаним у педагогічних колах є сформульоване І. Зязюном таке визначення **педагогічної майстерності**: *це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі*. До таких взаємопов'язаних властивостей автор відносить гуманістичну спрямованість діяльності вчителя, його професійну компетентність, педагогічні здібності і педагогічну техніку, наголошуючи на властивому їм саморозвитку, а не лише зростання під впливом зовнішніх чинників, та на таких особливостях:

1) педагогічна майстерність у структурі особистості – це система, здатна до самоорганізації, системотвірним чинником якої є гуманістична спрямованість;

2) підвалиною професійної майстерності є професійна компетентність (спрямованість і професійні знання становлять той кістяк високого професіоналізму в діяльності, який забезпечує цілісність системи, що самоорганізовується);

3) педагогічні здібності забезпечують швидкість самовдосконалення;

4) техніка, що спирається на знання і здібності, дає змогу виявити внутрішній потенціал учителя, гармонізуючи структуру педагогічної діяльності [180, с. 30].

Однак, аналіз компонентного складу педагогічної майстерності у розумінні багатьох науковців свідчить, що серед її елементів не зазначено однієї із засадничих складових – чітких *мотивів* її формування. Прагнення майбутнього вчителя досягти вершин у професійній діяльності є внутрішнім рушієм, що спонукає студента до вибору найбільш оптимальних і ефективних способів досягнення «акме» у роботі вчителя. Мотивами можуть бути ідеали, професійні інтереси, переконання, соціальні установки і професійні цінності майбутнього педагога. У цьому сенсі слушною є думка І. Зязюна про залежність між мотивацією педагогічної діяльності і задоволеністю професією. «Що більше активність педагога вмотивована змістом педагогічної діяльності, то вищою є його задоволеність професією. І навпаки, мотиви, які віддалені від педагогічної діяльності, спричиняють зростання невдоволеності та емоційної напруженості педагога» [180, с. 16].

Отже, *мотиви акмеологічного спрямування* можуть бути рушієм формування та однією з основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя, вершиною його *професіоналізму*. Сутність акмеологічної парадигми у сенсі набуття педагогічної майстерності полягає в тому, що вчитель ставить в основу професійного зростання не тільки дотримання правил та інструкцій про те, «яким чином слід виховувати дітей та готувати їх до дорослого життя... Акмеологічна ідея є близькою до телеологічного підходу щодо можливостей виховання, яке будується на ідеї Успіху (від грец. *teleos* – той, хто досягає успіху)» [332, с. 28].

У соціології професіоналізму [400] означену категорію визначають як відповідний набір і стан розвитку системи професійно-ділових, діяльнісних, комунікативних та особистісних якостей фахівця, які забезпечують ефективну професійну діяльність. Відтак означені якості в діяльності вчителя також можна розглядати як характерні ознаки його педагогічної майстерності.

Так, *професійно-ділові* якості обумовлюються спроможністю майбутнього вчителя кваліфіковано виконувати педагогічні функції на основі фахової освіти і набутого під час навчання у ВНЗ досвіду виконання оптимальних моделей вчительської діяльності. Окрім професійних знань, умінь і навичок, що є засадничими у професіоналізмі майбутнього вчителя, особливої значущості для формування його педагогічної майстерності є такі компоненти цього феномену, як ділові якості.

Ділові якості вчителя виявляються у його організаторських здібностях, що передбачають уміння ефективно налагоджувати спільну роботу учнів усього класу на основі педагогічного мислення, яке передбачає органічне поєднання процесів вирішення конкретних педагогічних завдань з урахуванням особистісно-індивідуального підходу до кожного учня. Для вияву на належному рівні ділових якостей у майбутнього вчителя мають бути сформовані такі професійні риси, як:

- *цілеспрямованість* у здобутті високого рівня майстерності в навчально-виховній роботі;

- *ініціативність та енергійність* для пошуку оптимальних і ефективних способів педагогічної взаємодії і впливу на учнів;

- *самостійність* у прийнятті нестандартних рішень, що потребує *відповідальності* й готовності вчителя до інноваційної діяльності.

Ми погоджуємося з думкою В. Погрібної, що основу відповідальності складає локус контролю: інтернальний, коли відповідальність за наслідки своєї діяльності бере на себе працівник, та екстернальний, коли відповідальність покладається на зовнішні фактори [400, с. 222]. Безумовно,

для вчителя має бути оптимальним перший тип. Такий учитель може краще адаптуватися до будь-яких професійних ситуацій і характеризується відсутністю невпевненості у фахових діях, що є показником належного рівня його педагогічної майстерності.

Важливим компонентом педагогічної майстерності є *діяльнісні якості* вчителя. Адже майстерність завжди розкривається в діяльності. Саме таке розуміння майстерності прийняте у педагогіці, зазначає І. Зязюн, узагальнюючи різні наукові підходи до розкриття сутності цього феномену: як високого мистецтва виховання і навчання (за педагогічною енциклопедією); як найвищого рівня педагогічної діяльності, коли вчитель досягає оптимальних наслідків (за Н. Кузьмінім); як синтезу наукових знань, умінь і навичок методичного мистецтва та особистих якостей учителя (за А. Щербаковим); як інтегрованого показника ступеня готовності конкретної людини до виконання професійних обов'язків учителя і вихователя (за Є. Барбіною). Ми погоджуємося з думкою І. Зязюна, що зовні педагогічна майстерність виявляється в успішному розв'язанні різноманітних педагогічних завдань, високому рівні організованого навчально-виховного процесу, та сутність її в тих якостях особистості вчителя, які породжують цю діяльність, забезпечують її успішність. Ці якості слід шукати не лише в *уміннях*, а й у тому сплаві властивостей особистості, її позиції, які й дають педагогові змогу *діяти* продуктивно і творчо [180, с. 28-29].

У цьому контексті слушною є думка Н. Кузьміної про те, що сутність педагогічної діяльності може бути зрозумілою лише в межах системного підходу. Дослідниця виокремлює п'ять функціональних компонентів у структурі педагогічної діяльності, які водночас, на її думку, відображають і компонентний склад педагогічної майстерності, як вищого рівня професійної діяльності вчителя: *гностичний* (пов'язаний із сферою знань педагога), *проектувальний* (окреслює цілі навчання і виховання, а також стратегії та засоби їх досягнення), *конструктивний* (відображає здатність учителя конструювати власну діяльність і діяльність учнів), *комунікативний*

(характеризує специфіку міжособистісних взаємин вчителя з учнями), *організаційний* (пов'язаний з умінням організувати діяльність учнів і власну діяльність) [258, с. 52-62]. Однак поглиблений аналіз окреслених компонентів свідчить, що на сучасному етапі розвитку педагогічної думки компонентний склад педагогічної майстерності слід дещо розширити.

Так, *гностичний компонент* доцільно розглядати як складову *професійної компетентності* майбутнього вчителя, що охоплює не лише сферу знань педагога, а й уміння і навички педагогічної діяльності. Безумовно, важливим компонентом педагогічної майстерності є *професійні знання*, адже процес підготовки фахівців високої кваліфікації становить високорозвинену багатоаспектну систему, основними функціями, якої є продукування, трансфер і поширення знань [435, с. 16]. Функціональні посадові обов'язки педагога відповідальні та складні: проведення навчальних занять, підготовка та методичне забезпечення навчальних курсів, створення організаційно-методичних умов, розробка й освоєння нових педагогічних методів для застосування в школі ефективних освітніх технологій, авторська участь у підготовці навчальної літератури, реалізація виховних функцій у процесі навчання, групового й індивідуального спілкування з учнями, підвищення власної педагогічної і наукової компетентності і кваліфікації тощо.

Для ефективної реалізації своїх функцій, а тим більше для досягнення високої професійної майстерності, вчителю необхідні глибокі сучасні знання з профільної й суміжних наук; психології; педагогіки; загальної; загальнонаукової й профільно-наукової методології, анатомії й фізіології людини. Базова педагогічна освіта забезпечує формування загальної та професійної культури педагога лише стартового рівня. Для подальшого вдосконалення сформованих основ педагогічної майстерності майбутній учитель повинен бути готовим до стажування, методичної роботи, перепідготовки, спеціалізації, вивчення передового досвіду, наполегливої самоосвіти і прагнення самовдосконалення, що сприятиме становленню педагога-майстра.

Безумовно, у структурі педагогічної майстерності професійні знання відіграють ключову роль. Однак без досвіду використання знань на практиці результати професійної підготовки майбутніх учителів матимуть догматично-застиглий характер сукупності наукової інформації. Тому сучасні педагогічні дослідження у напрямі підготовки висококваліфікованих фахівців базуються на реалізації компетентнісного підходу і спрямовані на формування професійної компетентності вчителя-майстра.

До складових професійної компетентності вчителя І. Зязюн відносить і професійне мислення, хоча не виокремлює його як один із елементів педагогічної майстерності. Професійне мислення вчителя-майстра передбачає реалізацію творчого підходу до навчально-виховного процесу. У цьому сенсі слушною є думка Л. Нечепоренко про готовність і здатність до постійних творчих змін у виборі змісту та організаційних форм і методів діяльності, що є характерною ознакою хорошого педагога [332, с. 15].

Інші дослідники в цьому аспекті чітко окреслюються такі компоненти педагогічної майстерності, як *проектувальний* і *конструктивний* (за Н. Кузьміною) [258], що базуються на творчому підході вчителя до осмислення організації педагогічного процесу. Однак, на нашу думку, буде більш доцільним об'єднати ці компоненти в один – *проектувально-технологічний*, що відображає процесуальність і динамічність у використанні нових творчих педагогічних проектів у професійній діяльності вчителя. Адже створення проекту, потребує водночас і його конструювання, й упровадження в навчально-виховний процес, що відобразатиме компетентнісний підхід учителя до творчого застосування специфіки інноваційних педагогічних технологій, умінь конструювати оптимальні освітні процеси у школі на основі креативного педагогічного мислення.

Водночас у тлумаченні Н. Кузьміної сутність *конструктивного* та *організаційного* компонентів має майже ідентичний зміст і відображає здатність учителя конструювати власну діяльність і діяльність учнів [258, с.

52-62], а тому їх доцільно означити як один – *організаційно-діяльнісний компонент*, який відобразатиме здатність вчителя до дієвої організації власної педагогічної та навчально-пізнавальної діяльності учнів з використанням творчого підходу до формування особистої педагогічної майстерності.

Відомо, що рівень виконання педагогічної діяльності пов'язаний із наявністю педагогічних умінь [180, с. 17]. *Важливим змістовим модулем у структурі становлення педагогічної майстерності педагога є комплекс психолого-педагогічних умінь: дидактичних, комунікативних, конструктивних, перцептивних, сугестивних, пізнавальних, прикладних та інших. Ці уміння базуються на особистих соціально-педагогічних якостях і формуються в процесі професійної підготовки у ВНЗ педагогічного профілю. У цьому контексті доцільно виокремити десять груп педагогічних умінь, на які звертала увагу А. Маркова у межах власної концепції психології професіоналізму та праці вчителя.*

1. Уміння бачити в педагогічній ситуації проблему і формулювати її у вигляді педагогічної задачі; орієнтуватися на учня як на активного співучасника навчально-виховного процесу під час постановки педагогічної задачі; обирати оптимальне педагогічне рішення в умовах невизначеності; передбачати близькі та віддалені результати рішення.

2. Уміння працювати зі змістом навчального матеріалу, визначати міжпредметні зв'язки; виявляти реальні навчальні можливості школярів, передбачати можливі перешкоди у їхньому розвитку; вміння виходити з мотивації самих учнів у плануванні та організації навчально-виховного процесу.

3. Уміння здійснювати професійну самоосвіту з метою саморозвитку та фахового зростання.

4. Уміння оптимальної педагогічної комунікації, володіння прийомами реалізації внутрішніх резервів партнера у спілкуванні, прийомами, які забезпечують високий рівень спілкування.

5. Уміння зрозуміти позицію іншого у спілкуванні, виявити інтерес до його особистості; вміння «читати» його внутрішній стан, володіти засобами невербальної комунікації; домінування демократичного стилю керівництва.

6. Уміння підтримувати стійку професійну позицію педагога, який усвідомлює значущість своєї професії; реалізовувати та розвивати власні педагогічні здібності; керувати власними емоційними станами.

7. Уміння усвідомлювати перспективу професійного розвитку, визначати особливості свого індивідуального стилю, максимально використовувати свій творчий потенціал.

8. Уміння оцінювати продуктивність педагогічної діяльності; виявляти окремі показники вихованості та ефективності навчання, стимулювати готовність школярів до самоосвіти.

9. Уміння оцінювати рівень вихованості учнів; уміння створити умови для стимуляції достатньо розвинутих рис особистості учнів.

10. Інтегральні вміння вчителя оцінити власну професійну позицію, визначити свої сильні та слабкі сторони [304; 305].

Педагогічні вміння виступають як *способи педагогічної діяльності* [180, с. 18]. У майбутніх учителів, професійна діяльність котрих базується на системі взаємин типу «людина – людина», до *діяльнісних* якостей, окрім умінь здійснювати педагогічні функції, відносяться «спостережливість до прояву почуттів, емоцій та характеру людини, до її поведінки, вміння уявити, змоделювати саме її внутрішній світ, а не приписувати їй власний» [400, с. 221]. У цьому сенсі слушним є бачення Ю. Кулюткіним і Г. Сухобської сутності професійно-педагогічної діяльності вчителя, котрий повинен вбачати в учневі активного суб'єкта навчання в загальній системі колективної роботи класу; розвивати здібності учня з самокерування власною навчально-пізнавальною діяльністю; організувати процес навчання як розв'язання навчально-пізнавальних завдань на засадах *творчого підходу до взаємодії* (діалогу) з учнями [322, с. 11].

Творчий характер діяльності вчителя-майстра визначається низкою чинників. По-перше, розмаїттям індивідуальних особливостей учнів, які залучені до педагогічної взаємодії, по-друге, нестандартністю педагогічних ситуацій, у межах яких відбувається взаємодія. Водночас організація діалогічної взаємодії потребує сформованості у студентів *комунікативних* якостей і передбачає наявність знань і навичок використання у педагогічній діяльності основ психології міжособистісного спілкування. Тому дослідники здійснювали категоріальний аналіз таких понять, як комунікація, спілкування, комунікативність [409]; аналізували перцептивний аспект спілкування як смисловчинковий обмін [120]; здійснювали формування мовленнєвого етикету і культури діалогічного спілкування студентів вищих навчальних закладів [350]; розглядали професійну комунікацію як мистецтво [446] та ін.

Учитель і учень у навчально-виховному процесі є суб'єктами спілкування, під час якого відбуваються зміни як в особистості школяра, так і в особистості вчителя, оскільки зростає його педагогічна майстерність і соціальна зрілість. В «Енциклопедії освіти» педагогічне спілкування визначається як процес установлення контакту з учнями, професійний вплив педагога на учнів, спрямований на оптимізацію навчально-виховної діяльності й особистісних стосунків між ними. Умовою ефективності педагогічного спілкування є *психологічна компетентність* учителя, а також володіння ним мовленнєвою і мовною культурою, що виявляється в дотриманні сучасних мовних норм. Велике значення у педагогічному спілкуванні має також *комунікативна компетентність* учителя як володіння системою соціально-психологічних знань, умінь і навичок вербального і невербального спілкування [150, с. 651]. З метою формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців дослідниками використовуються мовні стратегії інноваційної освіти [473], комунікаційний тренінг [41]; тренінг комунікативної компетенції для ділової взаємодії [461], узагальнюється різноманіття поглядів на навчання через дебати [587] тощо.

Отже, професійна компетентність як елемент педагогічної майстерності майбутнього вчителя (за І. Зязюном) складається з різних компетенцій (психологічної, комунікативної та ін.). Водночас, виокремлюючи третій елемент педагогічної майстерності – здібності до педагогічної діяльності, науковець, опираючись на дослідження Н. Кузьміної, виокремлює комплекс провідних здібностей: комунікативність, рецептивні здібності, динамізм особистості, емоційна стабільність, оптимістичне прогнозування, креативність [180, с. 33-34].

Психологи стверджують, що поняття «здібності» використовується тоді, коли потрібно усвідомити, в силу чого одні люди швидше і краще за інших опановують знання, вміння і навички. Це те, що не зводиться до знань, умінь і навичок, але пояснює (забезпечує) їх швидке набуття, закріплення й ефективне використання на практиці [280, с. 144].

Особливого сенсу у формуванні основ педагогічної майстерності майбутніх учителів набуває думка про те, що здібності не можуть існувати інакше, як у процесі постійного розвитку. Здібність, що не розвивається, якою людина перестає користуватися на практиці, згодом втрачається [575]. Тому актуальним для нашого дослідження є організація таких педагогічних умов, за яких відбуватиметься цілеспрямований розвиток педагогічних здібностей, що сприятимуть подальшому формуванню основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкових класів.

Наприклад, комунікативність можна розглядати не тільки як вроджену здібність (на зразок музичних, математичних, лінгвістичних, технічних, літературних, художньо-творчих, спортивних та ін.), а й як результат формування комунікативної компетентності. Тому вважаємо, що структуруючи елементи педагогічної майстерності (як це рекомендовано І. Зязюном), необхідно чітко окреслити компоненти цього феномену, показати їхній взаємозв'язок і взаємозалежність, але не дублювати ідентичні складові у різних елементах (комунікативну компетентність як складову професійної компетентності, а комунікативність – як педагогічну здібність).

Важливе місце в структурі професійної діяльності вчителя-майстра займає педагогічна техніка, як форма організації поведінки вчителя [180, с. 34]. Поняття «педагогічна техніка» з'явилося порівняно недавно. Стародавні греки словом *technē* позначали майстерність, мистецтво. А слово *technique* означає вправний, умілий, досвідчений. Науковці узагальнюють, що техніка – це «сукупність прийомів, навичок, що застосовуються в певній діяльності, певному ремеслі, мистецтві... Володіння такими прийомами, навичками обумовлює професійне вміння, майстерність, вправність» [435, с. 18].

Одним із основних компонентів педагогічної техніки є *вміння вербального спілкування*, тобто мовленнєва техніка й культура. Якщо майбутній учитель прагне оволодіти педагогічною майстерністю, він передовсім повинен наполегливо оволодівати грамотним, правильним мовленням. Важливу роль у становленні педагогічної майстерності вчителя відіграє відпрацювання *невербальних компонентів спілкування*. Оволодіння уміннями різних аспектів спілкування – це також результат сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів.

Науковці стверджують, що педагогічна майстерність є ознакою високого рівня професійної діяльності і виявляється як раціональне, системне застосування сучасних досягнень педагогічної науки та досвіду інших країн. Вона відрізняється від загальної практики інноваційним підходом і забезпечує постійне підвищення якості педагогічного процесу у ВНЗ. Водночас педагогічна майстерність – це і певний комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності вчителя. Серед основних компонентів у структурі педагогічної майстерності сучасного викладача ВНЗ, з точки зору О. Семеног, можна виділити: професійну компетентність, методологічну культуру наукового пошуку, технологічну грамотність при побудові індивідуальної траєкторії самостійної пізнавальної діяльності студента, демократичність характеру, високу гуманістичну спрямованість його особистості, розвинуті науково-

творчі здібності, володіння технікою переконуючого впливу на велику аудиторію та ін. [435].

Таким чином окреслюється взаємозв'язок між такими елементами педагогічної майстерності, виокремлених І. Зязюном [180, с. 30] як професійна компетентність (куди входить психологічна і комунікативна компетентність), педагогічні здібності (серед яких чітко виділені комунікативні) та педагогічна техніка, що передбачає чітке володіння учителем майстерністю невербального спілкування (куди відносять експресивно-виразні рухи (поза, жест, міміка, хода, візуальний контакт); просодіку й екстралінгвістику (інтонація, гучність, тембр, пауза та ін.); такесіку (рукостискання, торкання, поплескування та ін.); проксеміку (орієнтація, дистанція). Отже, майстерність невербального спілкування вчителя залежить від його обізнаності з психологічною знаковістю жестикуляції, міміки та пантоміміки [150, с. 652].

Найбільш вірогідним є досягнення вершин педагогічної майстерності за щасливого збігу таких умов: вроджені й соціально успадковані високі людські якості – розум, моральність, гарний толерантний характер, доброта, емпатійність, атракційність, рефлексивність, здібності (а ще краще талант) до педагогічної діяльності; ґрунтовна базова освіта; значний власний досвід безпосередньої практичної педагогічної діяльності; серйозна мотивація (внутрішня потреба) досягнення педагогічної майстерності; постійні, цілеспрямовані зусилля з досягнення рівня педагогічного майстра [435, с. 17].

Узагальнюючи загальноновизнані та сучасні наукові підходи до розуміння компонентного складу педагогічної майстерності вчителя, концептуальне бачення структури *основ* цього феномену в контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів вбачаємо в таких складових.

1. Рушієм формування педагогічної майстерності й обов'язковим компонентом серед її основ є *аксіо-акмеологічна професійна мотивація* майбутнього вчителя, що базується на професійних інтересах, сформованих

переконаннях, соціальних установках, ідеалах, професійних цінностях, прагненні досягти вершин у педагогічній діяльності.

2. Системотвірним чинником і однією із засадничих основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя є сформованість професійно значущих особистісно-педагогічних якостей студента, які базуються на принципах *педагогічної деонтології* і мають гуманістичну спрямованість.

3. Базовою основою педагогічної майстерності є *професійна компетентність*, що характеризується володінням психолого-педагогічними та предметними знаннями як теоретичними основами професії, базовими уміннями і навичками педагогічної діяльності, спроможністю поєднувати теорію і практику в моделях майстерного виконання професійних дій з використанням інноваційних технологій, педагогічної техніки й ефективного фахового спілкування.

4. Важливим компонентом основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя є *креативна мислєдіяльність*, що знаходить втілення в інноваційній діяльності, спрямованій на реалізацію творчого підходу до оптимізації та ефективної організації навчально-виховного процесу відповідно до потреб конкретних об'єктивних і суб'єктивних обставин.

5. Необхідною складовою серед основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкових класів є *педагогічний емпauerмент*, що наснажує студента на професійне зростання.

2.2. Педагогічна деонтологія як одна з основ формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя

Оскільки обов'язковими складовими педагогічної майстерності майбутнього вчителя є професійно значущі особистісно-педагогічні якості студента, які базуються на принципах *педагогічної деонтології* і мають гуманістичну спрямованість, розкриємо сутність цього феномену.

Хоча педагогічна майстерність виявляється в процесі діяльності проте вона не зводиться лише до виконання певних дій. Важливим аспектом і компонентом педагогічної майстерності вчителя є його *особистісні* характеристики, що визначаються наявністю належних морально-духовних якостей (гуманістичність, демократизм, інтелігентність, зорієнтованість на позитивні життєві ідеали, совісність, чесність, правдивість, справедливість, толерантність, розвинене почуття обов'язковості й соціальної відповідальності); виявом соціально-педагогічних якостей (організаторські здібності, креативність, емпатійність, атракційність, принциповість, вимогливість, оптимістичність, рефлексивність, спостережливість). Окреслені особистісні характеристики складають основу педагогічної деонтології як *сукупності принципів поведінки* вчителя.

Поняття «деонтологія» (від грец. δέον – належний) запроваджено І. Бентамом для означення утилітаристської системи етики як учення про правильне, належне. За основу деонтології взято принцип корисності, за яким учинок є таким, що заслуговує або не заслуговує схвалення. Завдання деонтології – додати соціальним мотивам всю силу особистих мотивів, переконати, що особисті інтереси та обов'язки перед суспільством збігаються. Вельми значиме відчуття симпатії, що розширює наше «Я» до колективного «Я», дозволяє «жити удвічі», в собі і в інших, а у поєднанні з інтелектуальними здібностями веде до морального вдосконалення. Розвиваючи утилітаристські ідеї, праця Бентама сприяла обговоренню

класичного принципу корисності, співвідношення інтересу й обов'язку, доктрини психологічного егоїзму у філософії моралі [133].

Зазвичай поняття деонтології поєднують з професійною діяльністю лікарів (медична деонтологія) та юристів (юридична деонтологія), які розуміються як наукові галузі та навчальні дисципліни, що відображають узагальнену *систему знань про кодекс професійної поведінки фахівців означених профілів*. Однак словосполучення «педагогічна деонтологія» як наукова галузь про мораль і етику вчителя, а в нашому дослідженні – кодекс професійної поведінки педагога не використовується науковцями, про що свідчать педагогічні словники [107; 382; 416], енциклопедія освіти [150], фахові підручники з педагогіки [373] і, зокрема, професійної педагогіки [29; 335; 417; 448] та ін.

Визначаючи особливості професійної підготовки вчителів початкових класів в умовах вищої ступеневої освіти [336], науковці зазначають, що одним із засадничих напрямів формування педагогічної майстерності у майбутніх учителів початкових класів є вироблення у студентів професійно-деонтологічної позиції. Науковцями доведено, що педагогічна деонтологія визначається, з одного боку, як вид професійної деонтології, а, з іншого, – як розділ педагогічної науки, що становить собою узагальнену систему принципів, норм, вимог, яким має відповідати поведінка педагога в умовах професійної діяльності. Обґрунтовано, що педагогічна деонтологія включає систему вимог професійного та особистісного порядку, висвітлює етичний бік поведінки педагога з позицій належного [65, с. 18].

Вивчення М. Васильєвою педагогічної спадщини минулих років дало змогу поглиблено дослідити питання про офіційні витoki сучасної педагогічної деонтології в Україні. Дослідниця зазначає, що в педагогічній науці неодноразово робилися спроби створення кодексу професійної моралі і поведінки педагогів, який розглядався як один з документів, розроблених з метою регламентації поведінки та діяльності педагога в його взаємовідносинах з іншими учасниками педагогічного процесу відповідно до

норм, тобто те, що дозволяє бути професіоналом у всьому, особливо в розв'язанні моральних колізій, з якими доводиться стикатися педагогу в повсякденній педагогічній діяльності [65, с. 19].

Саме вияв високого рівня сформованості професійно-деонтологічної діяльності вчителя початкових класів можна визначити як один із показників його професійної майстерності. Адже такі деонтологічні категорії, як *професійний обов'язок* педагога (потреба, глибока переконаність у необхідності дотримання певної лінії поведінки у взаєминах з учасниками педагогічного процесу на основі системи вимог, усвідомлення обов'язків перед своєю професією і суспільством), *відповідальність педагога* (стійке особистісне утворення, здатність контролювати свою поведінку відповідно до прийнятих в суспільстві, колективі, професійній групі соціальних, моральних і правових норм, вимог, професійного обов'язку) водночас відображають готовність учителя до дотримання таких деонтологічних принципів професійної поведінки педагога, як принцип *гуманності, милосердя, справедливості, диспозитивності, імперативності та конфіденційності* [65, с.19], що формує професійний імідж вчителя початкових класів у процесі вивчення фахових дисциплін [426].

Водночас, засадничими основами формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя є професійно значущі риси педагога, які мають гуманістичну спрямованість. Адже їхня відсутність не компенсується ніякими відмінними знаннями та професійно-педагогічними вміннями, оскільки особистісна позиція справжнього педагога є підґрунтям для формування його педагогічної майстерності. Ми погоджуємося з думкою І. Зязюна, що саме гуманістична спрямованість є «системотвірним чинником» педагогічної майстерності особистості, здатної до самоорганізації [180, с. 30].

Такими особистісними утвореннями, на думку більшості науковців, є наявність належних *морально-духовних якостей* (гуманістичність, демократизм, інтелігентність, зорієнтованість на позитивні життєві ідеали,

совісність, чесність, правдивість, справедливість, толерантність, розвинене почуття обов'язковості й соціальної відповідальності). У І. Зязюна цей аспект педагогічної майстерності окреслюється гуманістичною спрямованістю діяльності вчителя – це спрямованість на особистість іншої людини, утвердження словом і працею найвищих духовних цінностей, моральних норм поведінки і стосунків; це вияв професійної ідеології вчителя, його ціннісного ставлення до педагогічної діяльності, її змісту, засобів, суб'єктів [180, с. 31].

Однак І. Зязюн розглядає це елемент педагогічної майстерності лише як «спрямованість», хоча, на нашу думку, було б більш доцільно окреслити цей аспект як «дотримання принципів педагогічної деонтології» – кодексу професійної етики і моралі педагога. Таким чином, формування такого елементу педагогічної майстерності, як гуманістична спрямованість майбутнього вчителя, отримує наукове підґрунтя у вигляді педагогічної деонтології.

Вважаємо, що в широкому розумінні «педагогічну деонтологію» слід розглядати як науку про застосування загальних норм моралі в умовах діяльності вчителів, як науку, що аналізує не лише моральні але й психологічні, етичні, естетичні вимоги до професійної діяльності вчителя, які регламентують ставлення педагога до учня як до об'єкта, так і до суб'єкта праці одночасно, а також до своїх колег, батьків учня, забезпечують у цілому режим оптимальної і гарантованої поведінки означених осіб в стані їхньої взаємозалежності і взаємодії.

Розглянемо сутність основних особистісних деонтологічних якостей учителя-майстра. Так, дотримання принципу демократичності в діяльності вчителя потребує визнання особистості учня як вищої природної й соціальної цінності. Демократизм майбутнього педагога полягає передусім у тому, що він готовий бачити учня суб'єктом (а не тільки об'єктом) навчального процесу. Відтак у процесі підготовки студента до майбутньої педагогічної діяльності в початковій школі з метою формування у нього

основ педагогічної майстерності необхідно спрямовувати майбутнього вчителя на самостійний вибір і формування власної моделі поведінки на основі власного світобачення. У процесі фахової підготовки необхідно розкрити перед студентом широкий спектр варіантів у прийнятті рішень, поведінці; допомогти зорієнтуватися, який вибір є найкращим, найбільш доцільним і відповідним нормам суспільної моралі, а рішення у виборі оптимальної педагогічної поведінки студент приймає сам. Тому для цього в процесі фахової підготовки майбутнього педагога доцільно створювати віртуально-ситуаційні моделі майбутньої професійної діяльності вчителя початкової школи, у яких студент матиме змогу виявити свою демократичність, як *особистісно-професійну деонтологічну ознаку педагогічної майстерності*.

Ще однією базовою підвалиною досягнення високої педагогічної майстерності є інтелігентність. Ми погоджуємося з думкою дослідників, що видається позбавленим будь-якого сенсу поняття «неінтелігентний майстер педагогічної справи» [435, с. 8].

Традиційно вважається, що поняття «інтелігенція» та «інтелігентність» були введені в обіг в середині XIX століття російським письменником П. Боборикіним, почесним членом Петербурзької Академії наук, у запозиченому з німецької мови значенні «розуміння, рівень розуміння» [369 с. 208].

Прагнучи з'ясувати сутність інтелігентності, Н. Фунтікова звернулася до порівняльно-лінгвістичного аналізу значення цього слова у різних європейських мовах та етимологічного аналізу цього поняття. Як свідчить аналіз дослідниці, в сучасних європейських мовах яскраво відображається традиція осмислення понять «інтелігенція», «інтелігент», «інтелігентний», «інтелігентність» переважно у зв'язку з інтелектуальністю, пізнавальною здатністю людини, її освіченістю [558, с. 141].

Еквівалентом слова *інтелігенція* в англійській мові є *intelligentsia*, *intelligentzia* [68, с. 501], що визначається як високоосвічена частина

суспільства, яка пов'язує себе з новими ідеями і прогресивним розвитком; частина суспільства, яка вважається або вважає сама себе інтелектуальною і здатною до серйозного незалежного мислення [614, с. 44], інтелектуальний клас суспільства [617, с. 371]. У німецькій мові словом *Intelligenz* позначаються розум, інтелект, ерудиція, інтелігентність, інтелігенція, працівники розумової праці. Еквівалентом слова *інтелігенція* у французькій мові є *intellectuels* (*інтелектуали, клас інтелектуалів*) та *intelligentsia* (транслітерація російського слова) [558, с. 142].

У буденній свідомості інтелігентом вважається людина з Високою освітою, що в нашому дослідженні є результатом підготовки майбутнього вчителя, людини, яка безумовно дотримується високих морально-етичних принципів незалежно від обставин і кон'юнктури. Іманентними якостями інтелігента є гуманізм і демократизм. Йому притаманна здатність усвідомлювати себе як особистість, виражену індивідуальність, виокремленість свого «Я», спроможність критично мислити. Йому абсолютно чужі елементи егоїзму, інтриганства, агресивності, безчесності, безсовісності, безсоромності [435, с. 8].

Формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя у сенсі педагогічної деонтології передбачає також зорієнтованість студента на певні життєві ідеали, що характеризується активним розвитком морально-ціннісних почуттів, визначенням життєвої мети й домінантних прагнень, пошуком зразків для наслідування, вибором власної соціальної поведінки. Науковці використовують у цьому сенсі поняття «життєва компетентність», що визначається осмисленням свого призначення, життєвих цілей, ставлень, цінностей, організації життєвого шляху [150, с. 285], значуще місце в якому займає професійна діяльність. Таким чином спостерігається інтеграція таких компонентів педагогічної майстерності, як педагогічна деонтологія та професійна компетентність.

Зазвичай поняття *ідеал* використовується як категорія етики, взірць, який містить у собі довершені моральні якості, втілення найбільш цінного й

величного в людині, приклад молодій людині для самовираження, самореалізації, самовдосконалення. Яскраво виражені життєві ідеали педагога тією чи іншою мірою знаходять відгук у свідомості студента. Важливо, щоб його ідеали були позитивними, оптимістичними, суспільно значимими, патріотичного спрямування, базованими на загальнолюдських цінностях. Доповненням цього бачення є думка О. Семенов, що важливими чинниками, які сприяють і зростанню, і визнанню педагогічної майстерності вчителя, є його моральна чистота, совісність, чесність, правдивість, справедливість, об'єктивність [435, с. 8].

Важливою характеристикою справжнього педагога-майстра у педагогічно-деонтологічному аспекті є *толерантність* (від лат. *Tolerantia* – терпимість), коли учитель уміє проявити терпимість і повагу до дій, думок, поведінки, переконань, вірувань учнів. Ми розглядаємо формування толерантності в майбутніх учителів як необхідну складову педагогічної деонтології – однієї з основ професійної майстерності майбутніх педагогів. Важливість зазначеної особистісної характеристики відзначено на міжнародному рівні. Так, з 16 листопада 1995 року, коли на XXVII сесії Генеральної конференції держав-членів ЮНЕСКО було одностайно прийнято Декларацію принципів толерантності, де зазначається, що толерантне ставлення один до одного, діалог і взаєморозуміння повинні стати нормою поведінки і дій усіх людей без винятку [129].

Толерантність розглядається у контексті таких понять, як сприйняття, розуміння, визнання, що передбачає здатність бачити світ одночасно з двох точок зору: власної та іншої; бачити людину як носія альтернативних цінностей, іншої логіки мислення, відмінних форм поведінки, а також усвідомлення свого права відрізнятись від інших людей [314, с. 323].

Критерієм толерантності майбутнього вчителя є рівень дисидентності студента, його готовність у процесі здобуття педагогічної освіти вільно, беззастережно висловлювати свої думки, обстоювати їх, відкрито аргументувати свої судження стосовно особливостей педагогічної діяльності.

У цьому сенсі ми враховували думку науковців, що до 20-річного віку здатність людини до повносвідомої регуляції своєї поведінки ще недостатньо сформована [435, с. 9].

Науковим підґрунтям формування толерантної професійної позиції вчителя є педагогіка толерантності, яка активно запроваджується до освітнього простру багатьох країн. Проблема виховання толерантності майбутніх фахівців соціономічних професій стала предметом досліджень сучасних науковців і педагогів, котрі прослідковували історичну генезу змісту і соціокультурної ролі феномена толерантність [170]; визначали сутнісно-змістові характеристики поняття толерантності як психічного явища [112]; обґрунтовували сутність педагогіки толерантності [34] та її спрямованість у третє тисячоліття [31]; успішно використовували тренінги толерантності для роботи з учнями [480] та ін. Тому вважаємо за доцільне в процесі цілеспрямованого формування навичок толерантної поведінки як ознаки педагогічної майстерності майбутнього вчителя моделювати провокаційні ситуації-тренінги (апробовані іншими дослідниками [313; 315]), у яких студенти матимуть змогу виявити певний рівень толерантності.

Визначаючи характерні ознаки толерантності, І. Гріншпун використовує такі поняття, як об'єктність, діапазон, фокус, стійкість, динамічність толерантності, що підкреслює її процесуальний аспект [112, с. 34] і свідчить про можливість її формування як фахової ознаки у майбутніх учителів. Основні напрями формування толерантності, конкретизовані у дослідженні І. Мельничук, доцільно застосовувати й у процесі формування педагогічної майстерності майбутніх учителів, а саме:

1. Формування самосвідомості через зміст освіти та виховання, використання певних методів навчання й виховання, що розвивають навички толерантної поведінки. При цьому формується толерантна самосвідомість, цінності толерантного спілкування, соціальні установки.

2. Виховання почуттів за допомогою співпереживання, співчуття або протиставлення, тобто навчання соціальним навичкам, що перебувають в

основі толерантних відносин, має здійснюватись на раціональному, емоційному та духовному рівнях. Головним компонентом тут є глибокі знання про сутність толерантності, загальна спрямованість на формування навичок толерантної поведінки в розв'язанні конфліктів. Знання про ефективність толерантної поведінки спрямовується на переконання майбутнього фахівця в доцільності його рішень, сприятиме рефлексії наслідків учинків, розуміння меж толерантності, а також дасть змогу систематизувати інформацію про можливі й необхідні альтернативні дії у професійній діяльності [314, с. 326].

Отже, формування основ професійної деонтології майбутнього вчителя базується на педагогіці толерантності. Однак самі лише знання не є достатнім і потужним стимулом до прояву толерантної поведінки в професійних ситуаціях. З цією метою необхідно розвивати в майбутнього педагога певні професійні здібності (що у І. Зязюна виокремлюються як педагогічні здібності, які «забезпечують швидкість самовдосконалення» [180, с. 30]) і посилюватимуть схильність учителя до толерантної поведінки. До таких здібностей, на думку дослідників, належать:

- уміння вести діалог, спілкуватися, емпатійно вислуховувати іншого, впевнено висловлювати і відстоювати свої погляди;
- уміння об'єктивно дивитись на проблему й визнавати позицію іншого;
- уміння користуватися моделями конструктивного й демократичного розв'язання конфліктів тощо.

Вироблення навичок толерантної поведінки у майбутніх учителів потребує урахування певних аспектів розвитку цієї ознаки педагогічної деонтології у студентів, а саме:

1. Формування оптимальної професійної поведінки вчителя базується на процесах *самопізнання*, що передбачає *рефлексивний аналіз і професійну ідентифікацію* (ототожнення своїх дій із загальноприйнятими нормами педагогічної діяльності).

2. Самооцінка толерантної поведінки майбутнього вчителя потребує його самокритичності у ставленні до успіхів і невдач, вимогливості до себе.

3. Знання потенційних труднощів (інтелектуальних, мотиваційних, моральних, емоційних) і бар'єрів (психологічних, психофізіологічних, специфічних) спілкування та вміння їх долати, на основі самовдосконалення свого комунікативного потенціалу і побудови професійних педагогічних взаємин на принципах взаєморозуміння, співпраці, неконфліктності, глибокої емпатійності.

4. Наслідкування студентами кращих зразків ділового спілкування, міжособистісних професійних взаємин, манер і толерантної поведінки, котрі можна змоделювати, продемонструвати, проаналізувати, оцінити, засвоїти у симуляційно-ігрових ситуаціях, реалізуючи специфічний принцип «професійного занурення» [314, с.327].

Науковці стверджують, що цілеспрямована організація навчально-виховного простору для набуття позитивного досвіду толерантності передбачає створення умов для прямої чи опосередкованої взаємодії людей з іншими за поглядами чи поведінкою, іншими словами – співіснування відмінностей [85, с. 12]. Відтак шляхом формування професійної деонтології майбутнього вчителя є «вплив на свідомість, духовно-етично-культурні та фахові здобутки студента як кінцевий результат навчально-виховного процесу» [160, с. 78].

Аналіз тренінгів толерантності сприяв конкретизації принципів їх проведення з метою формування основ професійної деонтології майбутніх учителів:

1. Необхідність створення проблемних професійно-педагогічних ситуацій для активізації креативності студентів у пошуках оптимальних зразків фахових дій учителя з дотриманням педагогічної деонтології.

2. Створення моделей педагогічних ситуацій для виявлення студентом своїх інтелектуальних, професійних, комунікативних здібностей, професійно-

деонтологічних орієнтацій і набуття особистісного досвіду толерантної поведінки в процесі виконання функцій учителя початкових класів.

3. Апробація зразків професійних дій учителя, їх аналізу для привласнення найкращих взірців фахової діяльності, що стає процесом формування основ педагогічної деонтології майбутніх учителів.

4. Набутий досвід організації толерантних взаємин уможливить його перенесення в майбутню професійну діяльність учителя початкових класів на засадах педагогічної деонтології.

5. Вияв творчого мислення, відмова від шаблонності та стереотипів у змодельованих зразках педагогічної діяльності сприятиме формуванню педагогічної майстерності учителя з дотриманням норм педагогічної деонтології.

Отже, педагогічна деонтологія майбутнього вчителя як одна із основ його педагогічної майстерності – це сукупність принципів його поведінки, що передбачає дотримання педагогом морально-етичних норм, котрі базуються на сформованих уміннях будувати толерантні взаємини з суб'єктами освітнього середовища.

Науковці стверджують, що виховання особистості на рівні моносуб'єкта, її професійна соціалізація і формування ціннісно-сислової свідомості відбуваються стихійно або цілеспрямовано в процесі ідентифікації (ототожнення) себе з іншими. У сучасній психології поняття ідентифікації означає, по-перше, процес об'єднання суб'єктом себе з іншими (індивідом або групою) на основі встановленого емоційного зв'язку з ними, а також включення у свій внутрішній світ і прийняття як власних суспільних норм цінностей, зразків. По-друге, ідентифікація – це постановка суб'єктом себе на місце іншої людини, поміщення себе в її життєвий і ціннісний простір, що призводить до засвоєння особистісних смислів іншого. Цей тип ідентифікації забезпечує взаєморозуміння партнерів по спілкуванню, толерантну поведінку стосовно один одного. Тому формування здатності до професійної ідентифікації майбутнього вчителя спрямовується на «набуття особистістю

життєвої мудрості або соціальної зрілості через оволодіння власною ідентифікацією» шляхом осмислення інформації, щоб зробити її особистісно значущою [206, с. 202-203].

Сенситивність студентського віку сприяє активному формуванню й зміцненню позитивних особистісних рис – самостійності, цілеспрямованості, наполегливості, почуття *обов'язковості й соціальної відповідальності* – *невід'ємних рис педагога-майстра як компонентів його педагогічної майстерності, сформованої на засадах педагогічної деонтології. Відповідальність* як основа моралі є тим стрижнем, на якому базуються всі інші якості особистості, а тому виступає стимулом удосконалення вчителя, показником його професійної й соціальної зрілості.

Розширення меж свободи в діях педагога саме по собі не забезпечить розвитку в нього соціальної відповідальності. У сучасній філософії переважають погляди на діалектику *свободи та відповідальності* як на джерело саморозвитку особистості. Відтак відповідальність виявляється, передусім, у самостійній, тобто внутрішньо детермінованій творчій участі в різних сферах життєдіяльності. Таким чином, формування почуття обов'язковості й соціальної відповідальності базується на поєднанні особистісних якостей людини та загальнолюдських цінностей, на співвідношенні «я – суспільство» [435, с. 10].

Важливою ознакою сформованості основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя на засадах педагогічної деонтології є його *організаторські здібності* – сукупність рис психіки особистості, які дають можливість успішно й ефективно здійснювати організаторську діяльність. Деонтологічний характер організаторських здібностей майбутнього вчителя початкових класів передбачає спрямованість його особистості (світоглядну, політичну, моральну, ділову) та вияв відповідних рис характеру (комунікабельність, ініціативність, організованість, самостійність, емоційну врівноваженість). Наявність здібностей до організації людей сприятиме вмінню вчителя ефективно керувати учнівськими колективами, створювати

оптимальні умови для їх діяльності й розвитку, проводити різноманітні позакласні заходи. Ми погоджуємося з думкою О. Семеног, якщо попередні етапи становлення не забезпечили розвиток цих здібностей у майбутнього вчителя, а бажання оволодіти педагогічною майстерністю є, студентами необхідно наполегливо працювати в цьому аспекті шляхом вивчення відповідної методичної літератури, досвіду майстрів педагогічної справи, вправлянь і тренувань [435, с. 10].

Характерною ознакою педагогічної деонтології як *сукупності принципів поведінки* вчителя та обов'язковою *ознакою педагогічної майстерності є його креативність*. Креативність педагога передбачає наявність у нього творчих потенцій, які виявляються в окремих видах діяльності, спілкуванні, мисленні та відображають творчий підхід до вирішення педагогічних ситуацій. Адже кожна одиниця навчально-виховного процесу, кожна ординарна чи складна ситуація вимагає оригінального і в той же час ефективного способу реагування, а це може забезпечити тільки креативно спроможний фахівець.

Необхідною соціально-педагогічною та педагогічно-деонтологічною якістю вчителя для розвитку педагогічної майстерності є *емпатійність*, тобто здатність глибоко розуміти психоемоційний стан, почуття, переживання іншої людини; «входити» в її стан, співпереживати, співчувати. Сформованість у вчителя навичок емпатійного ставлення до учнів водночас відображає сформованість у нього толерантної педагогічної поведінки, що свідчить про взаємозв'язок педагогічно-деонтологічних основ. Формується емпатійність шляхом утвердження переконань у доцільності й ефективності презентованих педагогічних дій, цілеспрямованого набуття педагогічно-деонтологічних знань і вироблення умінь, навичок, які дають можливість тонко відчувати порухи психіки, мислено ставити себе на місце іншої людини [435, с. 11].

Особливу значущість у структурі педагогічної майстерності має *атракційність* учителя – уміння викликати прихильність, симпатію до себе,

бути привабливим, що потребує від майбутнього педагога сформованості вмінь створювати сприятливий психологічний клімат навколо себе, ідентифікувати себе з образом вчителя за зовнішністю і манерами, що відповідають принципам педагогічної деонтології.

Необхідними соціально-педагогічними якостями вчителя, що характеризують сформованість основ його педагогічної майстерності є *принциповість* і *вимогливість* як до себе, а в майбутньому і до учнів. Принциповість – це морально-психологічна риса, яка характеризує чіткість соціальної позиції особистості, відданість певній ідеї, переконанню. Зрозуміло, що в цьому випадку мова йде про позитивний, суспільно значущий зміст ідей і переконань. Педагог керується у своїх діях, поведінці загальнолюдськими принципами, правильними з погляду моральних норм внутрішніми переконаннями, неухильно дотримується і послідовно відстоює їх як щодо учнів, так і відносно себе, що свідчить про сформованість у нього основ педагогічної деонтології.

Вимогливість учителя означає окреслення високих моральних вимог до себе й учнів. Поріг вимогливості має бути однаковим для всіх. Тільки в такому випадку педагог має моральне право вимагати безумовного виконання своїх настанов. Важливо, щоб вимога була очевидно необхідною, зрозумілою, реальною з погляду виконання, достатньо чітко сформульованою. Майстер педагогічної справи не переступить межу, за якою вимогливість набирає характеру свавілля. Згідно з принципами педагогічної деонтології вимога не повинна торкатися особистих справ, честі й гідності людини, що відіграє суттєву роль у навчально-виховному спілкуванні вчителя з учнями. Вона може бути безпосередньою і опосередкованою. Безпосередня вимога адресується учням, від яких учитель вимагає конкретних дій. Опосередкована вимога спрямовується на групу учнів з розрахунком на те, що група трансформує, переадресує її конкретному школяреві [435, с. 11-12].

Учитель-майстер повинен добре володіти таким дієвим і впливовим

інструментом формування особистості як *критика*, що ґрунтується на засадах гуманізму і демократизму, враховує індивідуальні особливості особистості, носить позитивну спрямованість, доброзичливий характер.

Майстер педагогічної справи має бути оптимістом, життєрадісною, впевненою у своїх діях особистістю, яка твердо знає, чого вона хоче від себе, від учнів, від діяльності, вірить у досягнення поставленої мети, у краще майбутнє. Світобачення оптиміста має життєстверджувальний характер, його вирізняє позитивне ставлення до навколишньої дійсності, не лякають труднощі.

Характерною ознакою майстерності вчителя є вміння стримувати себе в будь-якій ситуації. Це досягається оволодінням прийомами самоконтролю, саморегуляції. Педагог повинен уміти знімати зайве напруження, не демонструвати його перед учнями, бути достатньо енергійним, мобілізованим, упевненим у собі. Стриманість передбачає оптимальну межу між напруженістю і розслабленістю. Досягнути повного володіння собою, своїм настроєм можна за допомогою психічної саморегуляції (фізичних дій, самосугестії, глибокого зосередження, самоаналізу та інших прийомів). Саморегуляція допоможе справитися зі своїми переживаннями, почуттями, перебороти гнів, роздратування, досягти впевненості у правильності своїх дій [435, с. 15].

Необхідною структурною одиницею готовності майбутнього вчителя до оволодіння педагогічною майстерністю є наявність у нього рефлексивних здібностей.

Термін «рефлексія» в перекладі з латинської означає «звернення назад». Його загально психологічне тлумачення – процес самопізнання внутрішні з процесів, станів, властивостей. Погляд на рефлексію з позицій аксіологічної психології виводить її за межі механізму соціальної перцепції, а саме дозволяє розглянути як засіб інтелектуалізації особистісних смислів, зокрема, у контексті формування основ педагогічної деонтології. У цьому сенсі доцільно враховувати думку З. Карпенко, що поняття «смысловая сфера

особистості» і «ціннісно-смилова свідомість» близькі, але не тотожні. Перше являє собою емоційно-образний (символічний) пласт психіки, безліч опрідметнених (часто випадково) бажань, потягів, інстинктів, серед яких з часом утворюються «острівки кристалізації» тобто власне структури ціннісно-сислової свідомості (світоглядні установки, моральні інстанції, ідеали, переконання тощо). Рефлексія в цьому розумінні репрезентує засіб диференціації і впорядкування внутрішнього світу особистості, її суб'єктивного досвіду, «вимірювання» власного смислового простору. В процесі рефлексії відбувається логічний (раціональний) вибір суб'єктом тих цінностей, які потенційно вже містяться в його смисловій сфері ((наприклад, через несвідому ідентифікацію), але особистісно ще не прийняті. Таким чином, рефлексія є засобом прийняття мотиву особистістю, засобом, що уможлиблює вибір із сукупності альтернатив, засобом самовизначення нарешті [206, с. 204].

Учитель-майстер повинен уміти глибоко проникати у внутрішній світ і стан учня, інтеріоризувати їх особливості для прийняття оптимальних способів впливу на його дії і поведінку. Для успішного рефлексивного керування навчально-виховним процесом учитель має постійно актуалізувати і вдосконалювати свої здібності та здатність проявляти емоційну чутливість, психологічну проникливість, емпатію, такт.

Досягненню педагогічної майстерності сприяє розвинена методологічна рефлексія вчителя. Відхід від стандарту, шаблону і стереотипу, глибоке проникнення в суть когнітивних процесів, наполеглива праця над розширенням свого тезаурусу, уміння критично оцінювати свою діяльність, націлювання на досягнення високих навчальних результатів – необхідні умови професійного зростання майбутнього педагога. Важливими елементами педагогічної рефлексії є громадянська небайдужість, висока моральність і порядність, вираженість і стабільність переконань, толерантність. Всі ці якості й риси виробляються, здобуваються щоденною наполегливою працею майбутнього вчителя над собою.

Для того щоб приймати оптимальні й своєчасні рішення, треба вміти максимально точно і реально оцінювати зовнішню інформацію. Це досягається шляхом розвитку спостережливості. *Педагогічна спостережливість* відрізняється від рутинної, побутової цілеспрямованістю, умінням «уловлювати» найменші порухи психіки людини, які можуть бути прихованими, завуальованими; не призначеними для сприйняття іншими людьми. Для педагога-майстра джерелом інформації є будь-які, малопомітні для інших, зміни в настрої, зовнішньому вигляді, діях, реакціях учня. Важливо навчитися критично й точно оцінювати дані спостереження, враховуючи, що особливістю сприйняття може бути суб'єктивне, упереджене ставлення до учня. Розвиваючи зовнішню спостережливість, доцільно «прислухатись» і до своїх власних рефлексій, уміти «бачити» себе очима інших, поглядом зі сторони, інтроспективно. Поєднання цих якостей сприятиме об'єктивності інформації, яка сприймається, а значить і більш вдалому й ефективному прийняттю педагогічних рішень.

Процеси ідентифікації та рефлексії започатковують феномени каузальної атрибуції – спрощеного причинного пояснення суб'єктом учинків і мотивів поведінки іншої людини. Відомі в соціальній психології ефекти стереотипізації, новизни, первинності, ореолу є результатом досвіду міжособистісного пізнання і самооцінки. А здатність до рефлексії, на думку З. Карпенко, такий же «вищий дар» людині, як і здатність до ідентифікації чи емпатії [206, с. 205]. Професійна підготовка майбутніх учителів покликана максимально розвинути цей духовний «інструментарій» особистості, щоб забезпечити її всебічну самореалізацію. Рефлексія дозволяє суб'єктові, який здійснює акт самопізнання, тимчасово суміститися (ототожнитися) з тим чи іншим професійним образом, прийнявши його суб'єктивні цінності.

Водночас, професійна ідентифікація майбутнього вчителя з ідеалом вчителя-майстра передбачає конкретизацію смислової структури педагогічної майстерності. У цьому контексті слушними є загальні

положення, які пронизують історію дослідження смислової сфери особистості (за Д. Леонтьєвим):

«1) смисл породжується реальними ставленнями, які пов'язують суб'єкта з об'єктивною дійсністю;

2) безпосереднім джерелом смислотворення є потреби і мотиви особистості;

3) смисл дієвий, тобто утворює регулювальні функції;

4) смислові утворення не існують ізольовано, а утворюють єдину систему;

5) смисли породжуються і змінюються в діяльності, в якій тільки і реалізуються реальні життєві ставлення суб'єкта» [276, с. 11].

Формування основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкових класів передбачає наявність особистісного смислу цього феномену для студента. Ураховуючи характеристику різновидів смислових структур за Д. Леонтьєвим [276], ми дійшли висновку, що формування *професійно значущих особистісно-педагогічних якостей студента, які базуються на принципах педагогічної деонтології* потребує створення «ціннісного профілю особистості» [206, с. 55], до якого входять:

1) особистісний смисл педагогічної майстерності, що проявляється в ефектах емоційного забарвлення (інтерес до професійного зростання і досягнення педагогічної майстерності);

2) смислові установки, що впливають на перебіг процесів формування основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя;

3) мотиви, що спонукають до діяльності в напрямі опанування основами педагогічної майстерності;

4) смислові диспозиції, що фіксуються в ефектах консервації стійкого смислового ставлення;

5) смислові конструкти, помітні в ефектах приписування життєвого смислу об'єктові або явищу, що виступає носієм значущих якостей;

б) особистісна цінність, що проявляється в ефектах смислотворення, пов'язаного не з актуальною динамікою потреб, а з ідеальною моделлю належного [276, с. 21-22], тобто з моделлю вчителя-майстра.

Таким чином, актуалізується врахування у підготовці студентів ще однієї основи педагогічної майстерності *аксіо-акмеологічної мотивації* майбутнього вчителя досягти вершин і майстерності у професійній діяльності. Мотивами є професійні інтереси, переконання, установки, ідеали, професійні цінності майбутнього педагога.

2.3. Аксіо-акмеологічна професійна мотивація студентів до формування педагогічної майстерності

Проблема мотивації і мотивів визнається в наукових колах однією із основоположних [421], оскільки розкриває зміст спонукальних механізмів активності людини [294], що актуалізує досконале їх вивчення у світлі *професійної мотивації* майбутніх фахівців і, зокрема, учителів [439] та діяльнісного підходу до її формування [314, с. 301].

Дефінітивно-термінологічний аналіз понять «мотив» і «мотивація» свідчить, що їх тлумачення розкриває сутність *мотиву* як причини, приводу для певної дії; *мотивація* розглядається як сукупність мотивів, мотивування; доведення необхідності скоєння певних учинків [69, с. 692].

Історичний підхід до аналізу проблем мотивації і мотивів, дав змогу узагальнити, що дослідження цих феноменів бере початок у наукових працях Аристотеля, Демокріта, Платона, Сократа та ін. На думку мислителів минулого, головним у потребах, бажаннях, прагненнях, властивих кожній людині, є розуміння місця, яке вони посідають у її житті (Сократ), керівництва з боку «розумної і благородної душі» (Платон), хоча помірність у задоволенні потреб, на думку Геракліта, сприяє розвитку і вдосконаленню інтелектуальних здібностей людини. Аристотель, пояснюючи механізми поведінки людини, вважав, що прагнення завжди пов'язані з метою, що має певне значення для особистості [187].

Дослідження мотивації та мотивів людини набуло різнобічного характеру в ХХ столітті, що призвело до появи термінологічних труднощів та окресленні проблеми: в ідентичному чи синонімічному значенні вживати поняття «мотив» і «мотивація» [314, с. 303]. Адже у наукових колах тлумачення цих понять знаходить відображення у майже п'ятидесяти теоріях мотивації (К. Левін (1926), Г. Олпорт (1937), Г. Мюррей (1938)). Дослідники визначали засадничими факторами мотиваційних процесів певні потреби, що

сприяють набуттю звички до праці (Демокрит) – потреби в досягненні успіху, в незалежності, в повазі, в домінуванні та привертанні уваги, в уникненні невдач тощо.

У *когнітивних* теоріях мотивації, представниками яких є В. Джемс, Х. Хекгаузен, Дж. Роттер, визнається провідна роль свідомості в детермінації поведінки людини. Науковцями, які доклали певний науковий внесок у розвиток когнітивних теорій мотивації, було введено до наукового обігу такі поняття, як життєві цілі, когнітивні фактори, цінності, очікування успіху, острах невдач, рівень домагань. Основоположним процесом у цих теоріях дослідники вважали прийняття рішення, яке певним чином відображає діяльність людини. У *психоаналітичних* теоріях мотивації, яку обґрунтовували З. Фройд, В. Макдауголл та ін., передбачалося опертя організації діяльності на соціальні норми і цінності, які особистість присвоює (інтеріоризує) у процесі соціалізації. У *біологізаторських* теоріях (Ж. Нюттен) поняття «мотивація» використовується для пояснення причин активності організму, говорячи про мобілізацію енергії [314].

Зазвичай мотивацію «пов'язують із потребами і мотивами, світоглядом людини й особливостями її уявлення про себе» [187, с. 18]. Корифеї педагогічної науки також приділяли особливу увагу різним аспектам розвитку цього феномену. Так, вивчаючи проблеми мотивації діяльнісної поведінки особистості, Л. Виготський, акцентував увагу на розділенні таких понять, як мотив і стимул, обґрунтовував сутність явища «боротьби мотивів». Д. Узнадзе розглядав мотивацію з позиції «теорії установки», зазначаючи, що джерелом активності є потреба. Водночас, вивчаючи мотивацію як особливий вид детермінації поведінки, Є. Ільїн наголошував, що не всяка причинна зумовленість поведінки може бути мотивом, а тільки та, що пов'язана із внутрішніми спонукками людини [187].

Конкретизуючи розуміння науковцями поняття «мотив», Є. Ільїн узагальнює, що Л. Божович розглядає *мотив* як уявлення та ідеї, почуття і переживання; у Х. Хекгаузена – це теоретичний конструкт, потреби й

прагнення, спонуки і схильності; П. Рудик розуміє цей феномен як бажання, звички, думки та почуття обов'язку; за К. Платоновим – це психічні процеси, стани й властивості особистості; у А. Маслоу – установки; за Ж. Годфруа – це потреби, за якими відбуваються дії суб'єкта, (наприклад, потреба в досягненні – «мотив досягнення») та ін. [187, с. 18-19].

Слушною у цьому сенсі є думка, що поняття «мотив» необхідно закріпити за стійкими утвореннями мотиваційної сфери у вигляді уречевлених потреб [314]. Однак для позначення конкретного ситуативного утворення, що безпосередньо ініціює діяльність, часто використовується термін «спонукання», який застосовується у двох значеннях: змушувати, схилити, заохочувати до певної дії, якогось учинку, що дає підстави розглядати особу, котру спонукують, не як самостійного суб'єкта діяльності, а як людину, якою можна, в певному сенсі, маніпулювати. Інший зміст поняття «спонукати» означає: викликати в кого-небудь бажання що-небудь робити, що детермінується сформованістю внутрішньої мотивації [69, с. 1374].

У цьому сенсі доцільно враховувати розуміння окресленої проблеми І. Мельничук, котра узагальнює підходи науковців до тлумачення *мотивації*. Дослідниця зазначає, що цей феномен розглядається як сукупність факторів, що детермінують поведінку (К. Мадсен), як сукупність мотивів (К. Платонов), як спонукання, що викликає активність організму й визначає її спрямованість, як процес психічної регуляції конкретної діяльності (М. Магомед-Емінов), як процес дії мотиву та як механізм, що обумовлює виникнення, спрямованість і способи здійснення конкретних форм діяльності (І. Джидарьян); як сукупну систему процесів, що відповідають за спонукання до діяльності (В. Вілюнас) [314, с. 304].

Аналізуючи психологію особистості, Н. Ліфарєва стверджує, що слово «мотивація» використовується в сучасній психології у двоякому смислі, позначаючи: 1) систему чинників, що детермінують поведінку (сюди відносяться потреби, мотиви, цілі, наміри, прагнення); 2) характеристику

процесу, що стимулює і підтримує поведінкову активність на певному рівні. Дослідниця визначає мотивацію як сукупність причин психологічного характеру, що пояснюють поведінку людини, її початок, спрямованість і активність, і стверджує: «Уявлення про мотивацію виникає при спробі пояснення, а не опису поведінки. Це пошук відповідей на питання типу «чому?», «навіщо?», «з якою метою?», «який сенс?». Виявлення й опис причин стійких змін поведінки і є відповіддю на питання про мотивацію вчинків, з яких вона складається» [280, с. 161].

Будь-яка діяльність, в тому числі й у напрямі опанування основами педагогічної майстерності, може пояснюватися внутрішніми і зовнішніми причинами. У першому випадку йдеться про мотиви, потреби, цілі, наміри, переконання, соціальні установки, ідеали, професійні цінності майбутнього педагога, його професійні інтереси тощо, а в другому – про стимули, зовнішні впливи, умови, обставини діяльності. Іноді всі психологічні чинники, які наче зсередини визначають поведінку людини, називають особистісними диспозиціями. Тоді, відповідно, розглядають диспозиційну та ситуаційну мотивації як аналоги внутрішньої та зовнішньої детермінації поведінки.

Диспозиційна та ситуаційна мотивації не є незалежними. Диспозиції (мотиви, потреби) можуть актуалізуватися під впливом певної ситуації. Наприклад, створивши для студента ситуативну модель педагогічної діяльності, в якій необхідно виявити професійну майстерність, у майбутнього вчителя виникатиме потреба і, відповідно, мотив до підвищення власного рівня педагогічної майстерності. І, навпаки, активізація певних диспозицій (наприклад, потреби у формуванні основ педагогічної майстерності) призводить до зміни ситуації, точніше, її сприйняття суб'єктом, який оцінює ситуацію, виходячи з актуальних інтересів і потреб. Передбачається, що майбутній учитель буде більш активно апробувати свої вміння і навички майстерно виконувати педагогічні дії у змодельованих ситуаціях професійної діяльності. Особливої значущості набуває той факт, що поведінка кожного

студента в ситуаціях, що здаються однаковими, буде досить різноманітною. Це обумовлюється різними потребами і різними ситуаціями. Встановлено, наприклад, що навіть на однакові запитання людина відповідає по-різному залежно від того, де і як ці питання ставляться. Тому практично будь-яку дію людини доцільно розглядати як подвійно детерміновану: диспозиційно і ситуаційно [280, с. 161].

Актуальність проблеми *професійної мотивації* підкреслюється тим, що розглядається дослідниками в різних контекстах. Так, на думку науковців, важливим фактором продуктивності фахової освіти є її мотивування [124], що потребувало визначення методологічних основ формування позитивної мотивації у студентів до застосування змісту освіти [76]. Дослідники розглядають мотивацію одним із засобів формування життєвої компетентності особистості [208], складовою якої є і професійна компетентність. Таким чином, формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів, що базується на належному рівні їхньої професійної компетентності, передбачає саме професійну мотивацію студентів для досягнення у фаховій діяльності вершин педагогічної майстерності.

Огляд результатів теоретичного аналізу психологічних аспектів мотивації [169] свідчить, що дослідники розуміють професійну мотивацію педагогічної діяльності як якісну характеристику особистості вчителя [326], що бере початок ще з мотивації вибору професії як необхідної складової формування професійної спрямованості, зокрема, майбутніх учителів початкових класів [577].

Професійна мотивація до формування основ педагогічної майстерності сучасного вчителя передбачає сформованість у нього потреби у творчій самореалізації [193], а тому розглядається дослідниками у сенсі висвітлення теоретичних основ формування та розвитку його професійно-педагогічної майстерності та творчості, становленні професійно-гуманістичних мотивів сучасної педагогічної діяльності [376]. Науковці аналізують процес набуття педагогічної майстерності вчителя як результат реалізації його прагнення до

професійного розвитку, використовуючи засоби професійного самовиховання педагога [21; 377]. Констатуючи, що саморозвиток і педагога, і учня цілком залежить від педагогічної майстерності вчителя, дослідники наголошують на важливості усвідомлення вчителем цільових орієнтирів і ціннісного ставлення до самовдосконалення, самопізнання, самоаналізу [428], що входять у його мотиваційну сферу.

Таким чином, формування у студентів *ціннісного* ставлення до фахової підготовки сприятиме набуттю ними ґрунтовних професійно орієнтованих знань, практичних умінь майстерного виконання педагогічних функцій. Саме ці аспекти окреслені науковцями у контексті ціннісного дискурсу освіти [604]. Дослідники доводили необхідність формування ціннісних орієнтацій [132; 264] та професійно-педагогічних цінностей [153] майбутніх учителів початкових класів. Мотиви майстерної педагогічної діяльності повинні мати особистісно ціннісний характер для студентів, що передбачає сформованість внутрішньої мотивації, а не впливу зовнішніх спонук. Тому вважаємо, що професійна мотивація передбачає здебільшого формування внутрішньої мотивації майбутніх учителів до професійного зростання і лише в окремих випадках – зовнішнього спонукання студентів до оволодіння основами педагогічної майстерності.

Отже, мотивація і мотиви завжди внутрішньо зумовлені, проте залежать від зовнішніх факторів – педагогічних умов. Саме створення і реалізація специфічних педагогічних умов впливатиме на силу мотиву професійного зростання студентів у напрямі оволодіння основами педагогічної майстерності. Відтак зовнішні мотиваційні фактори трансформуватимуться в процесі професійної мотивації у внутрішньо-ціннісні мотиви, переконання, прагнення, світогляд майбутнього вчителя.

У цьому сенсі слушною є думка Є. Ільїна, що внутрішня мотивація, що зумовлюється сформованістю особистісних цінностей, з погляду задоволеності працею (навчальною, професійною) та її продуктивністю, є найбільш ефективною. Далі, за рівнем позитивного впливу на особистість,

іде зовнішня позитивна мотивація (похвала, висока оцінка діяльності). Водночас зовнішня – як позитивна, так і негативна мотивація (низькі оцінки, зауваження, завищені вимоги) – порівняно з внутрішньою мотивацією характеризується меншою стійкістю, тому швидко втрачає свою стимулювальну силу [187, с. 278].

Ураховуючи результати досліджень мотиваційних процесів, ми погоджуємося з думкою Є. Ільїна, що для високої рівня результативності та продуктивності будь-якої праці (навчальної роботи студента чи подальшої його професійної діяльності за фахом на рівні педагогічної майстерності) найбільш оптимальним є співвідношення, де основне місце посідають внутрішні мотиви (ВМ), які підкріплюються позитивними зовнішніми мотивами (ПЗМ), за умови мінімізації (або виключення) впливу негативних зовнішніх мотивів (НЗМ), що знайшло відображення у формулі К. Замфіра (за інтерпретацією Є. Ільїна), де $ВМ > ПЗМ > НЗМ$ [187, с. 279].

Оскільки засадничими факторами професійної мотивації майбутнього вчителя є сформованість фахових *цінностей* у студента, відтак актуалізується обґрунтування наукових основ формування ціннісних орієнтацій на засадах *аксіологічного підходу*. Вивчення дослідниками педагогічних явищ, розкриття сутності педагогічних цінностей і, зокрема, формування професійної мотивації базується на аналізі ключових понять, що складають ціннісно-смыслову сферу особистості майбутнього вчителя [223]; на визначенні ціннісних орієнтирів і когнітивних структур у діяльності педагога [263] та ін.

Основою *аксіологічного підходу* (грец. *aksios* – коштовний) є філософське вчення – аксіологія, що визначається як наука про моральні, етичні, культурні цінності як смислоутворювальні основи людського буття, що визначають напрями і мотивованість людського життя, діяльності, вчинків [339, с. 29].

Витоки аксіологічного вчення пов'язуються з іменем Г. Лотце завдяки використанню науковцем поняття «*значущості*» як специфічної

характеристики мислительного змісту, що в естетичних і етичних контекстах використовувалося в аналогічному сенсі поняття «*цінності*» [314, с. 123].

Аксіологічні ідеї у гуманітарних науках розвивалися у розумінні цінностей як вищих принципів (Т. Парсонс) для забезпечення консенсусу в суспільстві. Філософи та соціологи стверджують, що природні явища існують самобутньо, реально та об'єктивно, а входячи до сфери людського досвіду, набувають життєвого значення для людей, стають їхніми цінностями, які й утворюють реальний світ [484, с. 145].

Основною категорією в аксіологічній науці є поняття «*цінності*», що відображає певну якість ціннісного ставлення і фіксується у свідомості людини у вигляді оцінного судження чи характеризується певною емоційною реакцією [314, с. 129]. У суспільстві постійно відбувається еволюція цінностей. Діалектичні закони, які її відображають, сприяють кращому розумінню пріоритету загальнолюдських цінностей [465, с. 53]. Відтак філософське тлумачення аксіологічних підходів спрямовується на аналіз смислів і людського буття, його ідеалів та імперативів [338, с. 25-28].

Розуміння поняття «*цінність*» має різнобічну спрямованість, що зумовлює тлумачення його змісту в контексті здатності задовольняти потреби та інтереси особистості; наявності особливої значущості речей, явищ, процесів, ідей для життєдіяльності суб'єкта, його потреб та інтересів; особливої індивідуальної реальності, що має певну позитивну значущість для суб'єкта, котрий її переживає. Цінності кожної людини формують її *ціннісні орієнтації* та відображають вищі рівні спрямованості особистості, загальну зорієнтованість діяльності людини на щось значуще для неї, наприклад, на опанування основами педагогічної майстерності. Таким чином, ціннісні орієнтації стосуються основних сфер самореалізації людини [314, с. 124], якими є освіта, професійна діяльність і вищий рівень професійної діяльності – майстерність. Соціологи стверджують, що система ціннісних орієнтацій виступає рівнем саморегуляції і реалізується у поведінці особистості [484, с. 438].

Ціннісні орієнтації визначаються як складний соціально-психологічний феномен, що характеризує спрямування і зміст активності особистості, визначає загальний підхід людини до світу, до себе, надає сенсу особистісним позиціям, поведінці, вчинкам. Сукупність зазначених орієнтацій характеризує репрезентованість соціально цінних уявлень у свідомості людини і пов'язана з ідеалами та життєвими цілями особистості [314, с. 125], що в контексті нашого дослідження узгоджується з кращими зразками педагогічної діяльності та віхами становлення професійної майстерності майбутніх учителів.

Аналіз наукових досліджень свідчить, що впродовж останніх десятиліть фахівцями здійснено низку спроб схематично представити механізм та послідовні етапи формування ціннісних орієнтацій. Так, Є. Копилець стверджує, що схема інтеріоризації цінностей, яка свого часу була розроблена вченими Чехословаччини, стала відомою в наукових колах завдяки працям Я. Гудечека [238, с. 187]. Взаємопов'язані етапи прийняття й освоєння цінностей за Я. Гудечеком [116] ми інтерпретували й інтегрували в процес аксіо-акмеологічної мотивації майбутніх учителів початкових класів до набуття педагогічної майстерності:

- сприйняття *інформації* про педагогічну майстерність як професійну цінність й необхідність формування її основ під час навчання у вищій школі;
- *трансформація* – перетворення отриманої інформації на «власну», індивідуальну мову шляхом формування особистісних смислових утворень;
- *активна діяльність*, що полягає в інтеріоризації цінності педагогічної майстерності;
- *інклюзія* – включення цінності до особисто визнаної системи вартостей;
- *динамізм* – зміни особистості, що є наслідком здійсненого вибору, які відбуваються не на рівні механічного запозичення чужих зразків і стереотипів поведінки, а отже, деградації цінностей [5], а на рівні

створення власного аксіо-акмеологічного бачення свого професійного зростання.

Заслужують уваги наукові пошуки дослідників, котрі аналізуючи основні положення аксіологічної науки у філософському та педагогічному аспектах обґрунтовували зміст аксіологічного підходу до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів. Так, Л. Демінською розглянуто питання історії формування аксіологічної науки та зміст основних аксіологічних положень і доведено особливу значущість необхідності формування ціннісних орієнтацій педагога. Аналіз змісту таких понять, як «цінність» та «ціннісні орієнтації» дали змогу дослідниці обґрунтувати теоретичну основу реалізації аксіологічного підходу в навчальному процесі [130].

Інші науковці розглядають цілісний процес розвитку ціннісно-сислової сфери людини як *аксіогенез* особистості. Так, на думку З. Карпенко, потенціал і результат аксіогенезу особистості – аксіопсихіка – охоплює різноманітні вияви її ціннісно-сислової сфери:

- мотиваційні ставлення, диспозиційні утворення (ціннісні орієнтації);
- мотиваційні чинники (потреби, інтереси, ідеали, загальну спрямованість діяльності і поведінки та зміст моральної колізії);
- емоційно-ціннісні характеристики процесу переживання (предмет переживання) життєві вибори особистості в різних сферах її самовизначення тощо.

Основними аспектами аксіологічної психології особистості автор визначає культурно-історичний, психодинамічний, феноменологічно-рефлексивний [206, с. 10], які в контексті нашого дослідження мають певні особливості:

- *культурно-історичний* аспект передбачає відстеження процесу присвоєння педагогом заданих суспільством духовних цінностей як зразків соціально бажаної поведінки вчителя-майстра;

– *психодинамічний* аспект відображає зворотний бік аксіогенезу в напрямі формування професійної майстерності як знаходження шляхів актуалізації вроджених духовних інтенцій у просторі професійних зв'язків майбутнього вчителя-майстра;

– *феноменологічно-рефлексивний* аспект являє собою взаємне проникнення обох вище названих напрямів дослідження і заснований на уявленні про нерозривну єдність об'єктивних і суб'єктивних джерел аксіогенезу особистості вчителя та їх представленість у внутрішньому (феноменальному) світі людини, вищим проявом якого є ціннісно-сміслова свідомість педагога-майстра з притаманними їй рефлексивними атрибутами.

Ми погоджуємося з думкою З. Карпенко, що «визначальною закономірністю аксіогенезу особистості є випередження і структурування її цілісними доцільними (ціннісно-цільовими, телеологічними) зв'язками з довкіллям ситуативно-діяльнісних (каузальних) зв'язків, що визначає індивідуальну самобутність окремо взятого аксіогенезу» [206, с. 11], зокрема, у формуванні педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкових класів.

Основною тенденцією поступального аксіогенезу студента, котрий прагне оволодіти основами педагогічної майстерності, є дотримання принципу інтегральної суб'єктності. Психологи розглядають цей феномен як процес «сходження людини до вершин духовної досконалості через послідовні, еволюційно вмотивовані стадії:

– біологічного індивіда (відносного суб'єкта)», яким є будь-яка особа, яка виконує певну діяльність у напрямі покращення свого існування;

– «суб'єкта предметної діяльності (моносуб'єкта)», яким є кожен студент, котрий здобуває вищу освіту, незалежно від того, чи він визначає особистісною цінністю мету і процес оволодіння основами педагогічної майстерності;

– «суб'єкта соціально розподіленої діяльності (полісуб'єкта)», яким є студент, котрий цілеспрямовано здобуває вищу освіту з усіма її

специфічними характеристиками, що дає змогу ідентифікувати його як майбутнього фахівця, наприклад, педагогічної діяльності;

– «суб'єкта суспільно корисної творчої діяльності (метасуб'єкта)», яким буде студент, котрий серед основних цілей у процесі здобуття вищої педагогічної освіти чітко визначить аксіологічні цілі оволодіння основами педагогічної майстерності, як вершини власної креативності і творчого підходу до професійної діяльності;

– «абсолютного суб'єкта, котрий уособлює універсальні духовні цінності» [206, с. 11] і яким з часом, після тривалої, творчої і сумлінної педагогічної діяльності може стати вчитель-майстер.

У зв'язку з цим зміст цільового (досягнення майстерності в майбутній професії) та діяльнісного аспектів (виявлення активності в опануванні основами педагогічної майстерності) у навчальній діяльності студента визначається його спрямованістю на актуалізацію, осмислення, визначення і визнання професійних цінностей як основи для формування педагогічної майстерності. Роль зв'язуючого механізму між суто практичною і творчо-майстерною діяльністю вчителя виконує аксіологічний, або ціннісний, підхід, що є своєрідним «містком» між теорією і практикою роботи вчителя та педагогічною майстерністю.

Аксіологічний підхід органічно властивий гуманістичній педагогіці, оскільки людина розглядається в ній як вища цінність суспільства і самоціль суспільного розвитку. Гуманістична ціннісна орієнтація, у визначенні В. Сластьоніна, інтерпретується як «аксіологічна пружина», яка активізує всі інші складові системи цінностей. Починаючи з 60-х рр. ХХ століття, коли зріс інтерес до проблем людини, моралі, гуманізму, до суб'єктивного чинника в цілому, категорія цінності стала предметом філософського осмислення у вітчизняній науці. Саме в окресленому контексті цей феномен став застосовуватися до світу людини і суспільства. Науковці стверджують, що поза людиною і без людини поняття цінності існувати не може, оскільки є особливим людським типом значущості предметів і явищ. Цінності не

первинні, вони похідні від співвідношення світу і людини, підтверджуючи значущість того, що створила людина в процесі історії [371, с. 56].

Проте до цінностей відносяться лише позитивно значущі явища, пов'язані з соціальним прогресом. Ціннісні характеристики відносяться як до окремих явищ (наприклад, педагогічної майстерності), так і до суб'єкта, що здійснює різні види творчої діяльності, зокрема, до студента зі стійкими професійними мотивами оволодіти основами педагогії майстерності. Саме в процесі творчості розкривається і розвивається творчий потенціал особистості вчителя-майстра. Гуманізуюча роль творчості визначається ще і тим, що її продукт ніколи не буває реалізацією лише однієї цінності. Творчість є відкриттям або створенням нових цінностей, що збагачує людину, розкриває в ній нові здібності, залучає до світу цінностей у складній ієрархії яких важливе місце займають і професійні цінності. Наприклад, цінність оволодіння основами педагогічної майстерності визначається студентом в процесі визначення її значущості у майбутній професійній діяльності.

Цінність того або іншого об'єкту визначається в процесі його оцінки особою, яка виступає засобом усвідомлення значимості предмету для задоволення її потреб. Принципово важливо зрозуміти різницю між поняттями цінності й оцінки, яка полягає в тому, що цінність об'єктивна. Вона складається у процесі соціально-історичної практики. Оцінка ж відображає суб'єктивне відношення особи до певної цінності, і тому може бути достеменною (якщо вона відповідає цінності) і помилковою (якщо вона цінності не відповідає). На відміну від цінності оцінка може бути не лише позитивною, але й негативною. Саме завдяки оцінці відбувається вибір предметів, потрібних і корисних людині і суспільству, що водночас збагачує людину, розкриває в ній нові здібності, залучає до світу цінностей [371, с. 57-58].

Аксіологічні підходи до формування педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів визначаються специфікою

педагогічної діяльності, її соціальною роллю і можливостями для особистості, що є предметом дослідження *педагогічної аксіології*. Аксіологічні характеристики педагогічної діяльності відображають її гуманістичний сенс і окреслюють педагогічні цінності. Вони залежать від соціальних, політичних, економічних стосунків у суспільстві, які багато в чому впливають на розвиток педагогіки й освітньої практики. Причому ця залежність не механічна, оскільки бажане і необхідне на рівні суспільства часто вступають у протиріччя, яке вирішує конкретна людина, наприклад, педагог завдяки своєму світогляду й ідеалам.

Педагогічними цінностями є норми, регламентуючі педагогічну діяльність. Вони виступають як пізнавально-діяльнісна система, яка служить опосередковуючою і сполучною ланкою між тим, що склалося суспільним світоглядом в галузі освіти, і діяльністю педагога. Педагогічні цінності мають синтагматичний характер, тобто формуються історично і фіксуються в педагогічній науці як форма суспільної свідомості у вигляді специфічних образів і уявлень. Оволодіння педагогічними цінностями здійснюється в процесі педагогічної діяльності, в ході якої відбувається їх суб'єктивація. Саме рівень суб'єктивації педагогічних цінностей служить показником особистісно-професійного розвитку педагога.

Зі зміною соціальних умов життя, розвитком потреб суспільства і особистості трансформуються і педагогічні цінності. Так, в історії педагогіки прослідковуються зміни, пов'язані із зміною схоластичних теорій навчання на пояснювально-ілюстративне і пізніше на проблемно-розвивальне. Посилення демократичних тенденцій у суспільстві призводило до розвитку нетрадиційних форм і методів навчання. Суб'єктивне ж сприйняття і привласнення педагогічних цінностей визначається багатством особистості вчителя, спрямованістю його професійної діяльності на досягнення вершин у педагогічній майстерності.

Педагогічні цінності розрізняються за рівнем свого існування, який може стати основою їх класифікації та виокремлення соціально-педагогічних, групових та особистісних цінностей.

Соціально-педагогічні цінності відображають характер і зміст тих цінностей, які функціонують у різних соціальних системах, виявляючись в суспільній свідомості. Це сукупність ідей, уявлень, норм, правил, традицій, що регламентують діяльність суспільства у сфері освіти.

Групові педагогічні цінності можна розглядати як сукупність ідей, концепцій, норм, що регулюють і спрямовують педагогічну діяльність у межах певних освітніх інститутів. Сукупність таких цінностей має цілісний характер, характеризується відносною стабільністю і повторюваністю.

Особистісні педагогічні цінності виступають як соціально-психологічні утворення, в яких відбиваються цілі, мотиви, ідеали, установки й інші світоглядні характеристики особи вчителя, що утворюють систему його ціннісних орієнтацій. Аксиологічне «Я» як система ціннісних орієнтацій містить не лише когнітивні, але й емоційно-вольові компоненти, що відіграють роль її внутрішнього орієнтиру, в якому асимілюються як соціально-педагогічні, так і професійно-групові цінності, що є засадничими для формування індивідуально-особистісної системи педагогічних цінностей.

Науковці стверджують, що ця система охоплює:

– цінності, пов'язані із затвердженням особою своєї ролі в соціальному і професійному середовищі (суспільна значущість праці педагога, престижність педагогічної діяльності, визнання професії найближчим оточенням тощо);

– цінності, що задовольняють потребу в спілкуванні і розширюють його коло (спілкування з дітьми, колегами, референтними людьми, переживання дитячої любові та прихильності, обмін духовними цінностями та ін.);

– цінності, що орієнтують на саморозвиток творчої індивідуальності (можливості розвитку професійно-творчих здібностей, залучення до світової культури, заняття улюбленим предметом, постійне самовдосконалення й ін.);

– цінності, що дозволяють самореалізуватись у професії (творчий характер праці педагога, романтичність і захопливість педагогічної професії, можливість допомоги соціально неблагополучним дітям та ін.);

– цінності, що дають можливість задовольняти прагматичні потреби (можливості роботи в державній установі, оплата праці і тривалість відпустки, професійне зростання тощо) [371, с. 58].

Серед означених педагогічних цінностей виокремлюються цінності самодостатнього й інструментального типів, що відрізняються за змістом.

Самодостатні цінності – це цінності-цілі, що включають творчий характер праці педагога, престижність, соціальну значущість, відповідальність перед державою, можливість самоствердження, любов і прихильність до дітей. Цінності цього типу служать основою розвитку особистості і вчителя, і учнів. Цінності-цілі характеризуються домінуючою аксіологічною функцією в системі інших педагогічних цінностей, оскільки в цілях відображений основний сенс діяльності вчителя.

Цілі педагогічної діяльності визначаються конкретними мотивами, адекватними тим потребам, які реалізуються в ній. Цим пояснюється їх провідне положення в ієрархії потреб, до яких відносяться: потреба в саморозвитку, самореалізації, самовдосконаленні та розвитку інших. У свідомості педагога поняття «Особа дитини» і «я-професіонал» виявляються взаємозв'язаними.

Здійснюючи пошук шляхів реалізації цілей педагогічної діяльності, педагог вибирає власну професійну стратегію, зміст якої полягає в саморозвитку та розвитку інших. Таким чином, цінності-цілі відображають державну освітню політику і рівень розвитку самої педагогічної науки, які, суб'єктивуючись, стають значущими факторами педагогічної діяльності і впливають на інструментальні цінності, так звані цінностями-засобами.

Вони формуються в результаті опанування теорією, методологією і педагогічними технологіями, складаючи основу професійної освіти педагога.

Цінності-засоби – це три взаємозв'язані підсистеми: власне педагогічні дії, спрямовані на вирішення професійно-освітніх і особистісно-розвивальних завдань (технології навчання і виховання); комунікативні дії, що дозволяють реалізувати особистісно і професійно орієнтовані завдання (технології спілкування); дії, що відображають суб'єктну сутність педагога, інтеграційні за своєю природою, оскільки об'єднують всі три підсистеми дій в єдину аксіологічну функцію. Цінності-засоби підрозділяються на такі групи, як цінності-стосунки, цінності-якості і цінності-знання.

Цінності-стосунки забезпечують педагогові доцільну й адекватну побудову педагогічного процесу і взаємодії з його суб'єктами. Відношення до професійної діяльності не залишається незмінним і варіює залежно від успішності дій педагога, від того, якою мірою задовольняються його професійні та особистісні потреби. Ціннісне відношення до педагогічної діяльності, що окреслює способи взаємодії педагога з учнями, відрізняється гуманістичною спрямованістю.

У ціннісних стосунках в рівній мірі значимим є відношення педагога до себе як до професіонала й особистості. Тут правомірно вказати на існування і діалектику «реального» для Мене, «ретроспективного» для Мене, «ідеального» для Мене, «мене-рефлексії», «професійного» для Мене. Динаміка цих образів визначає рівень особистісно-професійного розвитку педагога [371, с. 58].

В ієрархії педагогічних цінностей найвищий ранг мають цінності-якості, оскільки саме в них виявляються особистісно-професійні характеристики педагога. До їх числа відносяться різноманітні та взаємозв'язані індивідуально-особистісні, статусно-рольові та професійно-діяльнісні якості. Окреслені якості виявляються похідними від рівня розвитку цілого ряду здібностей: прогностичних, комунікативних,

креативних (творчих), емпатійних, інтелектуальних, рефлексивних та інтерактивних.

Цінності-відношення і цінності-якості можуть не забезпечити необхідний рівень здійснення педагогічної діяльності, якщо не буде сформована і засвоєна ще одна підсистема – підсистема цінностей-знань. У неї входять не лише психолого-педагогічні і предметні знання, але і міра їх усвідомлення, уміння здійснити їх відбір і оцінку на основі концептуальної особистісної моделі педагогічної діяльності.

Цінності-знання – це певним чином упорядкована й організована система знань і вмінь, представлена у вигляді педагогічних теорій розвитку і соціалізації особистості, закономірностей і принципів побудови і функціонування освітнього процесу та ін. Опанування педагога фундаментальними психолого-педагогічними знаннями створює умови для творчості, дозволяє орієнтуватися в професійній інформації, вирішувати педагогічні завдання на рівні сучасної теорії і технології, використовуючи продуктивні творчі прийоми педагогічного мислення.

Таким чином, названі групи педагогічних цінностей, породжують одну одну, утворюють аксіологічну модель, що має синкретичний (злитий, нерозчленований) характер. Він виявляється в тому, що цінності-цілі визначають цінності-засоби, а цінності-відношення залежать від цінностей-цілей і цінностей-якостей і так далі, тобто вони функціонують як єдине ціле. Дана модель може виступати критерієм прийняття або неприйняття вироблених або створюваних педагогічних цінностей. Вона визначає тональність культури обумовлюючи виборчий підхід як до цінностей, наявних в історії того або іншого народу, так і до новостворюваних творів людської культури. Аксіологічне багатство педагога визначає ефективність і цілеспрямованість відбору і приросту нових цінностей, їх перехід в мотиви поведінки і педагогічні дії.

Гуманістичні параметри педагогічної діяльності, виступаючи її «вічними» орієнтирами, дозволяють фіксувати рівень розбіжності між сущим

і належним, дійсністю і ідеалом, стимулюють до творчого подолання цих розривів, викликають прагнення до самовдосконалення й обумовлюють світоглядне самовизначення педагога [371, с. 59].

Визнання освіти як загальнолюдської цінності сьогодні ні в кого не викликає сумніву. Це підтверджується конституційно закріпленим правом людини на освіту в більшості країн. Його реалізація забезпечується системами освіти, що існують в тій або іншій державі, які відрізняються за принципами організації. У них знаходиться віддзеркалення світоглядна обумовленість вихідних концептуальних позицій.

Реалізація тих або інших цінностей приводить до функціонування різних типів освіти. Перший тип характеризується наявністю адаптивної практичної спрямованості, тобто прагненням обмежувати вміст загальноосвітньої підготовки мінімумом відомостей, що мають відношення до забезпечення життєдіяльності людини. Другий – заснований на широкій культурно-історичній орієнтації. За такого типу освіти передбачається здобуття відомостей, які завідомо не будуть затребувані в безпосередній практичній діяльності.

Обидва типи аксіологічних орієнтації неадекватно співвідносять реальні можливості і здібності людини, потреби виробництва і завдання освітніх систем. Для подолання недоліків першого і другого типів освіти стали створюватися освітні проекти, вирішальні завдання підготовки компетентного фахівця, покликаного розуміти складну динаміку процесів соціального і природного розвитку, впливати на них, адекватно орієнтуватися в усіх сферах соціального життя. У той же час людина повинна володіти вміннями оцінювати власні можливості та здібності, брати на себе відповідальність за свої переконання і вчинки. Узагальнюючи типи аксіологічних орієнтації педагога науковці виділяють наступні культурно-гуманістичні функції освіти:

– розвиток духовних сил, здібностей і умінь, що дозволяють людині долати життєві перешкоди;

- формування характеру і моральної відповідальності в ситуаціях адаптації до соціальної і природної сфер;
- забезпечення можливостей для особистісного і професійного зростання і для здійснення самореалізації;
- опанування засобів, необхідних для досягнення інтелектуально-моральної свободи, особистої автономії і щастя;
- створення умов для саморозвитку творчої індивідуальності і розкриття духовних потенцій [371, с. 60].

Освіта виступає засобом трансляції культури, оволодіваючи якою людина не лише адаптується до умов соціуму, що постійно змінюється, але і стає здатним до неадаптивної активності, що дозволяє виходити за межі заданого, розвивати власну суб'єктність і примножувати потенціал світової цивілізації.

Таким чином, професійно-мотиваційна спрямованість аксіогенезу студента передбачає виявлення його суб'єктних здатностей в опануванні основами педагогічної майстерності шляхом ускладнення ціннісних устремлінь студента на засадах досягнення вершин (акме) у майбутній діяльності вчителя. Розвиток ціннісно-сміслової сфери особистості майбутнього вчителя-майстра пояснюється принципом інтегральної суб'єктності, згідно з яким здатність людини до самоактуалізації проявляється у висхідній телеологічній перспективі: рівень відносного суб'єкта – індивіда, носія інстинктивної активності; рівень монособ'єкта – чинника цілеспрямованої предметної діяльності; рівень полісуб'єкта – особистості із сформованою ціннісною свідомістю до самовизначення як вчителя-майстра у педагогічній діяльності; метасуб'єкта – індивідуальності, яка творчо збагачує наявну практику педагогічних дій зразками майстерного їх виконання; рівень абсолютного суб'єкта – «втілення універсальних властивостей духовного єства» [206, с. 12], вчителя-майстра, що виявлятиметься у педагогічній діяльності на робочому місці вчителя початкових класів.

У схематично відображеній професійно-мотиваційній структурі спрямованості аксіогенезу майбутнього вчителя зазначено результати аксіогенезу особистості студента з певним спектром диспозиційно-мотиваційних утворень (табл. 2.1.).

Таблиця 2.1.

**Професійно-мотиваційна структура спрямованості аксіогенезу
майбутнього вчителя початкових класів**

№ п/п	Стадії аксіогенезу	Диспозиції	Диспозиційно-мотиваційні утворення ціннісної свідомості	Результат аксіогенезу
1	Відносний суб'єкт	Передчування	Прагнення студента до вияву активності у навчально-пізнавальній діяльності	Активність у навчально-пізнавальній діяльності
2	Суб'єкт предметної діяльності (моносуб'єкт)	Треба	Нормовідповідна поведінка студента в пізнавальній, трудовій, комунікативній діяльності, орієнтована на здобуття вищої освіти	Сумлінність у навчально-пізнавальній діяльності
3	Суб'єкт соціально розподіленої діяльності (полісуб'єкт)	Зобов'язаний (мушу)	Цілеспрямоване здобуття вищої педагогічної освіти, що дає змогу студентові ідентифікувати себе як майбутнього вчителя	Усвідомлення цінності високого рівня фахової підготовки для педагога
4	Суб'єкт суспільно корисної творчої діяльності (метасуб'єкт)	Буду (прагну)	Творчий підхід до виконання педагогічних функцій	Прагнення оволодіти основами педагогічної майстерності
5	Абсолютний суб'єкт, котрий уособлює універсальні духовні цінності	Приймаю	Ідентифікація своїх професійних дій з кращими зразками вияву педагогічної майстерності	Усвідомлення цінності педагогічної майстерності як обов'язкової ознаки вчителя

Аналіз табл. 2.1 дає змогу узагальнити, що диспозиція «передчуваю», яка у дослідженні З. Карпенко визначається як «переддиспозиція», регулює ефективність «організмичної» активності особи [206, с. 12]. Вважаємо, що для

її вияву студентам необхідно створювати спеціальні педагогічні умови, за яких майбутній учитель виявлятиме активність у навчально-пізнавальній діяльності, у змодельованих педагогічних ситуаціях, що ставитиме перед ним питання необхідності опанування основами педагогічної майстерності.

Таким чином, з першої диспозиції впливає друга – «треба», яка забезпечує нормовідповідну поведінку студента, орієнтовану на здобуття належного рівня вищої освіти на основі сумлінності в навчально-пізнавальній діяльності, що сприятиме освоєнню майбутнім учителем «критеріїв істини, користі і справедливості» [206, с. 12].

Диспозиція «мушу» зорієнтована на формування у студента усвідомлення цінності високого рівня фахової підготовки педагога, а відтак – прагнення майбутнього вчителя здобути вищу педагогічну освіту на належному рівні. Це дає змогу студентові перейти на вищу стадію аксіогенезу – суб'єкта суспільно корисної творчої діяльності (метасуб'єкта), котрий прагне і переконаний, що буде оволодівати основами педагогічної майстерності шляхом застосування творчого підходу до виконання педагогічних функцій. Усвідомлення та прийняття студентом абсолютної цінності педагогічної майстерності як обов'язкової ознаки вчителя, спрямовує його на ідентифікацію своїх професійних дій з кращими зразками вияву педагогічної діяльності й доведення своїх педагогічних дій до рівня майстерності.

У зазначеному аспекті привертає увагу наукове обґрунтування і структурування цінностей людини, запропоноване А. Лазаруком. Автор виокремив групи цінностей за певними критеріями: за рівнем розвитку – вищі або нижчі; за об'єктом привласнення – матеріальні чи морально-духовні; за метою використання – егоїстичні та альтруїстичні; за рівнем узагальнення – конкретні й абстрактні; за способом вияву – ситуативні чи стійкі; за роллю в діяльності людини – термінальні та інструментальні; за змістом діяльності – пізнавальні і предметно-перетворювальні: творчі, естетичні, наукові, релігійні; за належністю – особистісні або індивідуальні,

групові, колективні, суспільні, національні, загальнолюдські; за протилежним значенням – позитивні-негативні, первинні-вторинні, реальні-потенційні, безпосередні-опосередковані, абсолютні-відносні; об'єднані у змішану групу умовні, ідеальні, інтелектуальні, неперехідні, вічні, глобальні [273, с. 175].

На думку науковців, ціннісні орієнтації на індивідуальному рівні є соціально-психологічним феноменом особистості, що знаходить відображення в наданні переваги або відкиданні певних смислів і моделей поведінки людини, проявляється в її спрямованості, установках, переконаннях. Ціннісні орієнтації містять у собі ідеали, уявлення про сенс життя і діяльності людини. Таким чином, ціннісна орієнтація є ядром мотиваційно-ціннісної сфери особистості, що характеризується єдністю процесів саморегуляції й усвідомленого саморозвитку в процесі набуття смислів-цілей, смислів-інтересів, смислів-мотивів, смислів-відношень [314, с. 126]. Отже, формування професійних цінностей і переконань, які складають, на думку М. Сіпоріна, професійну філософію і є «центральною частиною професійної субкультури, яка формує культуру тих, хто опановує і тих, хто прийшов у професію, і в межах якої здійснюється соціалізація. Таким чином філософія стає частиною професіоналізму» [615, с. 74].

Аксіо-акмеологічна професійна мотивація майбутнього вчителя для оволодіння основами педагогічної майстерності передбачає інтеграцію аксіологічного підходу з акмеологічним, які розглядаються науковцями як відображення вчення про досягнення певних вершин, здобутків у процесі професійного розвитку особистості. Дослідниками теоретично обґрунтовується сутність професіогенезу та досягнення певної «вершинності – вищого рівня досконалості», що є методологічною основою спрямованості в майбутнє, розуміння смислу і стратегії життя. Це дає підстави для переосмислення способів удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців та окреслення перспектив подальшого розвитку особистості на

основі цілепокладання, мотивації та формування акме особистості [314, с. 130].

Витоки *акмеологічного підходу* (давньогрец. *акме* – вища точка, зрілість, найкраща пора, вершина чогось) започатковані з інтегральної науки *акмеології*, що вивчає феноменологію, закономірності, механізми розвитку особистості в період її найвищої професійної зрілості, тобто вивчає професіоналізм як вищий ступінь розвитку особистості. Акмеологія вважається новою наукою, котра була офіційно визнана на початку 90-х років ХХ століття і почала диференціюватися на самостійні наукові напрямки, як-от: педагогічна, військова, юридична, управлінська, соціальна акмеологія [135, с. 130].

У наукових пошуках дослідників періоду кінця ХХ – початку ХХІ ст. сутність акмеологічних підходів розкривалася як вплив здібностей дорослої людини на рівень її продуктивної діяльності в процесі досягнення певних результатів. Так, дослідження Н. Кузьміної в напрямі реалізації акмеологічних підходів у сфері педагогіки стали підґрунтям для вивчення акмеологічних законів фундаментальної освіти [257], створення наукової школи для досліджень розвитку здібностей людини та їх впливу на продуктивну діяльність у сфері професійної діяльності [258]. Значним науковим внеском в розвитку акмеології стали праці А. Деркача [135], В. Максимової [296] та ін.

Професійна підготовка майбутніх учителів також може супроводжуватися окресленням певних «вершин» для реалізації творчого потенціалу студента на шляху опанування основами педагогічної майстерності. Відтак реалізація акмеологічного підходу передбачає сформованість мотиваційної сфери студента, що сприятиме досягненню майбутнім учителем перших вершин професіоналізму у формі оволодіння основами педагогічної майстерності ще під час здобуття вищої освіти.

Поняття «акме» рефлексується, здебільшого, як вищий щабель досконалості, вершина позитивних змін, оптимум або й пік оптимальності та

пієтетних характеристик, що стосуються розвитку певної людини. Адже людина – як природна істота (індивід), як особистість (сукупність відносин з власним «я» і з навколишнім світом) і як суб'єкт діяльності (перш за все професіонал) – здатна досягти найбільших висот у своєму «життєвому польоті», піднятися на вершину власного розвитку, доторкнутися до істини і відбутися як людина, як особистість на рівні «акме» власної індивідуальності. У цьому сенсі спостерігається інтеграція аксіологічного та акмеологічного підходів у професіогенезі майбутніх фахівців [314, с. 133].

Отже, сутність аксіо-акмеологічної професійної мотивації майбутнього вчителя початкових класів для опанування основами педагогічної майстерності окреслюється такими характеристиками. Мотиваційна сфера студента складається з усвідомлення фахових цінностей, оволодіння якими для майбутнього вчителя є важливим кроком у професійному зростанні. Зasadничими професійними цінностями майбутнього вчителя початкової школи є набуття ним належного рівня професійної підготовки, що уможливить досягнення максимальної педагогічної досконалості, вершин (акме), так званого «зіркового часу» [257, с. 8].

Прагнення і спрямованість студента на опанування основами педагогічної майстерності ще під час навчання у ВНЗ обумовлюється його потребою у самоствердженні як компетентного фахівця. На основі саморефлексії у студента формується прагнення до самовдосконалення і самокорекційної діяльності, що пов'язане як із об'єктивними факторами (актуальність досягнення вчителем вершин у професійній діяльності на рівні педагогічної майстерності, що обумовлюється вимогами часу до конкурентоспроможності педагогів), так і суб'єктивними чинниками (інтересами, потребами та установками студента на акмеологічне зростання як особистісну цінність у професійній діяльності).

Аксіо-акмеологічна професійна мотивація майбутнього вчителя для опанування основами педагогічної майстерності передбачає активізацію самоосвітньої діяльності студента, здійснення саморегуляції та

самоконтролю на шляху до здобуття вищих досягнень у вигляді педагогічної майстерності в майбутній професійній діяльності.

У кожного педагога є власний рівень «ціннісної парадигми», що окреслює та визначає соціальні кордони та особистісні межі дій майбутнього вчителя. Зі змістом цієї парадигми безпосередньо пов'язані певні професійно-мотиваційні аспекти аксіо-акмеологічного спрямування, коли перед студентом окреслюється низка проблем:

- яку вершину він здатний досягти у своїй професійній творчості;
- до вершин якої креативності він схильний;
- до якого рівня спроможний дійти у сфері власного професійного зростання;
- який шлях обере у процесі досягнення власного «акме»;
- чого досягне в «кар'єрному пошуку» і на життєвому шляху: «акме» чи «анти-акме».

На думку науковців, інтенсивність, тривалість, сталість, визначеність і вартісна наповненість «ціннісної парадигми» зумовлюють фактичну «ціну» реалізації «акме-планів». Гармонія «ціннісної парадигми» відособлює вартісне наповнення особистісного «я» та моделює стратегічну лінію життя людини, в тому числі й професійного становлення майбутнього фахівця [314, 133]. Це найтісніше пов'язано з розумінням людиною значення і значущості своїх учинків і результатів власної праці в таких вимірах: виключно для себе; тільки для найближчого (суб'єктивно значущого) оточення; для батьківщини; для усього людства; для історії [565, с. 334]. Тому дослідники розглядають специфіку реалізації акмеологічних підходів у професійній підготовці вчителя, зокрема, до застосування педагогічних інновацій з метою досягнення вершин у педагогічній майстерності [586].

Відтак актуалізується визначення умов і факторів, котрі дадуть змогу студентові *визначити професійну цінність* в досягненні власного *акме* – «максимального рівня досконалості в усіх можливих видах індивідуальної діяльності» [314, с. 134].

Сформованість аксіо-акмеологічної професійної мотивації базується на прагненні студента оволодіти еталонами професіоналізму у вигляді педагогічної майстерності у професійній діяльності вчителя початкових класів. Тому дослідники приділяють особливу увагу розробці акмеологічних моделей професіоналізму та особистості професіонала [465, с. 53].

З педагогічного погляду аксіо-акмеологічна професійна мотивація майбутнього вчителя початкових класів передбачає організацію навчального процесу у вищій школі таким чином, щоб оптимізувати роботу студентів над власними інтелектуальними, творчими, фізичними, самоосвітніми потенціалами на основі самоменеджменту з метою організації безперервного розвитку, максимального використання власних можливостей, свідомого управління професійним зростанням. Все це створює смислове поле нового поняття «*поетапна аксіо-акме-динаміка*» [314, с. 134].

Сутність цього поняття у контексті оволодіння основами педагогічної майстерності передбачає досягнення певних вершин-акме, які мають особистісну цінність для студента під час навчання у вищій школі.

Такими *акме-віхами* можуть бути не лише навчальні добутки студента, які мають для нього ціннісне значення (високий рейтинг в групі, диплом з відзнакою після завершення навчання та ін.) і встановлюються шляхом оцінювання його навчальних досягнень. Однак зазначені найвищі рівні особистісних досягнень студента можуть бути результатом його сумлінної навчально-пізнавальної діяльності і тому не визначаються як акме. До того ж не завжди випускники-відмінники можуть досягнути помітних професійних висот у фаховій діяльності. Відтак у підготовці майбутніх учителів актуалізується формування у студентів стійких мотивів прогнозувати своє професійне зростання, досягати вершин майстерної педагогічної діяльності, які матимуть ціннісне значення як у змодельованих професійних ситуаціях, де цей процес відбуватиметься безболісно, наочно, прогнозовано [314, с. 135], так і в майбутній професійній діяльності вчителя початкових класів.

Мистецтвом прогнозу наслідків прийнятих рішень володіють лише фахівці, котрим властива *продуктивна професійна компетентність*, тобто особлива структура здібностей і знань, що поєднується з особливою структурою вмінь: застосовувати знання на практиці, видобувати з практичної діяльності нові знання, структурувати їх в нові функціональні системи («живе знання») [256, с. 8]. Таким чином, ще в період професійної підготовки студент може продемонструвати зразки майстерного виконання педагогічних функцій у змодельованих *віртуально-професійних* ситуаціях діяльності вчителя.

У цьому сенсі слушною є думка І. Мельничук, що перевірити результативність формування продуктивної компетентності у фахівців доцільніше в тих умовах, які дадуть змогу відкорегувати моделі професійних дій, удосконалити зразки професійної поведінки, відрефлексувати можливості та напрямки досягнення акме. Такі дії можуть сприяти досягненню мети в процесі опанування студентом основ педагогічної майстерності, коли студент у змодельованих ситуаціях матиме змогу відсепарувати і сконцентрувати у певну віху-акме оптимальні ціннісно-цільові орієнтири, визначити практичні кроки для їх досягнення та перевірити свої можливості, знання, вміння, підготовленість до самостійного виконання професійних дій у безпечних умовах діалогічної взаємодії, дидактичних ігор, навчальних тренінгів [314, с. 135].

Тому, починаючи з 60-х рр. ХХ ст. вітчизняна педагогіка збагатилася ідеями діалогу, співпраці, спільної дії, необхідності розуміння чужої точки зору, пошани особи. Переорієнтація сучасної педагогіки на людину та її розвиток, відродження гуманістичної традиції є найважливішими завданнями, поставленими самим життям. Їх рішення вимагає в першу чергу розробки гуманістичної філософії освіти, що виступає як методологія педагогіки [371, с. 55].

Одним з найбільш значущих висновків, що витікають із осмислення культурно-гуманістичних функцій освіти, є її загальна спрямованість на

гармонійний розвиток особи, що є призначенням, покликанням і завданням кожної людини. При цьому кожен компонент освітньої системи вносить свій вклад у вирішення гуманістичної мети освіти. Гуманістична мета освіти вимагає перегляду її змісту, що передбачає охоплення не лише новітньої науково-технічної інформації, але й гуманітарні особистісно-розвивальні знання й уміння, досвід творчої діяльності, емоційно-ціннісне відношення до світу і людини в ньому, а також систему етично-етичних відчуттів, що визначають її поведінку в різноманітних життєвих ситуаціях.

2.4. Роль педагогічного емпвауерменту у формуванні основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів

Характер предметів наукових досліджень, які складаються або повинні скластися в педагогіці, є певних межах залежить від різноманіття завдань, що вирішуються в педагогічній практиці й у педагогічному мистецтві, хоча, як зазначають науковці, одночасно підкоряється своїй автономній логіці. Наприклад, принципове значення має відмінність між тими педагогічними знаннями, які потрібні для конструювання освітньої діяльності викладача і студента у навчальному процесі ВНЗ, і тими, які використовуються при створенні нових засобів учіння і навчання. Тому існує багато істотних відмінностей у педагогічних знаннях, обумовлених різноманітністю завдань практичної діяльності вчителя. Щоб розібратися в цьому складному переплетенні відмінностей, зв'язків і залежностей між наукою, мистецтвом і практикою в педагогіці, Г. Щедровицький рекомендує хоч би у загальних рисах уявити структуру кожної із цих сфер діяльності [370, с. 32]. У контексті нашого дослідження у структурі наукового підходу до формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя важливою основою цього феномену ми вбачаємо педагогічний емпвауермент.

Термін «empowerment» (англ.) утворений від «empower» – уповноважувати, давати можливість та «ment» – суфікс для утворення іменника зі значенням «процес, поняття, дія») тлумачиться більшістю авторів як процес наснаження і розглядається як термін, який позначає багатовимірний соціальний процес, що допомагає людині набути здатності контролювати власне життя, актуалізувавши певні ресурси, «силу», «енергію» [251, с. 191].

Лінгвістичний аналіз слова «емпауермент», на думку Н. Кривоконь, буквально означає «надання внутрішньої сили» іншому або допуск і санкціонування іншого на використання цієї сили. В українській мові

«наснаження» є загальноприйнятим (хоча і не дуже точним) перекладом англійського терміну «empowerment» (англ. «power» – влада, сила, потужність), поряд із яким уживається й «емпауермент».

У російськомовній літературі взагалі зустрічається транслітерація «підвищення компетентності», «мобілізація потенціалу», «підвищення результативності (продуктивності)», «наділення повноваженнями», «делегування», «посилення», «набуття влади, сили».

Дане поняття дуже часто використовується тільки у транслітерації «эмпауэрмент» з різними варіантами тлумачення. При цьому лінгвісти пропонують декілька можливих варіантів перекладу: «підвищення компетентності», «мобілізація потенціалу», «підвищення результативності (продуктивності)», «наділення повноваженнями», «делегування», «посилення», «набуття влади, сили» [251, с. 191-192].

Важливим у контексті нашого дослідження є семантичний аналіз слів, що складають основу терміну «наснаження» в україномовній енциклопедично-словниковій літературі. Так, однокорінними словами є «наснага», «снага», «наснажувати», що означають «енергію, силу (творчу), запал, натхнення, піднесення». Слово «наснажувати» тлумачиться як «запалювати, надихати (на подвиг), спонукати, кликати, насичувати, наповнювати (силою), заряджати» [69].

Емпауермент як загальна стратегія і спрямовуюча до дій філософія застосовується у будь-якій діяльності. В останні десятиліття термін «наснаження» (empowerment) отримав широке застосування у великій кількості гуманітарних наук: менеджменті, політології, психології спільнот (community psychology), соціальній роботі, освіті (педагогіці), соціології, гендерології та ін.

Так, у соціальній роботі термін «емпауермент» застосовується «до способу роботи із клієнтом, що орієнтується на допомогу йому в набутті особистої, міжособистісної й політичної сили, необхідної, щоб отримати контроль над своїм життям, а також над політичними діями, організаціями й

ставленням суспільства, які несприятливо впливають на його життя» [251, с. 190].

Походження емпauerменту як теоретичної концепції бере свої витoki у Бразильського гуманітарія і освітянина Фрейре (Freire, 1973), який запропонував план «звільнення» людей через освіту. У 1980-ті роки минулого століття, коли почали обговорювати протиріччя між залежністю і незалежністю, концепція емпauerменту набула особливої популярності за кордоном. В основу концепції емпauerменту покладено владу як комбінацію здатності та можливості впливати на перебіг подій. При цьому важливим є соціальний капітал спільноти, тобто колективний ресурс громадської участі, мереж зв'язків, норм взаємності та організованості, які сприяють довірі між учасниками.

Водночас, у вітчизняних працях категорія наснаження є майже не дослідженою. У невеликій кількості публікацій це поняття розглядається на теоретичному рівні в контексті соціальної роботи, психології соціальної роботи, психології спільнот, де переважно висвітлюється зарубіжний досвід. Феномен наснаження відкриває значні перспективи для практичної діяльності та досліджень на теоретичному та емпіричному рівнях соціальної психології. особливостей застосування категорії «наснаження» у гуманітарних дисциплінах, що дозволить окреслити предметне поле можливих наукових пошуків.

Американський фахівець у галузі психічного здоров'я Дж. Чемберлін, з використанням методу групових дискусій, до яких були залучені активні учасники програм самодопомоги, запропонував «робоче визначення наснаження» як володіння низкою наступних якостей: вміння прийняття рішень; доступ до інформації та ресурсів; наявність вибору; асертивність; віра в здатність індивіда змінюватись; критичне мислення; почуття належності до групи; навчання необхідним навичкам; постійне особистісне зростання та зміни, самореалізація; підвищення позитивного іміджу та подолання стигми особистості [607]. Іншими словами, метою

наснажувального процесу є формування та/або розвиток суб'єктності особистості шляхом самовизначення, мотивації досягнення успіху, самостійності у прийнятті рішень, позитивних змін та зростання, компетентності, самоефективності, інтернальності, самодостатності, самоідентичності, самореалізації.

Узагальнюючи результати аналізу сутності категорії «наснаження», ми дійшли висновку, що цей феномен розглядається науковцями:

- як концептуальна теоретична парадигма, що має інтегрований етико-філософський, соціально-психологічний, педагогічний зміст;
- як цінність, принцип та імператив діяльності, зокрема, професійної, у соціономічних професіях;
- як різнорівневий процес – з етапами, методиками та техніками впливу;
- як мета і результат (у термінах стану, сукупності властивостей, що забезпечують суб'єктність особистості), які є досяжними і вимірюваними;
- як механізм та чинник (формування суб'єктності та розвитку особистості).

Відтак, використання концепту педагогічного емпauerменту відкриває нові перспективи у дослідженні таких феноменів як професійна взаємодія, спільна діяльність, фахове середовище, якість педагогічної дії, зміни у професійному зростанні, ідентифікація, професійна компетентність та ін.

Вибір цієї стратегії у формуванні основ педагогічної майстерності передбачає, що кожен студент при бажанні здатний отримати необхідні навички для того, щоб досягти прогресивних змін у майбутній професійній діяльності на основі мотивації до фахового зростання, отриманих знань, досвіду майстерного виконання педагогічних функцій, готовністю йти на експериментування у своїх діях тощо. На нашу думку, саме аксіо-акмеологічна мотивація студентів до формування основ педагогічної майстерності тісно пов'язана з проблемою педагогічного емпauerменту.

Російські дослідники визначають емпauerмент як спосіб роботи людини з таким відношенням до себе, що допомагає їй набути внутрішню особисту силу в міжособистісному спілкуванні та здатність управляти своїм життям. На думку науковців, емпauerмент допомагає людині визначити ті види діяльності, в яких вона може добитися успіху. Невпевнені у своїх силах особи, починають передивлятися цю установку відносно себе і ситуацій, в яких вони опинилися, коли досягають успіху і відчуття сили. Випробувавши успіх в результаті власних дій, вони починають розуміти, що можливі зміни на краще, щоб підвищити якість свого життя і діяльності [424].

Таке розуміння педагогічного емпauerменту в контексті формування педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів потребує моделювання та організації професійно-педагогічних ситуацій, у яких студенти матимуть змогу випробувати результативність своїх дій як учителя-майстра. Нам імponує думка науковців, котрі визначають емпauerмент як мистецтво творити таке життя, яке людина прагне прожити; як спосіб формування життєстійкої особистості, зазначаючи, що цей аспект у діяльності призначений для людей, котрі готові вивести себе на передній край саморозвитку; як процес підготовки особи до самостійних дій [94]. Розглядаючи педагогічну майстерність як мистецтво в діяльності вчителя, педагогічний емпauerмент доцільно визначати як прагнення і творчий підхід до професійного зростання майбутнього вчителя-майстра, його дії, спрямовані на розвиток здібностей.

На думку Г. Щедровицького, саме педагогічна практика і педагогічне мистецтво разом створюють основу для педагогічної науки. Коли засоби, вироблені педагогічним мистецтвом і які добре «працювали» раніше, в якихось нових ситуаціях «не спрацьовують», з'являється ще необхідність знати, чому так відбувається. Саме у цьому пункті окреслюються власне наукові проблеми, що вимагають вивчення, а в результаті дослідження з'являються наукові знання про різні аспекти навчання і виховання. Таким чином, педагогічна наука постійно виходить із «складних» ситуацій у

педагогічній практиці та педагогічному мистецтві, відштовхуючись від них, створює свої наукові предмети і формує об'єкти вивчення. Але було б помилкою думати, що предметами і об'єктами педагогічної науки є предмети і об'єкти практики або мистецтва. Наука створює свої особливі, «ідеальні об'єкти», розгортання і вивчення яких підкоряється своїй власній логіці, багато в чому незалежній від запитів практики і мистецтва. Це означає, що наука теж відособлюється і стає відносно автономною сферою діяльності, що робить зворотний вплив на практику і мистецтво і навіть управляє їх розвитком [370, с. 31].

Тому наукове обґрунтування сутності педагогічного емпauerменту набуває особливого значення у процесі формування основ педагогічної майстерності як мистецтва педагогічної діяльності майбутніх учителів початкових класів.

У розробці техніки емпauerменту, наприклад для школи самовдосконалення, науковці розглядають процес досягнення цілі як багатокроковий процес набуття особистісної сили, який призначений для досягнення успіху з найменшими затратами [584]. У техніці набуття особистісної сили шляхом педагогічного емпauerменту в напрямі формування основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя закладено кілька ідей:

1. Реалізація думок і прагнень студента досягти акмеологічних віх у професійній діяльності може відбуватися в результаті цілеспрямованих дій у формуванні основ педагогічної майстерності.

2. Для спрямування енергії на реалізацію дійсно бажаного (сформованого в результаті аксіо-акмеологічної мотивації) необхідно вчитися діяти впевнено і динамічно.

Найпростіша форма трансляції діяльності – це перехід з однієї виробничої структури в іншу самих людей – носіїв діяльності. Тут не виникає жодних особливих ускладнень і проблем, оскільки немає відтворення самої діяльності; складні ситуації виникають лише тоді, коли

ставиться завдання дійсного її відтворення. Тому завчання зразків майстерного виконання педагогічної діяльності не приведе до очікуваного результату – високого рівня сформованості основ педагогічної майстерності. Необхідно у студентів сформувані ціннісне ставлення і прагнення досягти вершин у професійній діяльності, тому актуалізується використання ще однієї ідеї в розробці техніки емпауерменту для самовдосконалення студентів у напрямі формування основ педагогічної майстерності, а саме:

3. Досягнення будь-якої мети необхідно розпочинати з планування майбутнього маршруту для педагогічного емпауерменту, що дасть змогу діяти цілеспрямовано і раціонально, чітко визначати акмеологічні вершини у процесі оволодіння основами педагогічної майстерності, провести «інвентаризацію» своїх думок і прагнень, щоб чітко їх усвідомити, набути впевненості, використовувати свій інтелект для розвитку особистісних сил і підтримки особистісного зростання [584].

Окреслений шлях для майбутнього вчителі початкових класів складається з таких етапів:

1. Накопичення інформації про сутність педагогічної майстерності.
2. Ідентифікація себе з образом учителя-майстра.
3. Визначення обмежуючих факторів, що перешкоджають процесу формування основ педагогічної майстерності під час навчання у ВНЗ.
4. Конкретизація та візуалізація уявного образу вчителя-майстра та його апробація у змодельованих проблемно-професійних діалогічно-інтерактивних ситуаціях навчальної взаємодії.
5. Узагальнення набутих умінь і навичок майстерного виконання професійних дій.
6. Визначення найбільш ефективних способів підтримки набутого досвіду застосування основ педагогічної майстерності, що сприятиме формуванню особистісної сили і наснаженню в напрямі професійного зростання, тобто – педагогічному емпауерменту.

Зв'язок аксіо-акмеологічної мотивації студентів до формування основ педагогічної майстерності під час професійної підготовки у ВНЗ з педагогічним емпauerментом як процесом наснаження прослідковується у теоретичному аналізі цього феномену, висвітленому в дослідженні Н. Кривоконь. Автор зазначає, що одним із чинників, які визначають значущість розвитку уявлень про наснаження, є врахування прагнення особистості до пошуку нового сенсу життя, інакших стратегій поведінки, коригування системи ціннісних установок за умов, коли людині доводиться опановувати новими видами поведінки та діяльності [251, с. 192]. У такому контексті процес наснаження для формування педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів може розглядатися як «поведінкова стратегія», як вектор, що визначає напрям діяльності студента для професійного зростання.

Особливу увагу проблемі емпauerменту приділяли дослідники професійної діяльності фахівців у сфері соціальної роботи [155].

Зарубіжні науковці розглядають сутність емпauerменту як наснаження, що сприяє збільшенню «можливостей людини чи групи здійснювати цілеспрямований вибір і втілювати свій вибір у бажані дії та результати» [608]. Автори підкреслюють, що саме наснажені особи спроможні досягати ефективних особистісних змін шляхом мобілізації особистих ресурсів (мотивів, прагнень, навчальних зусиль, творчого підходу до вирішення професійних завдань тощо). Однак, посилена увага зарубіжних дослідників до проблеми наснаження здебільшого відноситься до дефінітивного аналізу сутності поняття «емпauerмент» [607], опису конкретних прикладів наснаження, що відбулися внаслідок реалізації тих чи інших соціально спрямованих проектів, або ж стосуються переважно політичного аспекту наділення повноваженнями, чи особливостей використання технологій наснаження у сфері менеджменту [608; 609; 612]. Досить ґрунтовно висвітлені теоретичні та прикладні основи емпauerменту в дослідженні Т.

Сили, котра здійснила аналіз міждисциплінарного змісту категорії наснаження [463].

Якщо проводити паралелі між розумінням соціалізації, яка «представляє собою поступовий процес формування особистості у певних соціальних умовах» [251, с. 194] і професійною соціалізацією, що розпочинається ще під час навчання студента у ВНЗ, то спільним у цих процесів є адаптація. Саме професійна адаптація під час здобуття фахової освіти полягає в тому, що за короткий проміжок часу майбутній учитель повинен опанувати новим досвідом не лише виконання професійних дій, а й наснажитися досягти вершин у професійній діяльності. Припускаємо, що творення умов для педагогічного емпauerменту спонукатиме студентів до «вибору певної стратегії поведінки, діяльності, засвоєння нових ролей, формування мотиваційної, ціннісної сфери індивіда, самоідентифікації тощо» [251, с. 194].

Саме вибір конструктивної та ефективної моделі, стратегії поведінки у напрямі формування основ педагогічної майстерності і пропонується в рамках наснаження. Причому, на думку Н. Кривоконь, методологія емпauerменту передбачає не просто формування певних дій, планів а, перш за все, – усвідомлення проблематики з боку самої особистості, організацію мотивування до пошуку прийнятних шляхів вирішення ситуації («кристалізацію» мотивів), пошук і залучення ресурсів, отримання нових знань, досвіду і безпосереднє виконання запланованого шляхом взаємодії та побудови нових стосунків із оточенням [251, с. 194].

Таким чином, у процесі наснаження дії майбутнього вчителя у напрямі оволодіння основами педагогічної майстерності мають бути аксіо-акмеологічно мотивованими, усвідомленими як важливе ціннісне надбання у процесі професійної підготовки, спрямованими на досягнення окреслених вершин у майстерному виконанні педагогічних функцій, такими, що засновані на сформованих переконаннях і впевненості у власних силах, передбачають використання усіх аспектів фахової підготовки (рівня знань,

вияву умінь, творчості) тощо. Це передбачає посилення відчуття відповідальності студента за набуття відповідного рівня фахової підготовки у контексті опанування основами педагогічної майстерності. Відтак *педагогічний емпauerмент також може розглядатися як «життєва стратегія» майбутнього вчителя, або ж стратегія його професійної соціалізації на акмеологічному рівні.*

Саме поняття «стратегія життя» використовується К. Абульхановою-Славською здатність особистості поєднувати свою індивідуальність з умовами життя [1]. Основним параметром побудови життєвої стратегії дослідниця визначає прояв активності особистості в підтриманні рівноваги між необхідним і бажаним, що передбачає наявність ініціативи та відповідальності. Методика наснаження також орієнтована на підсилення відповідальності і передбачає прояв активності людини, що полягає у пошуку ресурсів і впровадженні запланованих дій та орієнтації на успіх [251, с. 195].

Таким чином, педагогічний емпauerмент у вигляді наснаження та самонаснаження дасть змогу студентам набути позитивного досвіду виконання професійних завдань на рівні педагогічної майстерності, а, відтак, може розглядатися як процес формування професійно-поведінкової стратегії майбутнього вчителя-майстра. Передбачаємо, що для досягнення високих результатів у процесі оволодіння основами педагогічної майстерності важливими є не лише прагнення студентів, але й цілеспрямований педагогічний вплив викладачів, основним завданням та принципом діяльності яких і виступає наснаження майбутніх учителів початкових класів до професійного зростання. Засадничими функціями викладачів з метою наснаження особистості студента і реалізації педагогічного емпauerменту є, перш за все, організація аксіо-акмеологічного мотиваційного процесу; спонукання студентів до активності на шляху професійного зростання за допомогою використання педагогічних технологій проблемно-ситуативного та діалогічно-інтерактивного характеру; підтримка прагнення студентів

покращити якість майбутньої фахової діяльності, набути нового досвіду майстерного виконання педагогічних функцій і завдань.

Таким чином важливим результатом реалізації педагогічного емпauerменту в підготовці майбутнього вчителя-майстра виступають сформовані у студентів уміння і навички педагогічного впливу для наснаження вже учнів, що також є результатом сформованості у нього основ педагогічної майстерності.

Зазвичай, педагогічний вплив на рівні емпauerменту (наснаження) виявляється у процесі міжособистісної взаємодії, що актуалізує використання інтерактивних технологій у вищій школі. Саме в змодельованих інтерактивних ситуаціях у студента на рівні вияву вмінь майстерного виконання педагогічних дій, отримання позитивних емоцій від набуття особистого досвіду в безпечних умовах, наприклад, навчально-професійно-діяльнісних ігор чи діалогічної взаємодії у ході обговорення результатів свого професійного зростання, з'явиться відчуття «впевненості у своїх силах, насиченість енергією, певне піднесення, натхнення. На когнітивному рівні, має відбутися переоцінка можливостей, сформуватися позитивне, конвергентне мислення, розкритися потенціал, проявитись аналітичні здібності тощо. Поведінкова сфера особистості має характеризуватися активністю, прагненням реалізації планів і конкретними діями, налагодженням взаємодії з іншими, побудовою нових стосунків, пошуком односторонців та ін.» [251, с. 195].

У контексті формування цільової спрямованості студентів у напрямі опанування основами педагогічної майстерності слушною є думка психологів, котрі стверджують, що мотиви не можна формувати ззовні [187, с. 89]. Відтак роль сприятливого фактора у цьому процесі призначено виконати педагогіці емпauerменту – наснаження студента на професійне зростання ще під час навчання у ВНЗ. Таким «матеріалом», як зазначає Н. Кривоконь, виступають певні особистісні конструкти (наприклад, інтереси, нахили), моральні принципи, установки, самооцінка та ін. [251, с.

196]. Тому основним завданням викладачів вищої школи є актуалізація, а іноді і формування відповідної сукупності спонукальних чинників, що виступатимуть мотиваторами до наснаження студентів.

Важливим компонентом у процесі спонукування до певної діяльності є чітке визначення мети окремих дій – цілепокладання. За визначенням Ю. Швалба, це – «особлива психологічна функція свідомості, яка забезпечується триванням психічних процесів й забезпечує конкретизацію, ієрархізацію, а пізніше й реалізацію цілей людини. Цілепокладання внутрішньо організовується як психологічна умова й початкова ланка розгортання діяльності» [581, с. 24].

Підтримує цю думку і Н. Кривоконь, зазначаючи, що ефективність цілепокладання є суттєвою складовою особистості, яка сприяє її соціальній активності. Автор акцентує увагу на тому, що саме наснаження може виступати як життєва стратегія особистості, за допомогою якої людина набуває нового досвіду [251, с. 197]. А тому роль викладача у педагогічному емпauerменті з метою формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів полягає в тому, щоб організувати мотивуючі впливи на студентів, які сприятимуть формуванню нової системи ціннісних установок особистості, цілепокладання тощо.

Водночас, сучасні дослідження у сфері наснаження людини концентрують увагу науковців на концепції «емпауермент», яку, наприклад, С. Гено С. і Р. Армандо розглядають у формі «селф-емпауермент» як прикладну модель позитивної дії. Автори зазначають, що в психологічній галузі поняття «емпауермент» започатковане саме в психології спільнот (в 70-і роки у США). На більшості американських підприємствах були запропоновані ідеї організаційного «емпауерменту» поряд з ідеями реорганізації або введення інноваційних елементів (нові технології систем управління, або процесів праці). В Італії роздуми про «емпауермент» були, перш за все, представлені в галузі освіти (Bruscaglioni, 1993, 1994; Francescato та ін. 1993; Gheno, 1994; Piccardo, 1992, 1994) виділенням в «емпауермент»

значної кількостей моделей інтерпретацій ситуацій індивідуального та колективного навчання [91, с. 8].

У публікаціях дослідників окреслюються два альтернативні підходи до процесу емпauerменту, які ми поєднали з процесом наснаження студентів до оволодіння основами педагогічної майстерності.

Перший підхід структурується на такі етапи:

1) процес емпauerмента починається з ідентифікації причин «неадекватного відчуття особистої сили (безпорадності)» [91, с. 9] в процесі виконання певного зразка педагогічної дії;

2) зменшення почуття професійної безпорадності студента завдяки використанню викладачем стратегії «емпauerмент» – наснаження (заохочення, спонукання) його до професійного зростання;

3) очікування відносно здатності майбутнього вчителя виявляти зразки педагогічної майстерності, як результату реалізації педагогіки емпauerменту;

4) перевірка прагнення студента і його поведінки у ситуаціях, що потребують вияву педагогічної майстерності.

Ми погоджуємося з думкою С. Гено С. і Р. Армандо, що зазначений підхід у цілому можна характеризувати як пасивний, концентрований на деміургічній фігурі викладача, котрий акцентує увагу на слабких сторонах педагогічних дій студента, щоб підкреслити певні недоліки, використовуючи при цьому роз'яснювальні стратегії.

У другому підході нам імпонує активна експериментальна перспектива, що базується на формуванні досвіду практичних дій майбутнього вчителя-майстра, за допомогою якої представлений процес «емпauerмент», що інтерпретується як послідовність таких етапів:

1) визначення сфери оптимізації майбутньої професійної діяльності, наприклад, у змодельованих ситуаціях педагогічної взаємодії;

2) пошук шляхів реалізації стратегії «емпauerмент» як викладачем (використання засобів для аксіо-акмеологічного мотивування студентів до

професійного зростання), так і студентом (акцентуація на прагненні досягти вершин у педагогічній майстерності);

3) експериментування зі стратегією «емпауермент» шляхом цілеспрямованої організації викладачем проблемно-професійних діалогічно-інтерактивних ситуацій та апробації студентами зразків майстерного виконання педагогічно дій, які надихатимуть майбутніх учителів до реалізації творчого підходу в професійній діяльності;

4) оцінювання (і викладачами, і студентами) та закріплення отриманого досвіду вияву педагогічної майстерності майбутніми учителями в нових умовах (наприклад, в процесі вивчення інших фахових дисциплін, чи під час педагогічної практики).

Результатом такого підходу є перехід студента від умов, за яких він мав єдину можливість виявити певні навички педагогічної майстерності, до умов, за яких можливостей для вибору стає більше на основі творчого підходу до опанування основами педагогічної майстерності. Початок цього процесу розглядається як результат перетину потреби у професійному зростанні та бажання студента досягти вершин у педагогічній діяльності, коли потреба дає поштовх до змін, а бажання дає необхідну енергію для трансформацій. Саме чітке окреслення потреби і прагнення студента у цьому контексті є результатом реалізації педагогіки емпвауерменту в процесі формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів. За таких умов розширюється мислення студента у визначеному напрямі, виявляються його потенційні можливості, а завдання викладача полягає в створенні умов, за яких мислення студента спрямовуватиметься на самостійну реалізацію власних можливостей у професійному зростанні.

У цьому сенсі слушною є думка науковців, що саме через досвід у сфері позитивної можливості людина може змінитися, якщо вирішить це зробити. У цьому і полягає сутність процесу «селф-емпауермент» – самонаснаження [91, с. 9]. Ми трансформували модель «селф-емпауермент» за С. Гено і Р. Армандо [91, с. 10] та зобразили процес педагогічного

емпауерменту майбутнього вчителя початкових класів у такій структурно-логічній схемі, де поєднана і діяльність викладача (наснаження студента), і діяльність самого студента на основі самонаснаження (Рис. 2.1).

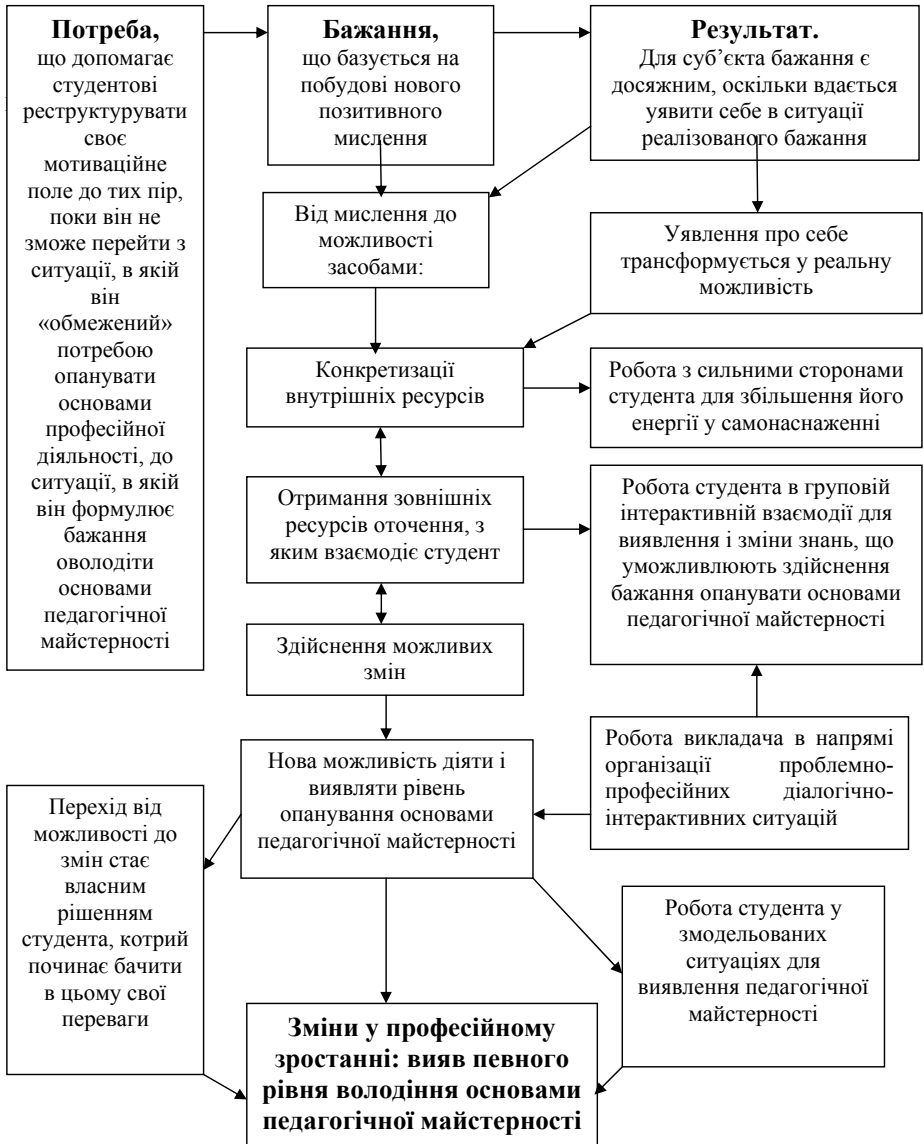


Рис. 2.1. Схема реалізації педагогічного емпіауерменту в процесі формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів

За такого розвитку стає зрозумілим, що студент є справжнім творцем особистісних змін, можливо, за допомогою викладача, який з ним працює, і який полегшує йому процес зміни. Особливості реалізації педагогіки емпauerменту враховувалися науковцями під час розробки посібника для вчителя «Уроки для стійкого розвитку» [542].

Інтерпретація запропонованого навчального курсу в контексті формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів передбачає надання студентам можливості визначати зв'язок тем, що розглядаються, з концепцією стійкого розвитку, із власними уявленнями щодо майбутнього і вибором власного способу життя. Нам імпонує думка авторів, що розуміння поняття «стійкий розвиток» і досвід, отриманий студентами в цій галузі, може бути важливим елементом їхньої підготовки до життя. Зазначимо, що головними складовими елементами навчальної програми курсу «Уроки для стійкого розвитку» науковці визначають самопізнання, самонавчання, прийняття студентами самостійних рішень у власному повсякденному житті. Ми підтримуємо провідну ідею, на якій будується зміст і методика курсу: учень – це активна і творча особистість, здатна пізнавати та саморозвиватися. Особливість процесів стійкого розвитку у педагогіці емпauerменту полягає в застосуванні знань на практиці й переданні студентам «життєвої» мудрості знань для повсякденного життя. Відтак, майбутні вчителі отримують можливість відкриття й творення власного способу життя і власних цінностей.

Таким чином, стратегія сучасної освіти визначається як така, що реалізується «в інтересах стійкого розвитку на засадах гуманістичної педагогіки, так званої емпauerмент педагогіки» [542, с. 9].

Заслужують на увагу програми організації «Глобальний план дій», зорієнтовані на різні цільові групи, і розроблені відповідно до принципів педагогіки особистісного емпauerменту. Основні принципи такої педагогіки, перенесені на курс «Уроки для стійкого розвитку» полягають у тому, що людині, яка навчається, створюються умови для підвищення впевненості та

відповідальності за результати навчання, виникнення ентузіазму й відчуття задоволення від групової й індивідуальної роботи та її результатів, психологічного комфорту в процесі навчання, набуття вмінь контролювати ситуацію навчання. Головне завдання педагога – сприяти самонавчанню студентів: підбадьорювати і скеровувати майбутніх учителів у їхніх зусиллях [542, с. 10].

Отже, педагогічний емпauerмент у буквальному розумінні терміну «наснаження» у нашому дослідженні пов'язаний із набуттям та підтримкою студентом сили, енергії, можливостей, спонукання, насичення та ін., спрямованих на опанування основами педагогічної майстерності.

2.5. Професійна компетентність як базова основа педагогічної майстерності вчителя

Узагальнюючи різні підходи до формування педагогічної майстерності майбутніх учителів більшість науковців сходяться на тому, що шляхом до підготовки висококваліфікованих фахівців є розвиток професійної компетентності [541].

Цілеспрямоване дослідження окресленої проблеми свідчить, що науковці розкривають досвід філософсько-методологічного аналізу компетентнісної парадигми в освіті [4]; визначають напрями підготовки та розвитку педагогічної компетентності вчителя в Україні в контексті філософії вищої педагогічної освіти [445]; конкретизують сутність педагогічної компетенції та компетентності [452]; визначають ключові компетенції як компонент особистісно-орієнтованої парадигми освіти [566] та ін. Дослідниками визначено, що найбільш оптимальним шляхом модернізації професійної освіти є компетентнісний підхід [173], тому компетентність розглядають як важливий елемент у структурі моделі якості підготовки фахівців [498] і визначають компетентнісну модель як основу оцінки якості професійного навчання [557].

Аналізу проблем упровадження компетентнісного підходу в системі освіти (від початкової до вищої) присвячуються наукові пошуки багатьох дослідників сучасності, що необхідно враховувати у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів. Це шляхи реалізації компетентнісного підходу до формування еколого-валеологічної культури майбутнього вчителя [49]; використання мотивації як засобу формування життєвої компетентності особистості [208] та ін.

Науковці узагальнюють загальнонаукові підходи до визначення професійної компетентності педагога [121], конкретизують сутність і структуру професійно-педагогічної компетентності [312], розглядаючи

формування компетентності майбутнього вчителя як провідне завдання сучасної освітньої політики [384].

З метою уточнення сутності і визначення структури професійної компетентності як базової основи педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів проведено глибинний аналіз сучасних наукових досліджень, у яких предметом є різні аспекти компетентності та компетенції в результатах початкової освіти [42]. Всебічний аналіз спеціальної науково-методичної літератури свідчить, що дослідники обґрунтовували способи підвищення професійної компетентності учителів початкових класів [487], наприклад, засобами інтегрованого навчального змісту [482] та визначали специфіку цілеспрямованого формування її складових – емоційної [3], психолого-педагогічної [284], соціально-психологічної [483], віртуальної [354], екологічної [570], професійно-творчої [589], спеціальних [92; 174; 175; 176;] та інформатичних [390] компетенцій і компетентностей [44; 236] як шляху підготовки висококваліфікованих фахівців.

Акцентується увага на можливості формування самоосвітньої компетентності у майбутніх учителів початкових класів засобами інформаційно-комунікаційних технологій [82]. У контексті нашого дослідження важливим є цілеспрямована підготовка майбутніх учителів до формування комунікативної компетентності молодших школярів [167]. Тому особливої значущості набувають дослідження, де в системі формування професійної компетентності студентів у сучасній вищій школі використовуються діалогові інноваційні технології [148].

Для розбудови вітчизняної вищої педагогічної освіти й визначення оптимальних шляхів підготовки студентів у ВНЗ України дослідниками аналізується німецький досвід розвитку європейської компетентності вчителя [540]; висвітлюється погляд на проблему розвитку професійних компетенцій майбутніх учителів Польщі [556] та ін.

Науковці зазначають, що від системи вищої професійної освіти в даний час потрібна підготовка конкурентноздатного фахівця, що володіє

комплексом компетенцій, які відповідають вимогам сучасного ринку праці. У зв'язку з цим дослідження компетентності випускника вузу як продукту соціальної взаємодії виробника і споживача освітніх послуг набуває особливої значущості [205]. У цьому контексті формується нове поняття – професійна компетентність, що є продуктом реалізації компетентнісного підходу як шляху модернізації професійної освіти [166; 173]. Науковці зазначають, що на «мову компетенцій» перекладаються кваліфікаційні моделі фахівця, цілі та зміст професійної освіти, вимоги до професійної підготовки, педагогічні засади формування компетентності тощо [236].

Особливо відзначимо відмінність компетентності від традиційних ЗУН (знань-умінь-навичок), які полягають у наступному компетентність обов'язково мстить в собі здатність і мотивацію до вдосконалення в певній предметній галузі як за рахунок засвоєння нових знань і методів зовні, так і за рахунок формування нових знань і методів з досвіду прояву даної компетентності у взаємодії з іншими компетентностями, навіть після завершення процесу навчання.

Останніми роками у вищій школі сформувалася освітня парадигма, в рамках якої якість сучасної підготовки майбутніх учителів (як результату надання освітньої послуги) визначатиметься тим, наскільки у випускників ВНЗ розвинені компетенції – здібності виявляти зв'язки між здобутими знаннями і професійними ситуаціями та застосовувати результати фахової підготовки адекватним вирішенням проблем педагогічної діяльності. З метою всебічного вивчення сутності і структури професійної компетентності як базової об'єднуючої основи формування педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів проведено історично-термінологічний аналіз поняття «компетентність», який свідчить, що в педагогічних наукових колах цей термін почав застосовуватися з вісімдесятих років ХХ ст. у значенні «освітній результат діяльності» особи, яка навчається [235, с. 17].

Не дивлячись на широке поширення компетентнісного підходу в освіті, все ще не припиняються суперечки про співвідношення понять

«компетентність» і «компетенція» в освітній сфері, сфері управління персоналом та інших професійних галузях. За останні декілька років безпосередньо питанню співвідношення даних термінів були присвячені численні роботи педагогів, менеджерів, філологів, філософів, математиків.

Компетентнісний підхід прийшов у нашу освітню сферу зі світової освітньої і психологічної теорії і практики, направлених на розвиток людських ресурсів (Human Resources – HR), і тому використовувана термінологія несе на собі відбитки вдалих або невдалих, а деколи і помилкових перекладів слів «competency» і «competence», що використовувалися в роботах англомовних авторів. Джерелами неоднозначності таких перекладів є не лише технічні помилки та відмінність у нюансах тлумачення і використання цих слів в американській і британській англійській мові, але й відмінність у трактуванні компетентнісного підходу в американській і європейській психології та педагогіці [604], про що зазначалося І. Зимньою при характеристиці ключових компетенцій як нової парадигми результату сучасної освіти [174], у професійній педагогіці С. Батишева [29], у працях зарубіжних науковців, котрі характеризували компетенції у контексті професійної діяльності [485].

Наприклад, G. Barrett, R. Derinet акцентували увагу на питанні надання переваги перевірці компетенції перед перевіркою рівня знань [606]; у дослідженні L. Holmes конкретизувалася сутність понять «навчання» і «компетенція» [610] та розкривалося розуміння професійної компетенції за межами функціонального аналізу [611]; S. Whiddett, S. Hollyford пропонували використовувати типологію знань, навичок і компетенцій шляхом з'ясування сутності поняття та прототипу [618] та ін.

За І. Зімньою, орієнтована на компетенції освіта (освіта, заснована на компетенціях: competence-based-education – CBE) формувалася в 70-х роках в Америці в загальному контексті запропонованого Н. Хомським в 1965 р. поняття «компетенція» стосовно теорії мови, трансформаційної граматики, коли йдеться про «лінгвістичні компетентності» (linguistic competence).

Окреслюючи проблему взаємозв'язку між розумінням компетенції як кваліфікації, а компетентності як критерія якості, Т. Базаров зазначає, що для опису індивідуальної чи особистісної складової професіоналізму дослідники найчастіше використовують термін «компетентність» [22].

Порівняльну характеристику тлумачення цього поняття різними зарубіжними науковими школами подає О. Яригін, зазначаючи, що дослідниками виокремлюються три способи розуміння компетентності. Так, науковці США пов'язують компетентність із базовими характеристиками людини, які обумовлюють її видатні успіхи в певних видах діяльності. У континентальній Європі компетентність здебільшого ідентифікують зі здібностями, особистісними рисами і набутими знаннями. У Великобританії переважає думка, що компетентність має визначатися як відповідність результатів діяльності індивіда певним окресленим стандартам. Науковці намагаються побудувати «діяльнісно-орієнтовану модель» компетентності у протизагагу технічно-раціональному підходу. У концепції англійських дослідників (Д. Шон) компетентність розглядається як двохрівневе утворення, де перший рівень складає імпліцитне «знання-в-дії», а другий є рефлексивним і складається з двох компонентів: «рефлексія в дії» та «рефлексія про дію» [604, с. 3].

Використовуючи поняття «компетенція» та «компетентність» як обов'язкові інструменти у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів, ми опиралися на розкриття сутності цих дефініцій у «Енциклопедії освіти», де *компетенція* розуміється як наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки фахівця, котра необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері та є соціально закріпленим результатом. Результатом набуття компетенцій є *компетентність*, яка «передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності» [150, с. 409]. Дослідники різних напрямів професійної підготовки студентів визначають компетентність як реальні вимоги до засвоєння майбутнім фахівцем певної сукупності знань, способів діяльності,

досвіду, ставлень із певної галузі знань, якостей працівника, складну інтегровану якість особистості, що обумовлює готовність здійснювати певну діяльність, діяти в ситуації невизначеності/вибору [314].

Таким чином, компетентність паралелізується з поняттям «кваліфікація» як рівнем і видом професійної навченості фахівця, наявністю в нього знань, умінь і навичок, необхідних для виконання певної роботи, і визначається як *професійна компетентність*. У цьому контексті С. Батишев зазначає суттєві ознаки кваліфікації (професійної компетентності), якими є рівень підготовки майбутніх фахівців, що визначається за певними критеріями. Так, за С. Батишевим, компетентність фахівця визначається рівнем засвоєння знань і вмінь (якість знань і вмінь); діапазоном і широтою знань і вмінь; здатністю виконувати спеціальні завдання; здатністю раціонально організовувати і планувати свою роботу; здатністю використовувати знання в нестандартних ситуаціях (швидко адаптуватися до змін техніки, технології організації та умов праці) [29].

Окреслені С. Батишевим критерії професійної компетентності не можуть бути основою формування педагогічної майстерності майбутніх учителів, оскільки не відображають специфіку педагогічної діяльності та не враховують особистісного компоненту у вимогах до сформованості професійної компетентності фахівця. Структура і зміст професійної компетентності здебільшого залежать від особливостей виконуваної професійної діяльності. Тому, формуючи у студентів основи педагогічної майстерності, вважаємо за доцільне розглянути професійну компетентність як базово-об'єднуючу основу фяк майбутніх учителів початкових класів., доповнити і структурувати її компонентний склад

Нам імпонує структурування професійної компетентності за І. Мельничук, котра виокремила такі складові: концептуальну (володіння теоретичними основами професії); інструментальну (володіння базовими фаховими навичками); інтегративну (спроможність поєднувати теорію і практику); контекстуальну (розуміння соціального, культурного й

економічного середовища, де здійснюється фахова діяльність); адаптивну (передбачення змін, важливих для професії, готовність до них); міжособистісну (ефективне фахове спілкування) [141, с. 169]. Однак, запропоновані складові не відображають такої особливості професійної діяльності вчителя, як прагнення і готовність до вияву педагогічної майстерності, володіння студентами основами педагогічної деонтології, педагогічного емпauerменту, щоб наснажуватися до професійного зростання і наснажувати молодших школярів до навчання.

У дослідженні В. Погрібної професійна компетентність безпосередньо пов'язана з професіоналізмом особистості та визначається як система знань, що постійно розширюється і дає змогу виконувати працівникам професійні завдання із високою продуктивністю [400]. Однак у її дослідженні професіоналізм не ідентифікується з майстерністю, творчим підходом до виконання фахових функцій, що, на нашу думку, є вищим проявом професіоналізму, який можна назвати надпрофесіоналізмом.

У процесі формування професійної компетентності як базово-об'єднуючої основи педагогічної майстерності майбутніх учителів враховувався той факт, що професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів здійснюється з урахуванням Державного стандарту початкової середньої освіти, прийнятого згідно з Постановою Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 р. № 462 «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти», який упроваджено в систему початкової освіти з 1 вересня 2012 року [413].

Державний стандарт розроблений відповідно до мети початкової школи з урахуванням пізнавальних можливостей і потреб учнів початкових класів і визначає зміст початкової загальної освіти, ґрунтується на загальнолюдських цінностях та принципах науковості, полікультурності, світського характеру освіти, системності, інтегративності, єдності навчання та виховання на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями і народами в інтересах людини, родини,

суспільства, держави. Зasadничими основами Державного стандарту є особистісно зорієнтований і компетентнісний підходи, що зумовлює чітке визначення результативної складової засвоєння змісту початкової загальної освіти.

З метою конкретизації окремих компетентностей і компетенцій у Державному стандарті початкової середньої освіти уточнено, що компетентність – це набута у процесі навчання інтегрована здатність особистості, яка складається із знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці, а компетенція розглядається як суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини.

Особливу увагу в Державному стандарті приділено розкриттю змісту основних компетентностей, які покликані формувати вчителі початкових класів у молодших школярів. Такий підхід передбачає, що педагоги, котрі працюватимуть у початковій школі, повинні використовувати весь арсенал умінь і навичок педагогічної майстерності для цілеспрямованої роботи з учнями молодших класів у зазначеному напрямі. Готовність до такої діяльності формується у майбутніх учителів ще під час навчання у вищій школі. Відтак, щоб системно й ефективно спрямовувати навчально-пізнавальну діяльність молодших школярів на формування конкретних компетентностей, в учителів початкової школи доцільно сформувати відповідні компетентності в процесі здобуття вищої освіти, що розглядаємо як обов'язкову складову їхньої педагогічної майстерності.

До таких компетентностей відносяться:

Громадянська компетентність, яка в Державному стандарті визначається як здатність людини активно, відповідально та ефективно реалізовувати права та обов'язки з метою розвитку демократичного суспільства. Зокрема, І. Касьяненко розглядає громадянську компетентність як життєву компетентність особистості [208].

Ключова компетентність – спеціально структурований комплекс якостей особистості, що дає можливість ефективно брати участь у різних життєвих сферах діяльності і належить до загальногалузевого змісту освітніх стандартів. Розуміння ключової компетентності тісно пов'язане з поняттям «ключова компетенція». Цей феномен розглядається як об'єктивна категорія, що фіксує суспільно визначений комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, ставлень, які можна застосувати в широкій сфері діяльності людини (вміння вчитися, загальнокультурна, громадянська, здоров'язберезувальна, соціальна компетентність та компетентність з питань інформаційно-комунікаційних технологій). Зокрема, на думку І. Зимньої, ключові компетенції доцільно розглядати як нову парадигму результату сучасної освіти [174].

Предметна компетентність – освоєний учнями у процесі навчання досвід специфічної для певного предмета діяльності, пов'язаної з набуттям нового знання, його перетворенням і застосуванням. Сформованість предметної компетентності передбачає вияв в особі предметної компетенції – сукупності знань, умінь та характерних рис у межах конкретного предмета, що дає можливість учневі (а також і вчителю початкової школи) самостійно виконувати певні дії для розв'язання навчальної проблеми (задачі, ситуації). Як учень, так і вчитель відповідно до власного рівня підготовки має уявлення, знає, розуміє, застосовує, виявляє ставлення, оцінює. Предметна компетентність майбутнього вчителя початкових класів передбачає його готовність формувати в молодших школярів такі види компетентностей, як:

1) *предметна математична компетентність* – особистісне утворення, що характеризує здатність учня створювати математичні моделі процесів навколишнього світу, застосовувати досвід математичної діяльності під час розв'язування навчально-пізнавальних і практично зорієнтованих задач;

2) *природознавча компетентність* – особистісне утворення, що характеризує здатність учня розв'язувати доступні соціально й особистісно

значущі практичні та пізнавальні проблемні задачі, пов'язані з реальними об'єктами природи у сфері відносин «людина – природа»;

3) *комунікативна компетентність* – здатність особистості застосувати у конкретному спілкуванні знання мови, способи взаємодії з навколишніми і віддаленими людьми та подіями, навички роботи в групі, володіння різними соціальними ролями.

Оскільки майбутній учитель початкових класів навчає молодших школярів кільком предметам, відтак і в учня, і в майбутнього вчителя необхідно формувати *міжпредметну компетентність* – здатність особи застосувати щодо міжпредметного кола проблем знання, уміння, навички, способи діяльності та ставлення, які належать до певного кола навчальних предметів і предметних галузей.

Окрім цього в Державному стандарті наголошується на необхідності формування *міжпредметних естетичних компетентностей* – здатності орієнтуватися в різних сферах життєдіяльності, що формується під час опанування різних видів мистецтва. Предметними мистецькими компетентностями, в тому числі музичними, образотворчими, хореографічними, театральними, екранними, є здатність до пізнавальної та практичної діяльності у певному виді мистецтва, що необхідно для вчителя початкових класів для організації ефективного навчально-виховного процесу з молодшими школярами. Цей вид компетентності тісно пов'язаний із соціальною компетентністю – здатністю особистості продуктивно співпрацювати з різними партнерами в групі та команді, виконувати різні ролі та функції у колективі. У цьому контексті слухним є поєднання науковцями професійної та соціальної компетентності у соціально-професійну.

Так, на думку І. Карицької, доцільно використовувати поняття *соціально-професійна компетентність*, яка охоплює такі характеристики майбутнього педагога, що відображають його готовність і здатність будувати конструктивну, творчу, майстерну професійну діяльність. Сюди авторка

відносить систему соціально-психологічної і соціально-етичної зрілості, що в нашому дослідженні передбачає сформованість педагогічно-деонтологічної позиції студента як однієї з основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкових класів.

Ми погоджуємося з думкою І. Карицької, що соціально-професійна компетентність – ситуативна соціологічна категорія, що виражається в готовності випускника вузу до здійснення певної діяльності в конкретних професійних ситуаціях. Вона виявляється в особово-орієнтованій діяльності, характеризує здатність фахівця реалізовувати людський потенціал для професійної діяльності. Основними складовими соціально-професійної компетентності дослідниця вбачає наступні компоненти: теоретичний (знання, уміння і навички, що забезпечують самостійне виконання професійних дій); практичний (здатність продуктивного володіння сучасними професійними технологіями); конструктивно-професійний (ухвалення ефективних рішень, пошуково-дослідницьку діяльність); особово-професійний (схильність до професії і прагнення до професійного зростання). Поряд з соціальним інтелектом, духовною зрілістю, соціально-етичною зрілістю, важливим компонентом соціально-професійної компетентності є соціально-психологічна зрілість, що включає мотивацію, емпатію, уміння співробітничати. Кожен з перерахованих компонентів виявляється через базові блоки соціально-професійної компетентності [205].

Зазвичай, зазначені поняття є засадничими у реалізації компетентнісного підходу, що визначається у Державному стандарті як спрямованість навчально-виховного процесу на досягнення результатів, якими є такі ієрархічно-підпорядковані компетентності учнів, як ключова, загальнопредметна і предметна.

У результативній складовій кожної освітньої галузі Державного стандарту визначено державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів початкової школи, які відповідають змісту і структурі предметних компетентностей.

Отже, в Державному стандарті початкової середньої освіти зазначається, що протягом навчання у початковій школі учні повинні оволодіти ключовими компетентностями, які передбачають їх особистісно-соціальний та інтелектуальний розвиток, формуються на міжпредметній основі та є інтегрованим результатом предметних і міжпредметних компетенцій. На основі Державного стандарту Міністерство освіти і науки розробляє навчальні програми, відповідно до яких створюються варіативні програми і підручники, а також здійснюється цілеспрямована підготовка майбутніх учителів початкових класів на педагогічних засадах формування у них компетентності саморозвитку фахівця [236] для роботи з молодшими школярами.

Однак, окреслені в Державному стандарті компетентності здебільшого відносяться до навчання молодших школярів. А формування педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів потребує більш розширеного комплексу компетентностей. Передбачається, що вони визначатимуть професійну компетентність учителя як базово-об'єднуючу основу формування педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів.

Відомо, що для кожного виду професійної діяльності майстерність як вищий рівень професіоналізму має свої ознаки. Так, відомі дослідники управління персоналом S. Whiddett, S. Hollyford зазначають, що модель компетенцій (competencies) дає змогу створити такий набір критеріїв, який безпосередньо зв'яже широкий спектр конкретних видів діяльності, та окреслюють такі обов'язкові вимоги: компетенції мають бути чітко визначені і структуровані; необхідно визначити техніку встановлення ключових компетенцій, які повинні відповідати стандартам якості [618].

Поняття «ключові компетенції» почало використовуватися 1990-х років Міжнародною організацією праці і стало визначати вимоги до підготовки кадрів у професійній школі. Нині Європейською спільнотою у

професійній освіті особлива увага приділяється п'яти ключовим компетенціям [343, с. 149], зміст яких подано в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Характеристики ключових компетенцій

Компетенції	Характеристики
1. Соціальна	Здатність взяти на себе відповідальність, виробити рішення і брати участь у їх реалізації, толерантність, прояв поєднання особистих інтересів із суспільними, виробничими
2. Комунікативна	Володіння технологіями усного і письмового спілкування на різних мовах
3. Інформаційна	Володіння не тільки запасом необхідної інформації, а й критичним відношенням до неї
4. Спеціальна	Підготовленість до самостійного, творчого виконання професійних функцій, до об'єктивної самооцінки результатів своєї праці
5. Когнітивна	Готовність до постійного підвищення свого освітнього рівня, потреба в актуалізації та реалізації особистісного потенціалу, здатність до самоосвіти, прагнення до саморозвитку, постійному збагаченню своєї професійної компетентності

Тому як базово-об'єднуючу основу педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів ми структурувати професійну компетентність на окремі компоненти за такими *критеріями* (з грец. *kriterion* – засіб для судження) – ознаками, на основі яких здійснюється оцінка, визначення певних складових, класифікація структурних компонентів досліджуваного об'єкта.

На основі соціальної компетенції ми виокремили два компоненти (аксіо-акмеологічно-мотиваційний і деонтологічний) у педагогічній майстерності майбутнього вчителя початкових класів.

За *особистісно-мотиваційним критерієм* ми виокремили *аксіо-акмеологічну мотивацію* майбутнього вчителя початкових класів, яка є однією з основ педагогічної майстерності і, водночас, визначається як аксіо-акмеологічно-мотиваційний компонент його професійної компетентності як об'єднуючої основи формування педагогічної майстерності у студентів. Аксіо-акмеологічно-мотиваційний компонент характеризується чітко сформованими мотивами до професійного зростання – досягнення акме, що для кожного студента має індивідуальні характеристики, особистісну

важливість і ціннісну значущість, виявляється у прагненні до професійної самореалізації в роботі з молодшими школярами.

Ми переконані, що без стійкого прагнення досягти вершин у майбутній професійній діяльності не може сформуватися вчитель-майстер. Хоча вищу педагогічну освіту щороку отримують тисячі студентів, більшість з яких працюють на освітянській ниві, однак навіть випускників, які мають дипломи з відзнакою та на високому рівні володіють знаннями й уміннями педагогічної діяльності, не завжди можна віднести до категорії педагогів-майстрів. Адже однією з характерних ознак особистості вчителя-майстра є його *цілеспрямованість* і *прагнення* досягнути кращого результату в проведенні уроку сьогодні, ніж учора (замість того, щоб проводити заняття як завжди, згідно засвоєних в університеті методик). Це окреслює сферу підвищених вимог до себе, вияв інтересу до педагогічних інновацій, застосування дослідницького і творчого підходу до їх використання тощо.

Доречним підтвердженням у цьому сенсі є робота R. White «Motivation reconsidered: the concept of competence», де категорія компетентності змістовно наповнюється власне особистісними складовими, охоплюючи, мотивацію [619]. Автор обґрунтовує, що теорії мотивації, засновані на первинних потребах, не в змозі пояснити дослідницько-творчої поведінки (що властиво для прояву педагогічної майстерності – примітка наша), і нове мотиваційне розуміння компетентності («competence») підкреслює усвідомлену значущість такої поведінки.

У цьому контексті вагомим підтвердженням доцільності виокремлення *особистісно-мотиваційного критерію* до структурування професійної компетентності та виділення в ній як компонента *аксіо-акмеологічну мотивацію* є дослідження О. Яригіна. Науковець на основі аналізу статті D. McClelland «Тестування компетентності, а не інтелектуальності» зазначає, що у психології та галузі розвитку людських ресурсів недостатнім є використання тестів розумових здібностей для правильного відбору персоналу. Це твердження обумовлюється тим, що високі інтелектуальні

показники не забезпечують високих показників у практичній діяльності. Таким чином, загальним для всіх джерел компетентнісного підходу було те, що в нове поняття вводилася мотивація як зв'язуюча ланка, необхідна для реалізації інших потенційних здібностей особистості [604, с. 6].

О. Яригін [604] звертає увагу на те, що слово «competence» використовується Д. МакКлелландом (у російському перекладі його книги «Мотивація людини» [294]), як здатність до діяльності в певній галузі, наприклад, «соціальна компетентність», «особистісна компетентність», «компетентність як здібність». Підтвердженням цього є фрагменти з книги Д. МакКлелланда:

1) у розділі «Мотив впливу» автор зазначає, що «поняття *ефективності пов'язане з оволодінням уміннями, компетентністю та самовизначенням*» [294, с.179];

2) у розділі «Деривати природного мотиву впливу» вказується, що «одним із аспектів дитячого розвитку є формування почуття *компетентності, що часто визначається як здатність контролювати події*» [294, с. 184];

3) у розділі «Когнітивний вплив на спонуки» автор стверджує, що «рівні мотивації досліджуваних і їхнє уявлення про *свою компетентність* порівняно з іншими відбилися на оцінюванні успішної роботи, що, у свою чергу, вплинуло на *стимулюючу цінність* завдання, про що свідчить судження досліджуваних про свою здатність справитися з нею» [294, с. 522].

Таким чином, за *особистісно-мотиваційною* ознакою (критерієм) обов'язковим компонентом професійної компетентності як базової, об'єднуючої основи формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкових класів є *аксіо-акмеологічна мотивація* студентів.

2. *Другим критерієм* у визначенні компонентів професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів є *прийняття студентом професійних педагогічних цінностей як незаперечних і обов'язкових характеристик учителя-майстра*. За цим критерієм

визначається *деонтологічний компонент* професійної компетентності, сформованість якого залежить від опанування студентом основами педагогічної деонтології як *сукупності принципів поведінки* вчителя. Складність формування цього компоненту професійної компетентності полягає в тому, що в педагогічних ВНЗ, на відміну від медичних чи юридичних, немає спеціальної дисципліни, наприклад «Педагогічна деонтологія», під час вивчення якої студентам надаватиметься теоретична підготовка і формуватимуться навички дотримання основних принципів поведінки вчителя. Відомо, що за основу деонтології взято принцип корисності, за яким учинок є таким, що заслугоує або не заслугоує схвалення. Тому в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін доцільно використовувати спеціальні проблемно-ситуативні завдання, за допомогою яких вирішуватиметься основне завдання деонтології – додати мотивам загальноприйнятої педагогічної діяльності всю силу особистих мотивів її вдосконалення, підвищення ефективності шляхом реалізації творчого підходу і вияву майстерності у вирішенні складних професійно-проблемних завдань.

3. *Третім критерієм* для визначення наступного компонента професійної компетентності як базової, об'єднуючої основи у формуванні педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів є *знання та підготовленість студентів до самостійного майстерного виконання педагогічної діяльності*. За цим критерієм визначається *когнітивний компонент професійної компетентності* – компетентності, що визначається рівнем знань стосовно структури педагогічної майстерності та шляхів її формування; знанням і вмінням вирішувати типові професійні завдання і оцінювати результати своєї діяльності, здатністю самостійно набувати нові знання й уміння зі спеціальності.

Було визначено дисципліни психолого-педагогічного та фахового спрямування, під час вивчення яких у студентів передбачалося цілеспрямоване формування когнітивного компоненту професійної компетентності як базової, об'єднуючої основи педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів. Головною з цих дисциплін є курс «Основи педагогічної майстерності». Необхідно зазначити, що поряд з

когнітивним компонентом відбувалося формування й інших складових професійної компетентності майбутніх учителів.

Провідною нормативною дисципліною була «Основи педагогічної майстерності», структура робочої програми якої подана в Додатку А. Означений курс спрямований на удосконалення професійної підготовки вчителя початкових класів. Він входить до циклу предметів професійно-орієнтованої підготовки бакалаврів і спираючись на теоретичне і частково практичне осмислення студентами суті педагогічного процесу та його цілісної структури, передбачає узагальнення і синтез педагогічних знань і умінь студентів, формування готовності творчо й оптимально використовувати їх у розв'язанні багатоманітних завдань професійної діяльності. Метою вивчення дисципліни «Основи педагогічної майстерності» є вдосконалення професійної підготовки вчителя початкових класів.

Завдання курсу окреслені такими віхами:

- удосконалювати знання студентів про суть майстерної професійної діяльності вчителя початкових класів, її гуманістичну спрямованість і творчий характер;
- поповнити знання про педагогічну майстерність педагогів-новаторів минулого і сучасності, навчити аналізувати риси творчого почерку педагогів-новаторів;
- розвивати педагогічну техніку;
- формувати індивідуальний стиль професійної діяльності;
- формувати мотиви майстерної професійної діяльності, розвивати педагогічні здібності, мислення, емпатію, рефлексію;
- удосконалювати вміння педагогічного спілкування;
- допомагати студентам усвідомлювати свої педагогічні потреби і можливості;
- виховувати прагнення професійного самовдосконалення.

Основним завданням навчальних занять з «Основ педагогічної майстерності» є переконання майбутніх учителів у необхідності постійної

систематичної роботи по професійному самовдосконаленню, підвищенні своєї кваліфікації та творчого пошуку. Це підкреслює поєднання когнітивного компоненту не лише з аксіо-акмеологічно-мотиваційним, а й з деонтологічним компонентом, коли студенти знатимуть специфіку педагогічної діяльності, вимоги до особистості сучасного вчителя, будуть усвідомлювати необхідність формування собі необхідних педагогічних здібностей тощо.

Відмінна особливість курсу – перевага практичних методів навчання (розв'язування педагогічних задач, моделювання, вправління, гра та ін.). Це допоможе майбутнім педагогам у *засвоєнні елементів техніки професійної діяльності та полегшить становлення педагогічної майстерності у самостійній діяльності*. За цим критерієм виокремлено ще один компонент професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів – *практично-технологічний*. У результаті формування цього компоненту студенти повинні вміти: визначати шляхи формування та реалізації педагогічної майстерності; творчо організовувати процес навчання і виховання, використовуючи інноваційні, нетрадиційні, ігрові методики; володіти акторською майстерністю, здійснювати самопрезентацію; управляти своєю увагою і увагою учнів, спрямовуючи і переключаючи її на той чи інший об'єкт; розвивати свою увагу; володіти мистецтвом висування педагогічних вимог; володіти засобами навчання вихованців та ін.

Особливого значення у практичній діяльності майбутнього вчителя-майстра набуває *майстерність педагогічного спілкування*. За цим критерієм виокремлюємо *комунікативний компонент* професійної компетентності як базової основи педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкових класів. Результатом сформованості цього компоненту є знання студента особливостей перцептивних, комунікативних, інтерактивних особливостей спілкування, на основі чого формується внутрішня і зовнішня педагогічна техніка; знання вимог до мовленнєвої майстерності учителя; усвідомлення сутності діалогічного принципу комунікативної діяльності педагога; володіння стилями педагогічної комунікативної взаємодії; володіння культурою

професійного педагогічного спілкування; систематичне вдосконалення техніки мовлення; вміння використовувати індивідуальні особливості міміки, пантоміміки та інші невербальні засоби спілкування для удосконалення педагогічної техніки, підвищення ефективності навчально-виховного процесу та ін.

Згідно з програмою вивчення дисципліни «Основи педагогічної майстерності» передбачено проведення теоретичних, практичних і семінарських занять, а також самостійне вивчення матеріалу студентами. Кількісне співвідношення різних видів занять і самостійної роботи студентів з предмету носить орієнтовний характер. Особливого значення набуває формування у студентів *прагнення до постійної самоосвіти*, творчого оволодіння найновішими досягненнями науки і техніки. Тому всі види занять повинні реалізовувати творчий підхід до теми, сприяти розвитку навичок і умінь у визначенні найраціональніших шляхів розв'язання поставлених завдань, навчити студентів мислити самостійно. Творча особистість характеризується здатністю підходити до роботи нестандартно, шукати і знаходити ефективне вирішення проблеми.

За означеним критерієм виокремлюємо *особистісно-розвивальний компонент* професійної компетентності як базово-об'єднуючої основи педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкових класів. У результаті формування цього компоненту студенти набудатимуть практичного досвіду педагогічного емпатерменту, визначення і самооцінювання необхідних якостей особистості педагога, плануватимуть власне самовдосконалення (вести щоденник професійного становлення); вчитимуться адекватно педагогічно грамотно реагувати у різних педагогічних ситуаціях; керувати своїм психічним станом, створювати необхідний настрій; способи саморегуляції та психологічного настроювання учителя на оптимально ефективну педагогічно майстерну діяльність; використовуватимуть форми, методи і засоби самовиховання, формування творчої особистості вчителя тощо. Взаємозв'язки між критеріями і

компонентами професійної компетентності й основами педагогічної майстерності майбутніх учителів відображено на рис. 2.1.

Професійна компетентність як базово-об'єднуюча основа педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів			
№ п/п	Критерії	Компоненти професійної компетентності	Основи педагогічної майстерності
1	Особистісно-мотиваційний	Аксіо-акмеологічно-мотиваційний	Аксіо-акмеологічна мотивація до професійного зростання – досягнення акме, що для кожного студента має індивідуальні характеристики, особистісну важливість і ціннісну значущість, виявляється у прагненні до професійної самореалізації
2	Прийняття студентом професійних педагогічних цінностей	Деонтологічний	Опанування студентом основами педагогічної деонтології як сукупності принципів поведінки вчителя як незаперечних і обов'язкових характеристик учителя-майстра
3	Знання підготовленість студентів до самостійної майстерної педагогічної діяльності	Когнітивний	Знання структури педагогічної майстерності та шляхів її формування; знання й уміння вирішувати типові та нетипові професійні завдання й оцінювати результати своєї діяльності, здатність самостійно набувати нові знання й уміння зі спеціальності
4	Засвоєння елементів педагогічної техніки	Практично-технологічний	Творче використання педагогічних інноваційних технологій для оволодіння педагогічною технікою, мистецтвом здійснювати самопрезентацію, вміння управляти своєю увагою та увагою учнів, володіння засобами навчання та ін.
5	Педагогічне спілкування	Комунікативний	Усвідомлення сутності діалогічного принципу комунікативної діяльності педагога; вміння використовувати індивідуальні особливості вербального та невербального педагогічного спілкування та мовленнєвої майстерності вчителя; володіння стилями та культурою педагогічної комунікативної взаємодії, систематичне вдосконалення техніки мовлення
6	Професійне самовдосконалення	Особистісно-розвивальний	Набуття практичного досвіду педагогічного емпатерменту, визначення і самооцінювання необхідних якостей особистості педагога, планування траєкторії власного професійного самовдосконалення

Рис. 2.1. Структурно-логічна схема взаємозв'язків між критеріями і компонентами професійної компетентності й основами педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів

Оволодіння основами педагогічної майстерності орієнтоване на формування індивідуального стилю професійної діяльності та розвиток творчого потенціалу майбутнього педагога. Результат формування професійної компетентності як базово-об'єднуючої основи педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів можна охарактеризувати словами «демонстрація», «володіння», «вияв», «здатність» і «готовність». У цьому контексті наше бачення концептуальної моделі вищої педагогічної професійної освіти у напрямі формування основ педагогічної майстерності, передбачає такі характеристики майбутнього вчителя:

- володіння вищим рівнем знань в обраній професійній діяльності, що охоплює ознайомлення з новітніми теоріями, інтерпретаціями, методиками, техніками, інструментарієм і технологіями;

- демонстрація основ знань та історії обраної сфери професійної діяльності (що актуалізує вивчення студентами основ педагогіки у контексті набуття і вияву вчителями педагогічної майстерності);

- демонстрація здатності логічно викладати набуті базові знання;

- демонстрація здібностей оцінювати нову інформацію та інтерпретувати її в контексті накопичених знань;

- демонстрація розуміння загальної структури педагогічної майстерності та взаємозв'язку між різними дисциплінами, спорідненими або дотичними до проблеми формування основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя;

- демонстрація розуміння і вміння реалізувати методи критичного аналізу та розвитку педагогічних ситуацій для їх оптимального вирішення;

- демонстрація адекватного використання методик, інструментарію, технік, технологій, що підтверджують сформованість основ педагогічної майстерності;

- володіння вміннями критично осмислювати найновіші явища в теорії та на практиці та інтерпретувати результати діяльності на рівні педагогічної майстерності;

- вияв готовності внести свій оригінальний вклад у розвиток обраної професійної діяльності шляхом виконання відповідних проектів що потребують міждисциплінарного, творчого і проблемного підходів;

- володіння оригінальним і творчим стилем мислення і діяльності у межах обраної професійної сфери;

- здатність і готовність нарощувати свої професійні компетенції [23, с.16].

Для формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів необхідно визначити і враховувати концептуальні підходи до організації професійної підготовки студентів у ВНЗ і розробити авторську систему проведення досліджуваного процесу.

РОЗДІЛ 3

СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

3.1. Концептуальні підходи до формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів

Актуальність визначення концептуальних підходів до формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів підкреслюється тим, що науковці засадничими основами філософії освіти для ХХІ століття визначають саме пошуки практико-орієнтованих освітніх концепцій [97]. Дослідники аналізують напрями формування педагогіки особистості від концепцій до технологій [262], конкретизують сутність концептуального підходу до підвищення якості підготовки професійних кадрів у вищих навчальних закладах України [39] та ін.

З метою реалізації наукових підходів до узагальнення і визначення основних положень концепції формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів конкретизовано сутність таких понять, як «концепт» і «концепція».

Термін «концепт» (від лат. *Conceptus* – зібрання, сприйняття) тлумачиться філософами як акт «схоплення» сенсу проблеми в єдності мовленнєвого висловлювання. Означене поняття уведене у філософію П. Абеляром у зв'язку з аналізом проблеми універсалій. Принцип «схоплення» пов'язаний з ідеєю невизначенності речей, що перевершує рамки поняття. Концепт – зв'язок речей і мови про них – є, за П. Абеляром, універсалією, оскільки саме у ході промовляння відбувається конципування («схоплення») всіх можливих смислів і відбір необхідного для конкретного представлення певного уявлення. Невід'ємними властивостями концепта є пам'ять і уява. У комплексі знань пріоритетним виявляється знання

діалектичне, що потребує коментарів, розрахованих на розуміння, та вимагає повноти смислового виразу в цілісному процесі визначення.

Розуміння сутності концепції формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів передбачає не лише розгортання змісту тлумачень основних понять у лінійній послідовності, а й потребує «повноти смислового виразу в цілісному процесі», що обумовлює сукупність «смислороздільної функції» і «смислової єдності» та відображає «не діахронічний процес звукової послідовності, а синхронічний процес виявлення смислів» [337, с. 306].

Концепт, на відміну від форми «схоплення» в понятті «*intelektus*», пов'язаного з формами свідомості, є похідним від розуму, який здатний творчо відтворювати чи збирати (*conspicere*) смисли і помисли як щось універсальне, що охоплює свідомість як свою складову.

У філософській енциклопедичній літературі зазначається, що багато дослідників ототожнюють концепт з поняттям, хоча ці терміни необхідно чітко розрізняти між собою. Поняття є об'єктивною єдністю різних моментів розуміння предмета і створене на основі правил усвідомлення і систематизації знань та відображає функції становлення певної думки; це підсумок, рівень пізнання. Концепт формується у висловлюванні, а тому є повністю суб'єктивним. Пам'ять і уява є невід'ємними властивостями концепта, спрямованого з одного боку на розуміння тут і зараз. З другого – концепт синтезує в собі три здатності: як акт пам'яті зорієнтований в минуле, як акт уяви – в майбутнє, як акт судження – в теперішнє.

Для окреслення концептуальних положень процесу формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів необхідно чітко визначити сутність понять «концепція» та «концепт». У процесі історичного екскурсу встановлено, що філософія Нового часу, орієнтована на побудову теорії, спочатку повністю вивільнила знання від його комунікативних зв'язків та особливостей і звела ідею концепта до поняття, а концепцію – до теоретико-системного знання, що мінімізувало урахування

порівняльного аналізу різних наукових поглядів у ході формування власної концепції певного наукового дослідження. У XIX ст. в англійському емпіризмі (В. Гамільтон, Ш. Ходжсон) концепт і концепція розумілися як форми, що встановлюють цілісність перцептивного досвіду, однак все ж відрізняються від перцепції концентрацією уваги. У XX ст. концепція пов'язується із символізацією особистісного перцептивного досвіду через уяву (С. Ленгер), через метафору (Х. Блюменберг), або через систему тропів (Х. Уайт). У сучасному постмодернізмі (Ж. Дельоз, Ф. Гваттарі) сама філософія розуміється як «творчість концептів», що протистоять поняттям науки. Концепти, зрозумілі як ядро концепції, розглядаються науковцями як «дещо внутрішньо присутнє в думці, умова самої її можливості, жива категорія, елемент трансцендентального досвіду», що навчає нас розумінню, а не пізнанню, як «архіпелаг островів смислу» [337, с. 309].

Філософи XX століття зробили спробу виокремити три етапи розвитку концепта:

- *посткантианська енциклопедія концепта*, що пов'язує його з чистою суб'єктивністю;
- *педагогіка концепта*, що аналізує умови творчості і, відповідно, є засадничою у формуванні педагогічної майстерності вчителя;
- *професійно-комерційна підготовка*, що актуалізує конкретизацію концептів для визначення концепції професійної підготовки вчителя початкових класів з акцентуацією на формуванні у студентів основ педагогічної майстерності.

Розвиток науково-пізнавальної діяльності, узагальнення різних складових наукового знання призводить до появи все більш складних і внутрішньо диференційованих концептуальних структур, найбільш організованим видом яких є теоретичні системи. Тому вихідна установка наукового й узагалі раціонально-теоретичного мислення на рефлексивний аналіз своїх пізнавальних засобів передбачає спрямованість на створення специфічних понятійних конструкцій, що мають власну внутрішню структуру.

Так, свою внутрішню структуру мають уже первинні концептуальні пояснювальні схеми, які в якості пояснюючого фактора певної ситуації використовують конкретний понятійний конструкт. Певні концептуальні структури представлені в класифікаціях і типологіях, які традиційно поширені в соціальних і гуманітарних науках. Відтак, становлення та розвиток наукових теорій пов'язане перш за все з ускладненням і диференціацією їхніх внутрішніх концептуальних структур. Наприклад, система вищої педагогічної освіти може охоплювати різні внутрішні концептуальні структури, в тому числі й концептуальну структуру формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів.

Прогрес методології науки пов'язаний з конкретизацією та розвитком уявлень про концептуальні структури наукового знання, що знаходять відображення, наприклад, у виокремленні таких засадничих (більш широких, ніж окремі теорії) структур, як наукові картини світу, дослідницькі програми, різні наукові парадигми.

Різноманіття концептів поєднується в певних концепціях, що є терміном філософського дискурсу і відображає або акт схоплення, розуміння та осягнення певних смислів у ході обговорення і конфлікту інтерпретацій, або їх результат, представлених у сукупності концептів [337, с. 308]. Так, Є. Барбіна у ґрунтовному монографічному дослідженні «Формування педагогічної майстерності вчителя в системі неперервної педагогічної освіти» (1997 р.) однією із перших вітчизняних учених на основі теоретико-експериментальних досліджень обґрунтувала специфіку педагогічної майстерності на всіх етапах неперервної педагогічної освіти.

В окресленому контексті важливим для дослідників педагогічної теорії і практики є розроблена Є. Барбіною *система концептуальних підходів* до розуміння педагогічної майстерності. Зокрема, у своїй концепції дослідниця педагогічної майстерності різним науковцями відображає розуміння сенсу педагогічної майстерності різними науковцями й узагальнює, що за

словником російської мови С. Ожегова майстерність визначається як «високе мистецтво в якій-небудь галузі». Авторка підкреслює, що педагогічна енциклопедія визначає педагогічну майстерність як «високе, що постійно вдосконалюється, мистецтво виховання і навчання, доступне кожному педагогу, який працює за покликанням і любить дітей»; відзначає, що науковці розглядають педагогічну майстерність як систему цінностей та інтегрованих знань про людину, як володіння професійними вміннями і навичками, що дозволяють педагогу успішно дослідити педагогічну ситуацію (об'єкт і умови діяльності) [27, с. 36].

Оскільки концепт формується у висловлюванні, і тому є повністю суб'єктивним, відтак проведений дослідницею контент-аналіз представленості ідеї педагогічної майстерності в підручниках з педагогіки, розроблених різними авторами, дає змогу стверджувати, що в авторській концепції Є. Барбіної основному спостерігається акцентуація уваги на переказі тих думок і поглядів, що висловлювалися відомими вченими чи педагогами. Це дало можливість виявити, що пріоритетним, засадничим, концептуальним для практичної мети розумінням педагогічної майстерності буде таке: «Педагогічна майстерність – це процес і результат творчої професійної діяльності, інтеграція особистісних рис конкретного виконавця з діяльною сутністю відповідної професії, інтегрований показник ступеня готовності конкретної людини до виконання професійних обов'язків учителя і вихователя, технічне і технологічне забезпечення реалізації в справі його гуманістичної спрямованості» [27, с. 37].

Визначаючи концепцію формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів, ми базувалися на тому, що концепція пов'язана з розробкою і розгортанням особистого знання окресленої проблеми. На відміну від теорії це знання не має завершеної дедуктивно-системної форми організації.

Елементами концепції є не ідеальні об'єкти, аксіоми та поняття, а концепти – стійкі смислові згущення, що виникають і функціонують в

процесі діалогу (наприклад, наукового діалогу та комунікації з розумінням різними дослідниками сутності та особливостей процесу формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів).

Концепції набувають «пропозиційну форму теорії» [337, с. 308] і, відтак, втрачають свою спорідненість з корелятивністю питань і відповідей, що утворюють певний комплекс. Концепції корелюють не з об'єктами, а з питаннями і відповідями, відображеними у тексті, та «смысловими загальними топосами», що визнаються учасниками діалогу. Кожний елемент концепції корелює з цілісністю особистого досвіду [337, с. 309].

Тому в процесі визначення основних концептуальних положень у дослідженні формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів було проведено ретроспективний аналіз смислу педагогічної майстерності в історії світової і вітчизняної педагогічної думки, що дало підставу визначити основні періоди та етапи її дослідження.

Перший період (середина XVI — середина XVIII ст.) характеризується зародженням вітчизняної системи підготовки педагогічних кадрів. Значний вплив на формування концептуальних підходів до розуміння сутності та формування педагогічної майстерності здійснювали західноєвропейські гуманістичні та реформаційні ідеї, які спонукали тогочасну педагогічну і культурну суспільні еліти звертатися до проблем важливості розвитку в майбутнього педагога-вихователя професійно значущих рис, необхідних для ефективної роботи.

Другий період (кінець XVIII — друга половина XIX ст.) пов'язаний із розробкою концепції і наукових засад педагогічної майстерності вченими і суспільно-культурними діячами періоду українського національно-культурного відродження.

Третій період (кінець XIX – середина XX ст.) – це час появи нових оригінальних ідей у системі підготовки педагогічних кадрів, усвідомлення сутності та провідних чинників педагогічної майстерності. У цьому періоді науковцями виокремлені такі етапи:

- поява великої кількості педагогів-практиків, учених – випускників вітчизняних вищих закладів освіти, які власною практичною навчально-виховною діяльністю та подвижництвом обстоювали передові ідеї педагогічної майстерності в діяльності вчителя-вихователя (80-90-ті роки XIX ст.);

- вагомий внесок діячів українського мистецтва, письменників, музикантів, поетів, творчої прогресивної інтелігенції у справу підготовки вчительських кадрів та формування педагогічної майстерності зокрема (90-ті роки XIX ст. – початок XIX ст.);

- поглиблення концептуальних підходів до науково-теоретичного та експериментального обґрунтування сутності педагогічної майстерності у працях учених, істориків, психологів, філософів, педагогів-практиків (20-ті та 30-40-ві роки XX ст.).

Четвертий період (середина 50-х – кінець 90-х років XX ст.) – активне впровадження накопиченого досвіду формування педагогічної майстерності в практику роботи вітчизняних вищих педагогічних закладів освіти. Педагогічна майстерність стає невід’ємною складовою цілісного навчально-виховного процесу переважної більшості педагогічних ВНЗ України. Здійснюється обґрунтування концептуальних підходів до пошуків і розробок теоретико-методологічних засад формування педагогічної майстерності вчителя-вихователя, які узагальнюються в підручниках, навчальних посібниках, дисертаційних дослідженнях, базуючись на апробованих практичних результатах провідних ВНЗ, науково-дослідних установ та організацій [269, с. 96].

Урахування ідей вітчизняних прогресивних освітніх діячів середини XVI-XX ст. свідчить, що концептуальні підходи до визначення сутності педагогічної майстерності в історії педагогічної науки України визначають цей феномен предметом спеціального вивчення. Історіографія суспільно-політичної, соціокультурної, науково-педагогічної думки про роль учителя-

майстра у вихованні підростаючого покоління дає можливість простежити генезис поглядів на сутність, специфіку, зміст, структуру педагогічної майстерності від фрагментарних уявлень до її цілісних концептуальних засад. Ці фактори надають допомогу науковцям сучасності, дослідникам педагогічного професіоналізму, педагогічної творчості у виокремленні провідних елементів педагогічної майстерності, вдосконаленні понятійно-термінологічного апарату, сприяючи розвитку такого феномену, як педагогічна майстерність у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу, в діяльності кожного, без винятку, вчителя загальноосвітньої та професійної школи.

У сенсі методологічного, структурно-системного осмислення нових функцій освіти у сучасному вимірі науковцями виокремлюються різні підходи до її цілей і цінностей, які окреслені трьома основними концепціями освіти: традиційною, раціоналістичною та гуманістичною.

Традиційна концепція побудована на трьох постулатах: 1) основна мета освіти – оволодіння базовими знаннями, вміннями і навичками; 2) головна увага приділяється вивченню і засвоєнню академічних знань, а основне навантаження робиться на базові дисципліни і найважливіші галузі знань; 3) – «морально-освітній» постулат, згідно з яким освіта неможлива без засвоєння певних цінностей моральності. Якщо інтегративно підсумувати ці постулати, то згідно з традиційною концепцією, навчання зводиться до чітких стандартів і критеріїв успішності. Тобто академічну успішність забезпечують насамперед такі інструменти інтелектуальної діяльності, як опрацювання навчальних планів, опертя на пам'ять, на повторення пройденого.

Раціоналістична концепція мало поширена в Україні. Кредо раціоналістів: знання – це упорядкована сукупність об'єктивних фактів. Вона, як і належить, має пропонуватися суб'єктам освіти ззовні як похідне від викладача – «освітнього менеджера» На думку В. Кременя, згідно з цією концепцією актуальним є вислів: «студент – це місткість, посудина, яку

потрібно наповнити» [249, с. 331]. Відповідно до такого розуміння сутності освіти, прихильники раціоналізму і вирішують проблему методів навчання, прагнучи до створення ефективної та всебічно розробленої технології із застосуванням комп'ютерної техніки, інформаційних систем, спрямованих на засвоєння певної освітньої програми.

Представники гуманістично спрямованої філософії освіти, яка набуває в Україні дедалі більшого поширення, на противагу прихильникам традиційної та раціоналістичної концепцій убачають сенс освіти, її зміст як необхідну умову для особистісного самовираження, самоствердження людини, як можливість найбільш повно й адекватно відповідати природі людського «Я». Окреслюється мета: допомогти людині виявити те, що в ній вже закладено (природні унікальні здібності, нахили), а не навчати її того, що придумано кимось раніше, апріорно. Такий філософський підхід відкриває найбільш плідний шлях до самореалізації особистого «Я».

Визначаючи сутність концептуальних підходів до формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів, ми опиралися на загальну ідею цілісного навчального, яка стала нині предметом спрямованого теоретичного осмислення й експериментально-прикладної реалізації. Ця ідея конкретизується такими напрямками: створення особистісної форми змісту, наприклад, сутності педагогічної майстерності в контексті організації навчальної діяльності; формування у студента готовності до покладання на себе (як майбутнього вчителя) ролі не тільки «предметника», а й педагога-особистості.

Перший напрям – це конструювання моделей професійних ситуацій і зразків фахової діяльності на основі зразків діяльності історичних постатей (наприклад, використання діалогічної взаємодії на зразок діалогів Сократа). Другий напрям полягає у залученні особистості до символічної діяльності, спрямованої на виявлення в педагогічній роботі особистісного змісту. Цей підхід проголошує пріоритет людини в контексті професійних цінностей учителя, відштовхується від аксіологічних підходів до філософії освіти. Ця

парадигма поєднала цілі освіти, її зміст із формуванням духовно розвиненої людини, здатної до творчості, професійної активності, що створює умови для вивершення індивідуального «Я» педагога, розвитку свідомого і творчого ставлення до власного професійного вдосконалення до рівня педагога-майстра.

У новій філософії освіти студент постає соціокультурною індивідуальністю, яка постійно розвивається разом із соціокультурним простором. Адже студент (майбутній учитель) – це результат і процес розвитку соціокультурної системи. Тому головною особливістю сучасного педагогічного мислення є не лише прийняття тих чи інших положень та ідей, а насамперед конструювання на їх основі цілісних освітніх моделей, які відображають єдину систему як суспільних, так і суто психолого-педагогічних поглядів і переконань. Фундаментом цих моделей і є сучасна філософія освіти, тобто концептуальні соціально-філософські підходи до підготовки майбутнього вчителя, котрий майстерно переноситиме ці підходи і до учня.

Оскільки центром тяжіння у взаєминах «учитель – учень» стає учень, то важливою функцією майбутнього педагога є його готовність до ефективного і творчого освоєння інформації, розвиток у нього критичного мислення. У світовому освітньому середовищі у зв'язку зі зміною парадигми педагогічних функцій почали використовувати термін *facilitator* – той, хто сприяє навчанню, полегшує його, допомагає вчитися.

Тому сучасні науковці наголошують, що навіть за умови застосування найсучасніших комп'ютерних систем, високих телекомунікаційних технологій, які, без сумніву, стимулюють ефективність навчального процесу, ніщо і ніхто не в змозі повністю витіснити і замінити мистецтво безпосереднього емпатичного педагогічного діалогу на рівні «вчитель – учень». Відтак особливо важливим є реалізація концептуальних підходів до підготовки високопрофесійних педагогічних та науково-педагогічних

працівників, які відповідають інтеграційному критерію «педагогічна майстерність + мистецтво комунікації + новітні технології» [249, с. 334].

Ураховуючи розуміння науковцями освіти як «сфери національного людинотворення» [559, с. 135] і визначення дослідниками основних завдань освітології, які складають концептуальну основу формування педагогічної майстерності майбутніх учителів, ми враховували наступне:

1) обґрунтування освітології як синтетичної наукової дисципліни, що інтегрує на якісно нових рівнях теоретизування-методологіювання щонайменше вісім сфер наукового знання – філософію, соціологію, культурологію, антропологію, психологію, педагогіку, фізіологію, методологію;

2) розробку трьох дисциплінарних сегментів освітології залежно від її змістовного спрямування – загальну, традиційну, інноваційну, а також створення чотирьох предметних гілок, зважаючи на критерії головного функціонального навантаження імовірного наукового знання – філософську, теоретичну, прикладну і практичну освітологію;

3) спрямованість інтеграції нового міжпредметного наукового знання на взаємодоповнення чотирьох її метасистемних складових:

а) теорії освітньої діяльності;

б) вітакультурної методології як виняткової практики професійного методологування;

в) інноваційної моделі розвивальної освіти;

г) фундаментального соціально-психологічного та педагогічного експерименту на предмет створення зон локального – інтенсивно-розвивального, соціокультурного освітнього простору, а в перспективі – «заміни традиційної освітньої моделі на інноваційну, основне завдання якої – добування, збагачення, поширення і творення кращого досвіду» [559, с. 137] з метою формування педагога-майстра.

Концептуальні підходи до утвердження шляхів формування педагогічної майстерності в системі професійно-педагогічної та практичної

підготовки майбутнього вчителя було окреслено й обґрунтовано видатною вітчизняною дослідницею в галузі психолого-педагогічної науки, теоретиком і методологом С. Сисоевою. Ученою розроблені й упроваджені в практичну діяльність основні засади розвитку педагогічної творчості вчителя, що відображено в системі керованої нею кафедри педагогічної творчості Київського державного педагогічного університету імені М. Драгоманова. У численних наукових працях С. Сисоева обстоює думку про необхідність підготовки вчителя до усвідомлення власного творчого педагогічного рівня: формування потреби аналізувати свій педагогічний досвід і впроваджувати педагогічний досвід інших з урахуванням своєї творчої індивідуальності [466, с. 6].

Таке розуміння С. Сисоевою окремих концептів педагогічної майстерності підкреслює доцільність нашого бачення і визначення одним із концептуальних напрямів формування основ цього феномену мотивацію студентів до здобуття високого рівня педагогічної майстерності. Відтак наголосимо, що мотивація майбутніх учителів до формування основ педагогічної майстерності має носити аксіо-акмеологічний характер, що визначатиме ціннісне розуміння важливості досягнення вершин-акме у професійній діяльності вчителя.

Концептуальне бачення різних аспектів педагогічної майстерності вчителя С. Сисоева відобразила у навчальному посібнику «Основи педагогічної творчості вчителя» (1994 р.), який став базовим для розуміння сутності творчої особистості педагога з високим рівнем педагогічної креативності і рівнем володіння предметом, який він викладає. Творчість розглядається дослідницею як невід'ємна складова педагогічної майстерності в ефективній взаємодії з учнями. Авторка зазначає, що педагогічна креативність учителя розвивається протягом усієї педагогічної діяльності і є вирішальним фактором просування до вершин педагогічної майстерності. Провівши теоретичний аналіз і узагальнивши результати власних досліджень, С. Сисоева виділяє такі ознаки педагогічної креативності

вчителя: високий рівень соціальної і моральної свідомості; пошуково-перетворюючий стиль мислення; розвинені інтелектуально-логічні здібності (вміння аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, виділяти головне тощо); проблемне бачення; творча фантазія, розвинена уява; специфічні особистісні риси (любов до дітей, безкорисливість, сміливість, готовність до розумного ризику в професійній діяльності, цілеспрямованість, допитливість, самостійність, наполегливість, ентузіазм); специфічні мотиви (необхідність реалізувати своє «Я», бажання бути визнаним, творчий інтерес, захопленість творчим процесом, своєю працею, прагнення досягти найбільшої результативності в конкретних умовах своєї педагогічної діяльності); комунікативні здібності; здатність до самоуправління; високий рівень загальної культури [466, с. 78].

Таким чином узагальнимо, що саме окреслені концепти як складові розуміння педагогічної майстерності складають концепцію професійної підготовки майбутнього вчителя у контексті формування в нього основ цього феномену.

Для визначення концептуальних напрямів формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів були враховані результати роботи науковців відділу теорії і практики педагогічної майстерності Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України, які в 90-х роках ХХ ст. розпочали дослідження проблеми «Розвиток педагогічної майстерності вчителя в умовах інтегративних процесів в освіті» за такими напрямками:

- теоретико-методологічні основи педагогічної майстерності викладача професійної школи;
- психологічні детермінанти педагогічної майстерності;
- розвиток педагогічної майстерності вчителя в предметних методиках навчання;
- самостійна пізнавальна діяльність як фактор професійного становлення майбутнього вчителя;

- культура педагогічного спілкування як психолого-педагогічна проблема;
- формування громадянськості викладачів професійно-педагогічного навчального закладу;
- інноваційні технології в контексті педагогічної майстерності викладача [269].

На основі ґрунтовного аналізу наукових досліджень стосовно розробки проблематики системоутворюючих елементів педагогічної майстерності встановлено, що основними критеріями педагогічної майстерності вчені визначають системний рівень інтеграції окремих складових її якостей: послідовність у реалізації індивідуальної стратегії діяльності; високі результати професійної діяльності вчителя, які перевірені педагогічним колективом; визнання учнями дієвого впливу педагога на них тощо [26; 27].

Ідея реалізації концептуальних підходів до формування педагогічної майстерності є наскрізною в теоретико-експериментальному дослідженні В. Радула – вітчизняного вченого, активного втілювача ідей підготовки вчителя-майстра в навчально-виховну систему ВНЗ. У монографії науковця «Соціальна зрілість молодого вчителя» (1997 р.) акцентується увага на тому, що від учителя, від його майстерності, його знань, його особистості залежить, якими стануть його учні. Будь-яка майстерність, у тому числі й педагогічна, пов'язана із високим рівнем самореалізації індивідуальних особливостей – з індивідуальним почерком, індивідуальним стилем діяльності. Щоб сформувати педагогічну майстерність вчителя, необхідно формувати у нього індивідуальний стиль діяльності [425, с. 89]. Відтак одним із концептів нашого дослідження є необхідність самостійної роботи студентів у напрямі формування основ власної педагогічної майстерності.

Заслужують на увагу концептуальні ідеї вироблення у студентів умінь, що є базовими для підготовки педагога – майстра своєї справи, який досконало володіє мистецтвом красномовства у навчально-виховному процесі. Цей напрямок був детально розроблений А. Капською, котра

акцентувала увагу на важливості риторичних умінь і навичок учителя в навчально-методичному посібнику «Педагогіка живого слова» (1997 р.), де розкриті шляхи й умови підготовки майбутнього вчителя, чия діяльність передбачає наявність артистизму, умінь режисера словесної діяльності.

Авторка вважає, що майбутньому педагогові необхідно «...володіти усним літературним мовленням – виразним, логічно-чітким, емоційно-образним, хорошою дикцією, гнучким рухливим голосом широкого діапазону» [203, с. 4]. Дослідниця стверджує, що однією з важливих якостей педагога є вміння впливати на емоційну сферу школяра. Це неможливо здійснити без використання майстерності слова для організації учнів. Лише викликавши емоційні відгуки, прогресивні зміни у свідомості учнів, можна надати педагогічного спрямування будь-якому процесу сприйняття того чи іншого впливу [203, с. 11].

Сучасне наукове бачення основних концептуальних підходів до формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів знайшло відображення у підручниках при розробці курсу «Основи педагогічної майстерності» [374]. Висхідними концептуальними положеннями стали:

1. Розуміння педагогічної майстерності як комплексу властивостей особистості вчителя, що забезпечують високий рівень самоорганізації його професійної діяльності. Педагогічна майстерність тут розглядалася як вища, творча активність учителя, що виявляється в доцільному використанні методів і засобів педагогічного взаємовпливу в кожній конкретній ситуації навчання і виховання.

2. Теоретичні засади курсу – положення про педагогічну діяльність, тобто діяльність за рефлексивним керуванням роботою учня для розвитку його особистості.

Науковці розкривають низку нових теоретико-методологічних положень, необхідних для формування у студентів потреб професійного розвитку та реалізації технології самоорганізації педагогічної діяльності; відводять чільне місце розповіді вчителя, яка посідає вагоме місце у

навчально-виховному процесі при обговоренні з учнями моральних цінностей, викладі нових знань, міркувань з приводу певних вчинків. Адже розповідь – це жива і образна форма викладу. Це сюжетний хід думки – міркування з приводу певної ситуації, що містить важливу для дитини проблему [374, с. 22].

Тому дослідники акцентували увагу на такому концептуальному підході до формування педагогічної майстерності, як підготовка вчителя до комунікативної взаємодії з учнями під час розповіді. Науковці вказують, що розробляючи й аналізуючи розповідь, слід виходити з розуміння її як такої ситуації в цілісному педагогічному процесі, організація якої можлива за умови рефлексивного керування, орієнтації на сприймання педагогічної дії учнями [374, с. 157]. Розповідь – це живий, образний монолог учителя. Проте монолог своєрідний, бо він виголошується з урахуванням необхідності охоплення всієї аудиторії учнів процесом активного сприймання. Таким чином, специфіка розповіді вчителя полягає у тому, що в монологічному викладі навчального матеріалу педагог майстерно вибудовує взаємодію учасників освітнього процесу і надає їй діалогічного характеру.

Відтак, в окресленому контексті концептуальним є використання у професійній підготовці майбутнього вчителя таких педагогічних технологій, які базуються на застосуванні посиленої комунікативної міжособистісної взаємодії і якими є технології інтерактивного навчання. Саме в умовах апробації моделей майстерного спілкування на рівні «учитель – учень» майбутні вчителі засвоюватимуть основи найкращих та оптимальних зразків педагогічної взаємодії.

Науковцями досить чітко і послідовно визначена система усталених способів і прийомів спілкування вчителя з учнями, де виокремлено кілька головних стилів професійно-педагогічного спілкування: спілкування на підставі захоплення спільною творчою діяльністю; стиль педагогічного спілкування, що ґрунтується на дружніх взаєминах; спілкування-дистанція; спілкування-загравання; спілкування-залякування та ін. [374].

Визначаючи концептуальні підходи до сформованості професійно-педагогічного рівня комунікації, дослідники звертають увагу на необхідність умови становлення всього комплексу педагогічних здібностей учителя, виділяючи бар'єри в спілкуванні та шляхи їх подолання. Цінною для майбутніх учителів і педагогів-практиків є класифікація малоефективних моделей спілкування, аналіз яких спрямовується на допомогу вчителю оволодіти прийомами організації власної діяльності, розв'язувати педагогічні завдання у навчанні і вихованні. Науковці зауважують: «Важливо, щоб майбутні студенти усвідомили педагогічну діяльність як рефлексивне керування діяльністю школяра, уявили себе суб'єктом цієї діяльності, опанували механізми використання особистісного потенціалу для розв'язання педагогічних завдань навчання і виховання, засвоїли елементи педагогічної техніки керування собою» [374, с. 7].

Відомий учений і педагог-новатор М. Палтишев [357] у навчально-методичному посібнику «Педагогічна майстерність і шляхи її досягнення» на основі власного практичного досвіду дав характеристику дидактичних основ елементів педагогічної майстерності на уроках. Він виділяє такі провідні внутрішні складові майстерності вчителя-вихователя: глибинне знання свого предмета; знання мети і завдань навчання; уміння володіти технологією добору матеріалу до уроку, до теми; знання, розуміння і володіння методами навчання; розуміння вибору форм навчання; засоби навчання; уміння чітко усвідомлювати, яким повинен бути результат навчання; мотивація навчання; артистизм; режисура уроку; імпровізація; знання реальних можливостей дітей та вміння розвивати їхні здібності; уміння очікувати чітко визначені результати від будь-якого учня [357, с. 8-10].

Говорячи про таку важливу складову особистості вчителя-майстра як артистизм, М. Палтишев зазначав, що артистизм учителя не є ефектом виконання своєї «ролі» вчителя, а в непідробній щирості спілкування з дітьми. Інтелігентному спілкуванні. Інтелектуальному. Артистизм учителя – це глибинна людяність у всіх її проявах. Не «роль», завчена і зіграна, а

розуміння необхідності досягнення певної мети. Артистизм учителя у пристрасному бажанні навчити учнів певним навчальним діям» [357, с. 11].

Учений довів і апробував на практиці зовнішні складові педагогічної майстерності, серед яких він виділяє такі: уміння розуміти стан учнів і керувати ним; володіння педагогічною інтуїцією та імпровізацією; артистичність (мова, манера триматися, почуття гумору); уміння дотримуватися запланованої часової норми на кожному етапі уроку; вміння розрізнати поняття «робочий шум» на уроці та «безлад»; уміння організувати різноманітну діяльність учнів [357, с. 12].

Одним із концептуальних чинників у роботі вчителя-майстра М. Палтишев виділяє педагогічну гармонію. Гармонійність, за визначенням ученого, – аналітичний принцип дидактики, який дозволяє окреслити зв'язки, гармонію, зіставність органічного використання існуючих форм, методів, засобів навчання для побудови гармонійного навчально-виховного процесу. У свою чергу, педагогічна гармонія – це закон педагогіки, що призводить до відповідності організацію освіти і цільових установок, які сприяють узгодженню змісту, форм, методів навчання, перетворюючи їх у виразні засоби педагогічного процесу, спрямовані на створення задоволення учнів відчуттям гармонії при навчанні і пізнанні навколишнього світу [358, с. 107]. «Істинний Майстер, – зазначає М. Палтишев, – завжди прагне досягнути гармонії у навчанні. Якщо це урок і раптом порушується в ньому гармонія, Майстер це тонко відчуває і добирає такі форми, методи взаємодії з учнями, які допоможуть зробити процес навчання гармонійним» [358, с. 108].

Концептуальні підходи до визначення сутності, структури педагогічної майстерності вчителя, сформованість якої дозволяє ефективно організувати навчально-виховний процес у школі, розглядали вчені Харківського державного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди. Підготовлений ними навчально-методичний посібник «Педагогічна майстерність учителя» (2000 р.) сприяв реалізації концептуального бачення і реалізації системи теоретичних і практичних занять з курсу «Основи

педагогічної майстерності». Науковці акцентували увагу на тому, що педагог обов'язково повинен бути майстром своєї справи, тобто за рахунок відповідної фахової підготовки, постійного самовиховання і самоосвіти досягти високого рівня виконання професійних обов'язків [378, с. 72].

Концепція формування основ педагогічної майстерності базувалася на тому, що цей феномен розглядався науковцями як високе мистецтво виховання і навчання, яке постійно вдосконалюється. На думку науковців, оволодіння цим мистецтвом доступне кожному педагогу і складається з його загальної педагогічної культури, педагогічних здібностей, педагогічної техніки. Педагогічна майстерність необхідна вчителю для забезпечення високого рівня освіченості, виховання та розвитку учнів, постійного руху щодо самовдосконалення. Показниками сформованості певного її рівня (репродуктивного, реконструктивного, творчого, моделюючого) дослідники вбачали високі результати навчально-виховної роботи, творчий, оригінальний, самостійний характер діяльності та особливе, відповідальне ставлення вчителя до виконання своїх обов'язків [378, с. 76].

Узагальнюючи науково-методологічні та концептуальні підходи дослідників до розуміння сутності педагогічної майстерності, власний педагогічний досвід формування цього феномену у студентів, визначено основні положення концепції нашого дослідження, які розкривають її сутність і сприяють реалізації провідної ідеї:

1. Зasadничими концептами формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів у вищих навчальних закладах є методологічний, особистісно-деонтологічний, теоретично-змістовий і практично-технологічний, які складають педагогічну концепцію професійної підготовки студентів з їх спрямуванням на досягнення вершин у професійній діяльності та відображають теоретико-методичні засади підготовки педагогів для роботи з молодшими школярами на рівні педагогічної майстерності.

2. *Методологічний концепт* базується на тому, що процес формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів у вищих навчальних закладах передбачає інтеграцію фундаментальних положень гуманітарного знання про сутність педагогічної майстерності як ціннісної вершини професійної діяльності вчителя.

3. В основі *особистісно-деонтологічного концепта* перебуває ідея, що засадничими основами формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя є професійно значущі особистісно-педагогічні якості студента. Тому організація навчання майбутнього вчителя-майстра передбачає аксіо-акмеологічну мотивацію студентів до професійного зростання з урахуванням основних положень педагогічної деонтології, педагогічного емпauerменту як наукової основи наснаження студентів до опанування педагогічною майстерністю та мають гуманістичну спрямованість. Особистісні характеристики вчителя визначаються наявністю належних морально-духовних якостей (гуманістичність, демократизм, інтелігентність, зорієнтованість на позитивні життєві ідеали, совісність, чесність, правдивість, справедливість, толерантність, розвинене почуття обов'язковості й соціальної відповідальності); виявом соціально-педагогічних якостей (організаторські здібності, креативність, емпатійність, атракційність, принциповість, вимогливість, оптимістичність, рефлексивність, спостережливість), що складають основу педагогічної деонтології як сукупності принципів поведінки вчителя.

4. Формування основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкових класів передбачає належний рівень фахової підготовки студентів, що комплексно інтегрує знання з психолого-педагогічних дисциплін, методик викладання навчальних предметів початкової школи і курсу педагогічної майстерності, що складає *теоретично-змістовий концепт*.

5. *Практично-технологічний концепт*: формування практичних умінь і навичок майстерного виконання педагогічних функцій передбачає апробацію студентами конкретних оптимальних моделей фахових дій під час навчання,

що актуалізує використання педагогічних технологій проблемно-ситуативного та діалогічно-інтерактивного характеру.

6. Базово-об'єднуючою основою педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів є професійна компетентність, що складається з таких компонентів: аксіо-акмеологічно-мотиваційного, деонтологічного, когнітивного, практично-технологічного, комунікативного, особистісно-розвивального. Окреслені компоненти водночас є основами педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів.

7. Систему формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів необхідно розглядати як діяльнісний комплекс взаємопов'язаних складових професійної підготовки студентів у вищій школі, що визначається їхньою аксіо-акмеологічною цілеспрямованістю на професійне зростання; системним підходом до інтеграції особистісних якостей студентів, рівня фахової теоретичної і практичної підготовки, реалізації інноваційно-технологічних підходів до навчання; багатоваріантністю вияву зразків майстерного виконання педагогічних дій студентами у змодельованих проблемно-фахових діалогічно-інтерактивних ситуаціях під час навчальної взаємодії.

8. Створення та реалізація системи формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів базується на теоретичному і методичному забезпеченні процесу підготовки студентів до професійного зростання на основі педагогічного емпauerменту – надання внутрішньої сили студентів, необхідної для набуття контролю над своїм професійним зростанням, професійними діями і факторами, що негативно впливають на здобуття певного рівня педагогічної майстерності.

9. Система формування педагогічної майстерності майбутніх учителів початкової школи передбачає поєднання цілей, концептів, методичного і технологічного забезпечення процесу підготовки студентів у контексті їх професійного зростання шляхом реалізації визначених оптимальних педагогічних умов та використання валідних засобів діагностики

сформованості окресленого феномену за певними критеріями, показниками і рівнями.

Провідна ідея дисертаційного дослідження й основні концептуальні положення наукової роботи втілені в загальній гіпотезі, яка полягає в тому, що розробка і реалізація системи формування педагогічної майстерності майбутніх учителів початкової школи у вищих навчальних закладах буде ефективною, якщо: базуватиметься на теоретико-методологічному обґрунтуванні сутності педагогічної майстерності; врахуванні аксіо-акмеологічної мотивації студентів, принципів педагогічної деонтології та педагогічного емплаурменту; виборі оптимальної методики т реалізації визначених педагогічних умов професійної підготовки майбутніх педагогів для роботи з молодшими школярами на основі інноватизації освітнього середовища шляхом комплексно-системного використання педагогічних технологій проблемно-ситуативного і діалогічно-інтерактивного характеру в навчальному процесі вищого навчального закладу, що на практиці сприятиме підвищенню рівня сформованості основ педагогічної майстерності студентів.

3.2. Педагогічна система формування основ професійної майстерності майбутнього учителя початкових класів

Революційні перебудови, що відбулися у XX столітті практично в усіх сферах людської діяльності, поповнилися і «системною революцією» [529, с. 7], що відбулася, зокрема, у свідомості людини. Під тиском практичних проблем почав змінюватися стиль мислення, почалася трансформація наукового пізнання дійсності. Сформувалося системне мислення як більш високий рівень відображення у свідомості закономірностей і зв'язків об'єктивного світу. Похитнулися раніш непорушні засади емпіризму, з його чуттєвим сприйняттям проблемних ситуацій і логічними умовиводами. Системність перейшла у розряд прагматичних категорій у вигляді реально діючих виробничих, технічних, комунікаційних, освітніх та інших систем. Сприйняття і розумне використання величезних потоків різномірної інформації, що стосуються багатьох аспектів життєдіяльності людини (в тому числі й у сфері здобуття професії), потребують систематизації.

Одна з перших спроб системного осмислення дійсності на сучасному рівні пізнання відноситься до 20-х років минулого століття і знайшла відображення фундаментальній праці А. Богданова, котрий передбачав появу системного аналізу [47, с. 5]. У середині XX ст. на Заході зароджується новий напрям, що отримав назву системного підходу, а на основі інтеграції останніх наукових досягнень відбулося створення теорії систем [37]. Таким чином, «системний рух» у наукознавстві завершився оформленням самостійної галузі знань – системології, або загальної теорії систем.

Передбачалося, що з появою такої системи людство нарешті отримає універсальний ключ до розуміння законів розвитку природи і суспільства. Однак виявилось, що загальна теорія систем не здатна розширити горизонт прогнозу соціальних і природних процесів і надати фахівцю-практику апарат обґрунтування рішень у реальних ситуаціях. Разом з тим, заклик до

системності ознаменував перехід від одомірної до принципово нової – багатомірної наукової парадигми (з грець. *paradeigma* – приклад, зразок), що означає ієрархічну організацію наукових досліджень, коли спеціальні науки виступають первинним підґрунтям глибинного вивчення окремих аспектів проблеми, а системні дослідження – координуючим шаром всебічного (комплексного) дослідження всієї проблеми загалом. Тому системний підхід вважають новим надбанням науки у ХХ столітті [529, с. 9].

Становлення системного підходу в наукових дослідженнях, що відбулося у 60-х роках ХХ ст., зумовило появу якісно нового етапу розвитку методології наукового пізнання. Основна ідея системного підходу полягає у вивченні об'єкта як цілого, що складається з різних взаємопов'язаних елементів, упорядкованого та складно організованого. [314, с. 106].

Таким чином, на основі теоретичних надбань науковців, у дослідженнях котрих розкривається сутність системного підходу, розвивається новий науковий напрям – системологія. Так, у фундаметальних наукових працях О. Новікова [340; 341], Г. Щедровицького [592; 593], Е. Юдіна [599] обґрунтовано філософсько-методологічні засади системного світосприймання. Підкреслює органічний зв'язок системного підходу з методологією С. Гончаренко, розглядаючи його як напрямок у спеціальній методології науки, завданням якого є розробка методів дослідження і конструювання складних за організацією об'єктів як систем [107, с. 305]. Н. Гузій узагальнює, що наукова цінність системного підходу полягає у відображенні світоглядного рівня дослідження, оскільки саме цей підхід є універсальним методом пізнання, технологією дослідження, що протистоїть стихійності, суб'єктивізму, створює умови для послідовності та стабільності наукових пошуків [117; 118].

Створення системи формування основ професійної майстерності майбутнього учителя початкових класів базувалося на аналізі науковцями процесу становлення і сутності системного підходу [46], розкритті досвіду системного аналізу у діяльності людини [195], визначенні теоретичних основ

системного аналізу [529]. Значущим є філософське бачення системології освіти й освітології в контексті ноосферизму [490]. Тому сучасні дослідники визначають системний підхід як основу конструювання навчального процесу в професійній підготовці майбутніх фахівців у ВНЗ [139] та узагальнюють результати аналітичних досліджень системи педагогічної освіти та педагогічних інновацій [467]. Відтак результатами наукових пошуків стали дослідження системи підготовки вчителів початкової школи України (1991-1997 рр.) [481]; створення системи психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів [563]; розробка системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій [221]; упровадження системи підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності [306; 307] та ін.

Науковці стверджують, що «освітня система за характеристиками системної класифікації відноситься до класу динамічних, таких, що розвиваються, само організуються і саморозвиваються великих і складних систем з поліієрархічною структурою» [490, с. 242].

Ми погоджуємося з думкою О. Субетто, що «системологія освіти» складає найважливішу частину освітознавства і є системною основою таких наукових і навчальних дисциплін як освітня інноватика, квалітологія освіти, основи менеджменту якості освіти, кваліметрія освіти, теорія освітнього експерименту, теорія освітніх реформ тощо. Активне становлення системології освіти відбувається вже в кінці ХХ століття і відображає собою загальний процес системної революції в еволюції єдиного корпусу знань, що знайшло відображення в становленні таких наук і наукових напрямів, як системологія, системогенетика, системний аналіз, загальні теорії систем та ін.» [490, с. 13].

Знання системології освіти необхідні всім працівникам освітньої галузі. «Вона як навчальна дисципліна в майбутньому має увійти до всіх освітніх програм, пов'язаних з підготовкою кадрів для вищої і середньої шкіл. Важко переоцінити її значення для тих фахівців, які зайняті розробкою і

впровадженням систем управління якістю і систем моніторингу в освітніх системах різного рангу» [490, с. 13].

Слушним є наукове бачення паралелей між компетентнісним і системним підходами. Так, аналізуючи теоретико-методологічний статус «компетентнісного підходу» (який з'явився у вітчизняній рефлексії останніми роками) в епістемології освітніх систем, І. Зіміння підкреслює, що «компетентнісний підхід характеризується як системний», він «розглядається як системне утворення і, що саме головне, як системне явище» [175, с. 22].

Іншими словами, концепція компетентнісного підходу, що формується у вітчизняній освітології, у своєму системно-методологічному контексті може розглядатися як частина системології освіти.

Піднесення якості освіти знаходиться в руслі дії закону зростання ідеальної детермінації в історії та покликане забезпечити формування таких «знанневих», мотиваційно-етичних і «культуровідповідних» структур майбутнього фахівця, які забезпечили б виконання особою все зростаючих вимог до якості творення майбутнього, в тому числі й у сфері професійної діяльності. Забезпечення функцій освітніх систем в суспільстві як відтворюючих систем, в яких забезпечується висхідне відтворення якості людини, якості культури, суспільного інтелекту, нерозривно пов'язане з реалізацією названих вище імперативів, і, в першу чергу, імперативу універсальності, цілісності освіти [490, с. 31]

У розробці системи формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів ми опиралися на результати наукових узагальнень В. Афанасьєва, котрий, обґрунтовуючи паралелі між поняттями «системність» і «суспільство», визначає головними ознаками системи наявність:

– *структури*, яка відображає певну внутрішню організацію системи з окремих компонентів, що є мінімальною одиницею системи;

– зв'язків, за допомогою яких відбувається взаємодія компонентів системи між собою, і тому вона розглядається як певна структурно-функціональна цілісність;

– комунікативних властивостей, що сприяють взаємодії системи з навколишнім середовищем, іншими суперсистемами та суб'єктами [14].

Погоджуючись з таким розумінням системного підходу, С. Сисоева розглядає структуру системи як закономірні стійкі зв'язки між її компонентами, що відображають «просторове та часове розміщення компонентів і характер їхньої взаємодії» [465, с. 46]. У світлі нашого дослідження особливої значущості набувають наукові пошуки А. Кузнєцової на предмет аналізу особливостей системного підходу у вітчизняній педагогіці 60-80-х років ХХ ст. [255].

Отже, реалізація системного підходу передбачає проведення ґрунтовного системного аналізу для дослідження окремих компонентів, зв'язків і взаємозалежностей між ними, що відображає цілісність і функціональність системи.

У формулюванні узагальнених філософських концепцій системного аналізу, визначених на рівні останніх наукових досягнень, науковці висувують три імператива системних досліджень у їх діалектичній єдності: домінування сутності проблеми над формальними методами її вирішення; конструктивності конфліктологічного бачення природи речей; безумовного пріоритету модельних методів дослідження над емпіризмом і умоглядністю [529, с. 11]. Таким чином, системний аналіз виступає вже не лише методом обґрунтування певних рішень, але й джерелом особливого знання, що формує комплексний світогляд дослідника, спрямовується на те, щоб допомогти йому розкрити багатоаспектну сутність досліджуваних явищ, і вже на цій основі прийняти вірне управлінське рішення як керівництво до дії.

Ми враховували той факт, що теорія системного аналізу, інтегруючи знання і методи гуманітарних і природничих наук, спрямована на

формування у фахівців різного профілю широкого бачення реальних процесів, зосереджуючи їх увагу не на часткових елементах, а на закономірностях. Вона не нав'язує їм готових рецептів, а озброює знаннями, які вказують шлях до самостійного і творчого вирішення проблем у своїй практичній діяльності, і, найголовніше, надаючи мову міждисциплінарного спілкування і виступаючи засобом міжнаукової комунікації. Тому розуміння сутності системних концепцій так само необхідно, як і знання тонкощів професійної майстерності, що актуально у контексті нашого дослідження.

Відтак об'єктом системного аналізу формування педагогічної майстерності майбутніх учителів початкової школи виступають утилітарні проблеми різного ієрархічного рівня (від державного до особистого), пов'язані зі створенням нових і вдосконаленням (модернізацією) існуючих організаційних, технічних, технологічних, концептуальних, інформаційних, освітніх систем. До числа таких проблем відносимо:

- визначення стратегії розвитку освітньої системи вищої школи в напрямі формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя в період здобуття ним вищої освіти;

- планування розвитку системи формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкової школи як складової загальної системи професійної підготовки вчителів у ВНЗ;

- обґрунтування способів комплексного вирішення глобальних і конкретних протиріч, що виникають у підготовці вчителів початкової школи і потребують вирішення з метою формування педагогічної майстерності у студентів;

- технологічне обґрунтування і проектування систем різного функціонального призначення (навчання фаховим дисциплінам, формування педагогічної культури, етики, деонтології, застосування навичок педагогічної техніки тощо), які в комплексі створюють систему формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкової школи;

– удосконалення організаційно-технологічних структур навчального процесу в умовах використання нових педагогічних форм і методів підготовки студентів;

– вибір стратегії і тактики професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи з використанням педагогічних інновацій з метою формування у студентів педагогічної майстерності;

– розробка узагальненої моделі системи формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкової школи, її апробація, удосконалення для цілеспрямованого впровадження у навчальний процес вищої школи.

Отже, узагальнюючи розуміння феномену «система» вченими-системологами, ми дійшли висновку, що в процесі реалізації системного підходу до формування педагогічної майстерності система цього процесу характеризується впорядкованістю зв'язків і відносин між складовими, компонентами, елементами, а також їх цілісністю, інтегративністю, що має певні особливості. Відношення частин до цілого знаходиться у складних взаємозв'язках: усяка зміна властивостей одного з елементів викликає зміну й інших компонентів, а, можливо, й усієї системи. Поява нових зв'язків між елементами призводить до виникнення інтегративних властивостей окремих компонентів, тому важливою характеристикою будь-якої системи необхідно вважати виокремлення особливих системоутворювальних зв'язків [117, с. 62].

Розкриваючи теоретичні основи системного аналізу, В. Новосельцев узагальнює різні тлумачення дефініції «система» (грец. *systema* – поєднання, складене із частин), які використовуються у сучасній науці, де це поняття визначається як: виклад науки у чіткій послідовності; поєднання декількох предметів, що діють за однаковими законами; множина елементів, що перебувають у взаємозв'язках між собою, утворюють певну цілісність, єдність (за довідково-словниковою літературою); сукупність різних функціональних одиниць, що взаємодіють між собою (біологічних,

людських, машинних, інформаційних, природничих), яка пов'язана з середовищем і призначена для досягнення певної загальної мети шляхом дії над матеріалами, енергією, біологічними явищами і управління ними (за В. Вернадським); множина об'єктів разом із відносинами між ними та їхніми атрибутами (А. Холл, Р. Фейджин); множина об'єктів разом із відносинами між ними і між їхніми атрибутами [529].

Наведені визначення є типовими і відображають у тому чи іншому вигляді аристотелівське твердження, що ціле є дещо більше, ніж сума частин, кожна з яких визначається очевидною обмеженістю і неповнотою. Взаємозалежність системи і середовища, її неподільність і комплексність, надійність, стійкість, стабільність, життєздатність, довговічність та перспективність визначається шляхом виокремлення сукупності закономірно взаємопов'язаних компонентів (явищ, поглядів, знань, принципів) у певну структуру, з урахуванням зв'язків між ними та з макросередовищем, соціумом [314, с. 108].

Аналізуючи педагогічний процес як систему і цілісне явище та характеризуючи види педагогічних систем, В. Сластьонін зазначає, що «система – це виокремлена на основі певних ознак і упорядкована множина взаємопов'язаних елементів, об'єднаних загальною метою функціонування та єдності управління, що розглядаються у взаємодії із оточенням як цілісне явище» [371, с. 77]. Науковець відображає погляди видатних педагогів на розуміння педагогічної системи. Так, у працях А. Пінкевіча (1883-1939) педагогічна система є частиною соціальної системи і знаходиться під постійним «контролем» суспільства. Зміни педагогічної системи, її перебудова і адаптація перебувають у залежності від того, на які елементи в даний момент направлена дія суспільства: на зміцнення матеріальної бази, вдосконалення вмісту освіти, турботу про матеріальне положення вчителя і чи на формування основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя (як у нашому дослідженні). На думку С. Шацького (1878-1934), для ефективного функціонування педагогічних систем, що мають на меті виховання

підростаючого покоління, суспільство створює систему підготовки майбутніх педагогів, проявляючи турботу про рівень їх професійної кваліфікації (в тому числі, і педагогічної майстерності – прим. наша). П. Блонский (1884-1941) розрізняє види педагогічних систем за призначенням і, як наслідок, за особливостями організації та функціонування [371, с. 7.]. Тому наша система формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкової школи має свою специфіку у структурі та особливостях реалізації.

Тут доцільно вживати поняття авторської педагогічної системи, в основі якої лежать нетрадиційні підходи, ідеї. Наприклад, до авторських педагогічних системи по праву можна зарахувати педагогічні системи Я. Коменського, К. Ушинського, А. Макаренка, В. Сухомлинського та багато інших систем педагогів-класиків і сучасних педагогів-новаторів. Одна справа, коли педагог творчо втілює одну або декілька часто не зв'язаних одна з одною ідей («випереджаюче навчання», коментування – за С. Лисенковою; «опорні сигнали» – за В. Шаталовим), і зовсім інше, коли педагогічний процес будується на основі оригінальної концепції. У цьому випадку є всі підстави говорити про авторську дидактичну або виховну системи. Такими є системи Л. Занкова, Д. Ельконіна і В. Давидова, М. Мамутова та ін.

На сучасному етапі розвитку науки загальноприйнятими змістовими ознаками системи є її *розчленованість* на компоненти, які утворюють певну *цілісність* на основі *зв'язаності* та характеризуються *неаддитивністю*.

Розглянемо сутність зазначених ознак системи, що визначають особливості реалізації системного підходу до формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів.

Першою ознакою є *розчленованість на компоненти*. Відомо, що об'єкт характеризується розчленованістю, якщо існує можливість виокремити в ньому фіксоване число складових частин різного рівня, які позначаються узагальнюючим терміном «компоненти» (від лат. *componens* – складовий). У нашому дослідженні компонентами системи формування основ педагогічної майстерності є її структурні складові, які визначаються за допомогою певних

характеристик, що демонструють багаторівневий принцип організації кожного з цих компонентів. У структурі презентованої в нашому дослідженні системи виокремлено такі компоненти:

1. *Цільовий*, у якому конкретизовано мету реалізації системи формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів.

2. *Методологічно-концептуальний*, сутність якого полягає в аналізі наукових підходів до визначення сутності педагогічної майстерності та конкретизації основних концептуальних положень дослідження.

3. *Теоретичний*, який передбачає визначання і характеристику основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів.

4. *Практично-методичний* – визначення й обґрунтування педагогічних умов реалізації системи та розробка й використання на практиці методичного забезпечення.

5. *Діагностично-порівнювальний* компонент базується на визначенні й обґрунтуванні рівнів сформованості основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів на різних етапах навчання студентів у вищій школі та проведенні діагностичних процедур для встановлення цифрових показників з кожного рівня.

6. *Результативно-аналітичний* компонент визначається шляхом проведення порівняльного аналізу ефективності запровадження авторської системи формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів.

Другою змістовою ознакою системи є її *цілісність*, що історично виступає родовою ознакою системи. Формальний зміст цієї ознаки полягає в тому, що об'єкт (процес формування педагогічної майстерності), який складається з певних частин (компонентів), характеризується цілісністю, якщо:

а) в ньому в результаті взаємодії частин утворюється нова якість (загальносистемна властивість), що відсутня в окремо взятого компонента;

б) кожна складова системи набуває інших якостей (системних властивостей компонентів) у порівнянні з якостями, що властиві цим же частинам поза даним об'єктом.

Таким чином, ознака цілісності відображає особливості не будь-якого, а певного виду цілого, такого, де достатньо чітко відображена єдність і де обов'язково є виокремлені частини (компоненти), які впливають одна на одну. Просте механічне ви členення будь-якого компонента із цілісної системи призводить до того, що дослідник отримує інший об'єкт, а не той, який прагнув вивчити. З цього приводу В. Новосельцев наводить приклад Аристотеля, який образно вказував, що рука, відділена від тіла, – це вже не рука з усіма її функціями [529, с. 52].

З цілісністю тісно пов'язане поняття емерджентності (з лат. *emergo* – виникаю), що є процесом виникнення нових зв'язків і властивостей при об'єднанні компонентів у систему. Сутність цього явища полягає у накопиченні і посиленні одних властивостей компонентів з одночасним нівелюванням, ослабленням і приховуванням інших властивостей за рахунок їхньої взаємодії. Емерджентність можна трактувати як механізм, що обумовлює появу гегелівського закону переходу кількості в якість.

Ознака цілісності ілюструється тим, що в процесі формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів ми визначали не одну-дві характеристики вчителя-майстра, а цілий комплекс властивостей, якими покликані оволодіти студенти (стійкими мотивами до професійного зростання, які стають особистісними цінностями для майбутнього вчителя; основам педагогічної деонтології та педагогічного емпатерменту; усіма аспектами професійної компетентності, що охоплює окрім зазначених характеристик педагогічну техніку, комунікативну компетентність, вміння і навички інноваційної педагогічної діяльності тощо).

Науковці стверджують, що будь-яке системне дослідження, так чи інакше, пов'язане з порушенням цілісного бачення досліджуваної системи. Не розчленувавши систему на частини, неможливо зрозуміти сутності цілого,

а будь-яка декомпозиція призводить до втрати цілісності [529, с. 54]. Тому, на наше переконання, для ґрунтового дослідження системи формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів необхідно сапочатку вичленити компоненти цієї системи. Однак упровадити її на практиці можна буде лише не як сукупність окремих складових, а як цілісну систему взаємопов'язаних компонентів.

3. *Зв'язаність компонентів* системи розглядається як ознака, яка свідчить про те, що цілісні властивості досліджуваного об'єкта й особливі властивості його частин формуються за рахунок міжкомпонентних відношень, зв'язків та взаємодій. Відношення – загальнонаукове поняття, що використовується в системному аналізі для співвіднесення одного об'єкта з іншим (наприклад, «частина – ціле»). Зв'язок – загальнонаукове поняття, що трактується в системному аналізі як комунікаційний канал чи спосіб, за допомогою якого реалізуються взаємодії між об'єктами. Взаємодія (взаємний вплив) – процес переміщення, наприклад, інформації між об'єктами, що має певний результат. Науковці стверджують, що прагматичний аспект інформації характеризує її здатність впливати на процеси управління в системі з точки зору її цінності, корисності чи шкідливості, тобто ефект, що виникає внаслідок інформаційного впливу [529, с. 57].

У процесі аналізу системи, окрім внутрішньої зв'язаності виокремлюють зовнішню зв'язаність, тобто відносини, зв'язки і взаємодію досліджуваної системи із зовнішнім середовищем. Врахування впливу середовища на функціонування досліджуваної системи є необхідним компонентом будь-якого системного дослідження. У цьому сенсі ми погоджуємося з думкою В. Новосельцеві, що в ході аналізу системи у якості об'єкта дослідження має розглядатися не лише вона сама, але й її оточення (середовище) [529, с. 61]. У нашому дослідженні таким середовищем є педагогічні умови, комплекс яких складає практично-методичний компонент системи формування педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів.

Таким чином, дослідження розробленої системи передбачає як аналіз її внутрішнього змісту (кожного компоненту), так і обставин (педагогічних умов) її реалізації.

Отже, зв'язаність компонентів системи передбачає не лише взаємодію усіх її окреслених компонентів, але й вплив на неї визначених і реалізованих у навчальному процесі конкретних педагогічних умов.

Четвертою ознакою системи є її неаддитивність (від лат. *additivus* – той, що отримуємо шляхом додавання), яка проявляється в тому, що властивості досліджуваного об'єкта неможливо звести до властивостей його частин, а також вивести лише з них. Цю ознаку науковці подають у такій інтерпретації: «Якщо досліджуваний об'єкт розглядається в певному дослідженні як система, то за будь-якого способу розподілу такого об'єкта на частини неможливо виявити його цілісні властивості» [529, с. 62].

Неаддитивність є наслідком так званого синергетичного ефекту (від грец. *synergeia* – співдружжє, спільне), зміст якого полягає в наступному. У процесі взаємодії об'єктів, об'єднаних у систему, відбувається їхня самосинхронізація: під дією або внутрішніх, або зовнішніх факторів вони починають вести себе таким чином, що поведінка кожного окремого компонента набуває узгоджене спрямування. Їхні дії стають когерентними (від лат. *cohaerentia* – зчеплення, зв'язок), або кооперативними (від лат. *cooperatio* – співробітництво). Результуючий ефект такої когерентно-колективної дії стає відмінним від простої суми ефектів дії кожного компонента зокрема. Так, якщо мова йде про синергетичне «додавання» ефективності кожного компонента, то когерентність знаходить відображення у тому, що система починає черпати додаткову енергію з навколишнього середовища (реалізації спеціальних педагогічних умов) і концентрувати її в потрібному напрямі – формуванні основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів. У результаті сумарна сила дії перевищує суму дій частин (окремих компонентів). На означених специфічних явищах синергетики наголошував С. Курдюмов, вивчаючи ідеї, методи, перспективи

теорії освіти [266] та закони еволюції і самоорганізації складних систем [265].

Неадитивний характер взаємодії компонентів системи породжує відомий парадокс: не розчленувавши систему на компоненти, дуже складно її вивчати, однак, за умови тільки виокремлення складових, можна легко втратити суть цілого і невірно встановити властивості частин. Вихід із такого становища пропонує теорія системного аналізу [529, с. 64]. Необхідно спільно застосовувати принципи «від цілого до частин» і «від частин до цілого». Це передбачає організацію процесу дослідження у вигляді поетапного роздрібнення об'єкта (процесу підготовки майбутніх учителів початкових класів) на окремі компоненти з одночасним установленням між ними зв'язків.

Отже, ефективність будь-якої реальної системи є досить складною функцією від часткових ефективностей її компонентів. Зазвичай, окреслити таку функцію вдається лише у модельному вигляді. Таким чином уявлення про структуру і внутрішні взаємозв'язки компонентів системи формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів потребує розробки теоретичної моделі, упровадження якої у навчальний процес передбачає визначення та реалізацію оптимальних педагогічних умов.

3.3. Педагогічні умови реалізації системи формування педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів

Реалізація системи формування педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів потребує спеціальної організації навчального процесу у вищій школі, що відображає зміст практично-методичного компоненту на основі визначення та реалізації окреслених *педагогічних умов*.

Широке використання поняття «педагогічні умови» у контексті професійної підготовки майбутніх фахівців різного профілю, обумовлює посилену увагу науковців до його поглибленого вивчення і конкретизації сутності. Загальноприйнятим підходом до уточнення сутності поняттєво-термінологічного апарату є аналіз енциклопедично-словникової, довідкової літератури. Так, у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» (за редакцією В. Бусел) поняття «*умова*» розуміється як необхідна *обставина*, що уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь [69, с. 1506]. Зворотний шлях у тлумаченні поняття «обставина» дає змогу розглядати цей термін як сукупність умов, за яких щонебудь відбувається [69, с.818]. Як *умова* часто використовується поняття *фактор* – рушійна сила будь-якого процесу, явища; чинник [69, с. 1526], який є *причиною* – явищем, що породжує інше явище та визначає його характер [69, с. 1601] і є приводом для певних дій, спонукою, мотивом, що зумовлюють певні вчинки [69, с. 1140].

Таким чином, такі ідентичні за змістом терміни, як «умова», «чинник», «фактор», «обставина», доцільно використовувати для пояснення сутності поняття «педагогічні умови», що складають сутність практично-методичного компоненту системи формування педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів. Для визначення педагогічних умов, які відзначатимуться оригінальністю та новизною в нашому дослідженні було опрацьовано низку дисертаційних робіт, у яких науковці

обґрунтовували сутність поняття «умови» у контексті їх реалізації в навчально-виховному процесі та визначали такі фактори, які враховували різні аспекти для покращення рівня підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Нам імпонує поданий у дисертаційному дослідженні О. Герасименко загально педагогічний аспект поняття «умови» на основі виокремлення таких ознак:

1. Умови – це сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і матеріально-просторового середовища, направлених на рішення поставлених завдань.

2. Умови це сукупність взаємозв'язаних і взаємообумовлених обставин процесу діяльності.

3. Умови є єдністю суб'єктивного й об'єктивного, внутрішнього і зовнішнього, сутності й явища.

4. Умови є виразом відношення предмету до явищ, що оточують його, без яких він існувати не може.

5. Умови виконують роль правил, що забезпечують нормальне протікання діяльності [92, с. 136].

Таким чином, підставами для виокремлення педагогічних умов є:

а) логіка розгортання процесу формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів як системного об'єкту;

б) особливості функціонування мети, предмету і змісту окресленого процесу, характеру діяльності як викладачів, так і студентів, рівня цілісності та результату процесу на гармонійному рівні його розвитку, особливості змісту сприяння підвищенню рівня сформованості основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів.

Аналіз дисертаційних досліджень, у яких реалізовувалися спеціальні педагогічні умови свідчить, що науковці визначали такі чинники, що сприяли цілеспрямованій організації навчального процесу для підвищення його ефективності. Так, М. Гайдур обґрунтував доцільність реалізації таких

педагогічних умов ефективної підготовки майбутніх учителів до організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів, як високий рівень обізнаності майбутніх педагогів із методиками, сучасними технологіями роботи (у тому числі й інформаційними) у початковій школі; забезпечення інформованості майбутнього педагога про особистісно-професійний саморозвиток і оволодіння особистісно значущими засобами цього саморозвитку; поетапне набуття студентами професійних умінь із організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів; підтримка включення майбутнього вчителя до активної творчої діяльності [88, с. 13]. Однак дослідником не відзначено важливість реалізації педагогічних умов для формування педагогічної майстерності у майбутніх учителів початкових класів, що дещо нівелює прагнення студентів до професійного зростання.

У дослідженні О. Герасименко були виділені чотири групи умов формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів: концептуальні, змістовні, організаційно-технологічні, допоміжні. До концептуальних умов дослідниця віднесла особистісну орієнтацію освітнього процесу на всіх рівнях: цільовому, змістовному, процесуальному. Особистісна орієнтація цілей освітнього процесу знаходить відображення в пріоритетності підготовки всебічно освіченого, розвиненого, обізнаного фахівця, найважливішою частиною якої є професійна компетентність вчителя [92, с. 137]. У нашому дослідженні професійна компетентність є об'єднуючою основою педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкових класів.

Змістовною умовою О. Герасименко визначає використання спеціально підготовленого навчально-методичного забезпечення [92, с. 138], що також визначається одним із компонентів нашої системи формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів.

Організаційно-технологічні умови у дослідженні О. Герасименко базуються на використанні педагогічної технології моделювання професійної діяльності в навчальному процесі. Суть цієї технології полягає в тому, що

студенти в ході навчання відтворюють професійну діяльність у спеціально створених умовах [92, с. 138]. У нашому дослідженні використовувалися проблемні ситуації інтерактивної взаємодії, що давало змогу організувати імітацію майбутньої професійної діяльності вчителя і тим самим забезпечувало можливість опанування студентами способами майстерного виконання педагогічних дій. При розробці спеціальних завдань і вправ акцентувалася увага на формуванні інтелектуальних і практичних умінь студентів, необхідних для виконання цілісної професійної діяльності, а також її окремих складових – дій і операцій на основі виходу за межі не лише теоретичної підготовки, але й імітаційно-ігрових форм навчання, які не можуть замінити повноцінну професійно-педагогічну практику студентів. Тому в нашому дослідженні здійснювалася організація моніторингу процесу формування основ педагогічної майстерності у студентів протягом усього навчання у ВНЗ. Побудова навчального процесу відбувалася з використанням активних методів вчення: методу проектів, моделювання та ігрових методів тощо.

Допоміжною умовою у дослідженні О. Герасименко було навчання педагогічного колективу роботі з новими педагогічними технологіями для оптимізації підготовки майбутніх учителів. Однак, авторка не зосередила увагу на обов'язковості спрямування і студентів до професійного зростання в майбутньому, що є важливою складовою акмеологічної та аксіологічної мотивації майбутніх учителів.

На актуальності творчого підходу до майстерного виконання педагогічних завдань акцентовано увагу в дисертаційному дослідженні І. Гриненка, котрий серед педагогічних умов розвитку креативності майбутніх учителів окреслив такі: оволодіння знаннями основ креативності; організація знаково-символьної діяльності; аксіологізація гуманітарних знань; створення креативного клімату. На нашу думку, без організації педагогічних умов, за яких студент виявлятиме інтерес, прагнення, зацікавленість у ході опанування основами креативності, цей процес не

матиме ціннісної значущості для акмеологічного зростання майбутнього вчителя, не зважаючи на наявність такої педагогічної умови, як аксіологізація гуманітарних знань [111]. До того ж автор не відзначив, що розвиток креативності майбутніх учителів може розглядатися як одна з характерних ознак його педагогічної майстерності.

Ми враховували науковий доробок, поданий в дисертаційному дослідженні Т. Зубенко у контексті визначення організаційно-педагогічних умов підготовки майбутнього вчителя до навчання учнів початкової школи. Авторкою науково обґрунтовано, що процес підготовки майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи до реалізації комунікативного підходу буде ефективним, якщо в діяльності вищих навчальних закладів будуть забезпечені такі організаційно-педагогічні умови: комунікативне спрямування змісту професійно орієнтованих дисциплін; інтегрування професійно-педагогічних знань, умінь і навичок майбутнього вчителя з теорії і практики реалізації комунікативного підходу; комунікативне спрямування педагогічної практики майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи; створення іншомовного комунікативного середовища [177, с. 10]. У контексті нашого дослідження володіння студентами комунікативними вміннями і навичками відображає певний рівень сформованості комунікативної компетентності майбутнього вчителя, що є одним із показників його педагогічної майстерності.

Проблемі визначення і реалізації педагогічних умов у процесі професійної підготовки майбутніх учителів присвячено дослідження Ю. Казакова, котрий аргументував специфіку застосування медіаосвіти. Однак серед теоретично обґрунтованих і експериментально перевірених педагогічних умов автором не зазначено, що цей аспект підготовки майбутніх учителів певним чином пов'язаний з педагогічною майстерністю. Водночас медіаграмотність майбутнього вчителя дослідник розглядає як складову професійної педагогічної культури, а формування навичок та вмінь роботи з медіатекстами – як метапредметні професійні якості майбутнього

вчителя, що обумовлює формування потреби у взаємодії з медіатекстами в майбутніх учителів у процесі професійної підготовки [197, с. 18]. Таким чином різні аспекти педагогічної культури також доцільно розглядати як сформованість основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя.

У цьому ж контексті визначено Л. Петуховою організаційно-педагогічні умови формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів. Серед комплексу окреслених умов є такі, що сприяють формуванню у студентів професійних умінь і навичок на основі розвитку у них творчого педагогічного мислення; залучення їх до продуктивної науково-дослідної роботи; врахування особливостей і прагнень студентів, орієнтованих на індивідуальні освітні програми [390]. Такий підхід спрямований водночас і на формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів, хоча авторка не конкретизує цей аспект свого дослідження.

Заслугують на поглиблене вивчення педагогічні умови виділені в дослідженні О. Кислої стосовно розвитку професійного самовизначення майбутніх учителів початкових класів (цілісність професійної підготовки як єдність навчальної, виховної діяльності студентів, орієнтованої на об'єкт професійної діяльності вчителя, на основі інтеграції змісту професійно орієнтованих дисциплін; спрямованість професійної підготовки та діяльності викладачів ВНЗ на розвиток професійного самовизначення; формування у майбутніх учителів початкових класів потреби у професійному самовизначенні, оволодіння студентами навичками самопізнання, знаннями про ступеневу підготовку, наявність альтернатив вибору освітньої траєкторії) [211, с. 6]. Окреслені педагогічні умови певним чином відображають сутність акмеологічної мотивації студентів, хоча авторка не пов'язує вибір студентом освітньої траєкторії з процесами його професійного зростання в майбутньому як шляху до вдосконалення педагогічної майстерності вчителя.

Одним із анонсованих завдань у дисертаційному дослідженні О. Маляренко було теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів початкових класів до розв'язання дидактико-

методичних задач. Нам імпонує комплексний підхід автора до охоплення різних аспектів навчання студентів – мотивацію, знаннєву і практико-зорієнтовану підготовку, що знайшло відображення в таких педагогічних умовах: *умотивованість* студентів до майбутньої професійної діяльності як процесу розв'язання дидактико-методичних задач шляхом створення ціннісно-сміслових навчальних ситуацій; *розробка* та включення в зміст професійно орієнтованих дисциплін системи знань про типи дидактико-методичних задач і способи їх розв'язання; *формування* в студентів комплексу вмій розв'язувати дидактико-методичні задачі на основі використання інтерактивних технологій навчання; взаємозв'язок розвитку компонентів готовності майбутнього вчителя початкових класів до розв'язання дидактико-методичних задач у процесі вивчення спецкурсу [300, с. 16]. Однак, не дивлячись на те, що більшість педагогічних умов має процесуальний характер, на нашу думку, «умотивованість» характеризує, результативну сталість, незмінність, що зменшує динамічність реалізації окресленої педагогічної умови.

Однією з основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкових класів є його готовність до використання педагогічних інновацій у професійній діяльності. Тому набуває особливої значущості у науковому сенсі одне із завдань дисертаційного дослідження Н.Павленко: експериментально перевірити *педагогічні умови* підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій. Авторкою обгрунтовано доцільність та ефективність реалізації таких педагогічних умов: спрямованість навчально-виховного процесу на формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій; стимуляція та мотивація навчальної активності студентів, спрямована на розвиток позитивної рефлексії щодо використання інтерактивних педагогічних технологій; розширення та доповнення змісту психолого-педагогічних дисциплін і реалізація спецкурсу «Інтерактивно-рефлексивний підхід у педагогічній діяльності вчителя початкових класів»; забезпечення практико-орієнтованого підходу професійної підготовки

майбутніх учителів до використання інтерактивних педагогічних технологій, який полягає в застосуванні педагогічних форм і методів інтерактивно-рефлексивного спрямування; поєднання контролю і самоконтролю за якістю вирішення поставлених завдань, а також оцінювання викладачем навчальних досягнень студентів і самооцінювання ними власних результатів [353, с. 6-7]. На нашу думку окреслені педагогічні умови доцільно використовувати й у процесі формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів, доповнивши їх аксіо-акмеологічним аспектом мотивації, змістом педагогічної деонтології та спрямованістю студентів на розвиток особистісного сенсу педагогічного емпіаурменту.

У цьому ж контексті заслуговує на увагу робота Л. Петриченко стосовно підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності, яку авторка визначає як творчу педагогічну діяльність, що заснована на осмисленні педагогічного досвіду, спрямована на прогресивні зміни й розвиток навчально-виховного процесу, формування якісно іншого педагогічного знання та якісно іншої педагогічної практики [386]. Вважаємо, що саме такі характеристики визначають спрямованість студента до опанування основами педагогічної майстерності.

Заслуговують на поглиблене вивчення педагогічні умови формування педагогічної майстерності майбутніх учителів у дослідженні В. Папучі. Автор акцентує увагу на важливості стимулювання фахової самоідентифікації та корекції неефективних стереотипів професійної поведінки студентів у ході вивчення дисциплін практичного блоку; на необхідності забезпечення тривалої когнітивної та емоційно-ціннісної взаємодії з педагогічною позицією вчителів-майстрів у опосередкованому або реальному вигляді та ін. [361]. На нашу думку, саме професійна самоідентифікація із зразками педагогічно-деонтологічної моделі поведінки вчителя початкових класів стимулюватиме студентів до професійного зростання, досягнення «акме» у педагогічній майстерності як особистісної цінності майбутнього вчителя. Це актуалізує визначення такої педагогічної умови, як аксіо-акмеологічна мотивація майбутніх

учителів початкових класів у напрямі опанування основами педагогічної майстерності.

Аналіз дисертаційного дослідження Ю. Пастир свідчить про необхідність реалізації педагогічних умов для результативної підготовки студентів до педагогічного спрямування процесу соціалізації учнів молодшого шкільного віку [364], що відображає підготовку студентів до майстерного використання елементів педагогічного емпайерменту в роботі майбутнього вчителя.

Визначаючи і теоретично обґрунтовуючи педагогічні умови, що сприяють професійному становленню молодих учителів, С. Петрусенко зауважував на важливості професійної самореалізації вчителя, що базується на процесі максимальної реалізації всіх можливостей учителя-початківця, творчого ставлення й підвищення продуктивності педагогічної діяльності, визначення шляхів досягнення професіоналізму; характеризується задоволенням педагогічною діяльністю, виробленням стійкої потреби в постійному самовдосконаленні задля досягнення певних результатів у професійній діяльності, здобуття особистісної значущості [387, с. 16]. Однак, на наше переконання, готовність учителя-початківця до окреслених аспектів педагогічної діяльності, що характеризує його прагнення стати учителем з високим рівнем педагогічної майстерності, формується ще в період навчання у ВНЗ, а тому потребує цілеспрямованого формування у студентів основ педагогічної майстерності.

У дисертаційному дослідженні Л. Присяжнюк серед педагогічних умов ефективної підготовки студентів до роботи з молодшими школярами зазначено професіоналізацію навчальної діяльності майбутніх учителів початкових класів на засадах знаково-контекстного підходу. Авторка акцентує увагу на *аксіологічному* забезпеченні використання колективних форм роботи в майбутній професійній діяльності; стимулювання *надситуативної активності* майбутнього вчителя; на формуванні в студентів навичок рефлексивного аналізу власних педагогічних проєктів

організації учнівської взаємодії [408]. Окреслені характеристики водночас відображають спрямованість студентів на формування основ педагогічної майстерності. Адже аксіологічне забезпечення майбутньої професійної діяльності ґрунтується на сформованості аксіо-акмеологічної мотивації студентів; надситуативна активність майбутнього вчителя передбачає практичну апробацію студентами оптимальних моделей педагогічної діяльності ще під час навчання у ВНЗ; сформованість навичок рефлексивного аналізу власних педагогічних проєктів є результатом творчого підходу майбутніх педагогів до професійної діяльності вчителя. Зазначені чинники відображають певні аспекти сформованості основ педагогічної майстерності у студентів.

У контексті нашого дослідження заслуговують на увагу наукові підходи С. Ратовської, котра предметом дисертаційного дослідження визначила педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя початкових класів до організації групової навчальної діяльності молодших школярів. Однією з таких умов дослідницею охарактеризовано застосування групових форм при організації навчальної діяльності майбутнього вчителя початкових класів [427]. Зазначимо, що підготовка студентів до оптимізації групової взаємодії молодших школярів потребує майстерного використання майбутнім педагогом педагогічного емпатуерменту для наснаження учнів; ґрунтовних знань і вмінь організовувати інтерактивну взаємодію в класі. Для цього необхідно реалізовувати такі педагогічні умови, які уможливають апробацію студентами необхідних дій, а саме: створення педагогічно-професійного ситуативно-проблемного середовища для виявлення студентами зразків майстерного виконання педагогічної діяльності.

Таким чином, якщо певна педагогічна умова реалізується з метою досягнення конкретного запланованого ефекту в підготовці майбутніх фахівців, то перед викладачем постає завдання: визначити такі педагогічні умови, які сприятимуть вирішенню усіх окреслених завдань.

Визначаючи педагогічні умови формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів, ураховувалися закономірності навчання студентів у вищій школі, що базуються на послідовності досягнення окресленої мети. Для більш ефективної організації процесу навчально-пізнавальної діяльності студентів на основі передбачення її результатів необхідне наукове обґрунтування змісту, форм і методів оптимальних для вирішення поставлених завдань.

Окрім аналізу сукупності педагогічних умов, які реалізовувалися багатьма дослідниками у підготовці майбутніх учителів початкових класів, враховувалися історичні підходи до визначення цього феномену як певних рекомендацій, за допомогою яких узагальнювалася практика навчання. Так, Я. Коменський у «Великій дидактиці» анонсує «Основні правила легкості навчання й учіння», «Основні правила природного учіння», «Дев'ять правил мистецтва навчати науки», які педагоги сучасності можуть використовувати як педагогічні умови для покращення процесу підготовки майбутніх фахівців.

З метою конкретизації оптимальних умов формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів ми дотримувалися дидактичних закономірностей: *загальних*, якими в нашому дослідженні є закономірності визначення мети, змісту педагогічної майстерності та змісту навчання студентів з метою формування у них основ цього феномену; закономірності якості професійної підготовки та вибору методів навчання, стимулювання й управління цим процесом, і *часткових*, які науковці розподіляють на окремі групи: змістовно-процесуальні, гносеологічні, психологічні, кібернетичні, соціологічні, організаційні [314].

Згідно із *змістовно-процесуальними закономірностями* результати сформованості у студентів основ педагогічної майстерності залежатимуть від значущості для них змісту навчального матеріалу, від способів опанування майбутніми учителями зразками майстерного виконання педагогічних дій,

що потребує створення навчально-професійних ситуацій, участь у яких мотивуватиме студентів творчого вирішувати педагогічні завдання.

Гносеологічними закономірностями обумовлюється готовність студентів застосовувати фахові знання і вміння в процесі оптимального розв'язання навчально-професійних завдань, що мотивуватиме майбутніх учителів початкових класів до реалізації творчого підходу до засвоєння знань і навчально-пізнавальної діяльності загалом.

Психологічні закономірності базуються на врахуванні прагнення студентів до оволодіння основами педагогічної майстерності, що залежить від навчально-пізнавальної активності, особливостей мислення, розвитку пам'яті, здатності до учіння, сформованості навичок і вмінь, які формуються у процесі застосування спеціальних тренувальних вправ і спонукають до мисленнєвої діяльності та смислотворчості [314].

В. Ягупов характеризує *кібернетичні* закономірності, згідно з якими ефективність навчання залежить від частоти й обсягу зворотного зв'язку, від результативності контролю, від якості управління навчальним процесом, а продуктивність професійної підготовки підвищується, коли модель дії, що її слід виконувати, – «програма рухів» та її результати – «програма мети» випереджають у мозку саму діяльність [601, с. 288].

Згідно із *соціологічними* закономірностями ефективність формування основ педагогічної майстерності у майбутніх учителів початкових класів залежатиме не тільки від інтенсивності пізнавальної активності студентів, а й від активізації процесу взаємонавчання, комунікативної взаємодії та спілкування на різних рівнях.

Організаційні закономірності обумовлюють оптимальну організацію навчально-пізнавальної діяльності студента для опанування майбутнім учителем основ педагогічної майстерності.

Таким чином, інтеграція закономірностей навчання, сприятливих факторів, що реалізуються з використанням спеціальних засобів педагогічних інновацій, методів і форм навчання, що спрямовують суб'єктів

навчального процесу (викладачів і студентів) на вияв активності на формування основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкових класів, обумовлює виокремлення педагогічних умов, за яких реалізуватимуться заплановані завдання. У цьому контексті ми підтримуємо думку В. Ягупова, що навчання як складова педагогічного процесу залежить від *педагогічних умов організації* навчально-виховного процесу, вибору спеціальних засобів, методів, форм навчання, що є *умовами*, які зорганізуються викладачем, у яких відбувається діяльність викладача і студента і залежить від:

- засадничої парадигми національної системи освіти;
- загальних і професійних цілей освіти;
- провідних методологічних положень й установок сучасної загальної дидактики;
- особливостей змісту, методів і форм роботи конкретних освітньо-виховних систем;
- особливостей змісту професіограми конкретного фахівця;
- особливостей змісту й методики викладання конкретної навчальної дисципліни та визначених її специфікою вимог до добору загальнодидактичних методів;
- мети, завдання, змісту матеріалу та дидактичного й методичного задуму конкретного заняття;
- наявності часу на вивчення окремої теми;
- рівня розумової підготовленості майбутніх фахівців;
- рівня оснащення навчально-матеріальної бази;
- педагогічної майстерності викладачів тощо [601, с. 324].

Нам імпонує думка І. Мельничук, котра зазначала, що реалізація педагогічних умов передбачає оптимізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів, що, фактично, є основою їхнього *професіогенезу* [314]. Тому динамічні зміни у професійному розвитку майбутніх учителів початкових класів відобразатимуть не тільки рівень набутих студентами

знань і сформованих умінь, а базуються на формуванні потреби та особистісної готовності студентів оволодіти професією на рівні професійної компетентності й опанування основами педагогічної майстерності.

На основі проведеного теоретичного аналізу та узагальнення сутності педагогічних умов ми розкриваємо власне розуміння цього феномену в контексті нашого дослідження. Це взаємопов'язаний комплекс взаємозалежних складових освітнього середовища – чинників, які визначаються викладачем, усвідомлюються всіма суб'єктами педагогічної взаємодії, входять у систему формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів як її компонент і водночас як фактор, що сприяє досягненню поставлених завдань на основі активності викладачів і студентів у напрямі цілеспрямованого оволодіння ними основами педагогічної майстерності.

Оскільки всі можливі впливи середовища на досліджувану систему мають бути типізовані, зведені в певні групи за ознакою спільності очікуваного ефекту впливу на систему, то в дослідженні конкретизовані такі педагогічні умови:

- створення мотиваційно-аксіологічного середовища для професійного зростання майбутніх учителів молодших класів;
- розширення когнітивної бази студентів з основ педагогічної майстерності;
- реалізація праксеологічно-технологічного підходу в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін;
- забезпечення професійно-адаптаційних процесів у формуванні основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкової школи.

3.4. Модель системи формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів

Для комплексного відображення структури системи формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів була розроблена авторська модель. За допомогою моделювання ставилася мета: дати інтерпретацію основним концептуальним положенням дослідження, відобразити його поетапність та педагогічні умови реалізації.

Перш ніж перейти до характеристики моделі системи формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів зупинимося на тих теоретичних надбаннях, які стали підґрунтям у ході її розробки. У нашому дослідженні враховувалися наукові підходи до проблеми моделювання процесу навчання загалом [101]; до аналізу процесу моделювання як ідеальної фази проектування інноваційних педагогічних систем [143; 144]; до моделювання процесу підготовки вчителя початкової школи на різних етапах суспільного розвитку [471] і розробки моделі структури особистості сучасного вчителя початкових класів [388] та ін.

Відомо, що однією з основних категорій теорії пізнання, на якій ґрунтуються теоретичні й експериментальні методи наукового дослідження, є *моделювання* динамічного процесу, що вивчається. Під моделлю (лат. *modulus* – міра, зразок) розуміється уявна або матеріально реалізована система, що відображає, відтворює або імітує будову і дію певного *об'єкта* дослідження (природного чи соціального), використовується для одержання нових знань про нього [69, с. 683], оскільки здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію [150, с. 516].

Соціологи стверджують, що опосередковане вивчення окремих об'єктів, дослідження явищ і процесів за допомогою моделей визначається як метод моделювання. Процес створення моделі полягає в конструюванні з елементів (компонентів) цілісного абстрактного образу реальності з

невідомими властивостями на основі гіпотези про сутність зв'язків між складовими частинами змодельованої системи. За таких умов модель виступає як об'єкт теоретичного кількісного та якісного дослідження, є джерелом емпіричних і теоретичних знань. Найповніше пізнавальні можливості моделювання виявляються у ході застосуванні його як складової методу системного дослідження [484, с. 238].

У дисертаційному дослідженні С. Мартиненко термін «*модель*» характеризується як певна система (взірець, приклад, образ, конструкція), що відображає певні властивості та стосунки з іншою системою, що називається оригіналом, і певною мірою заміщає її. Дослідниця вказує, що в методології науки – *модель* – аналог (схема, структура, знакова система) визначеного фрагмента та природної або соціальної реальності, творіння людської культури, концептуально-теоретичного утворення – оригінальної моделі. Із гносеологічного погляду *модель* – це «представник», «замінник» оригіналу в пізнанні та практиці. Результати розробки і дослідження моделі за певних умов, з'ясованих у логіці та методології, специфічних для різних галузей і типів моделей, поширюються на оригінал [307, с. 174].

Обґрунтовуючи теоретичні та методичні основи моделювання процесу професійної підготовки фахівця, В. Давидов і О. Рахімов визначають *модель* у зазначеному контексті як уявний об'єкт, що заміщує в дослідженні об'єкт-оригінал самого процесу навчання [123, с. 62-83].

Проте, визначаючи специфіку моделювання педагогічних ситуацій, науковці зазначають, що у ході цього процесу не визначаються особливості практичної реалізації самого методу моделювання і не виокремлюються риси, що відрізняють модель від змодельованого об'єкта або явища [263, с. 16–78].

Про окреслену проблему йдеться й у дослідженні Т. Федоренко, котра здійснювала моделювання педагогічних ситуацій у процесі розвитку комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів [550].

Зазвичай метод моделювання використовують у тих випадках, коли йдеться про необхідність управління складною системою та про прогнозування результатів її функціонування.

На думку Л. Хоружої, пізнавальний потенціал моделі виявляється лише за умови, коли вона сприяє отриманню нової інформації про об'єкт, який досліджується. Авторка зазначає, що моделювання виконує цілий комплекс функцій: ілюстративну, пояснювальну, критеріальну, евристичну, прогностичну, перетворювальну. Адже досліджується не сам об'єкт, а штучна система, яка перебуває в певній відповідності до об'єкта, який вивчається [564].

Аналіз різних наукових підходів щодо визначення сутності освітньої моделі дав змогу С. Мартиненко узагальнити, що це:

- спосіб організації життєдіяльності навчального закладу;
- вірєць, приклад (точніше образ) досвіду, в якому переосмислюється педагогічна діяльність і досвід у навчанні або учінні;
- тип альтернативної шкільної освіти й архітектура її конструкцій та нових форм;
- систематизована форма інноваційного експерименту;
- концептуальне обґрунтування проєктивного режиму розвитку школи;
- організаційна система, що транслює та розвиває культурні норми [306, с. 176].

Нам імпонує характеристика моделі за І. Мельничук, котра зазначає, що вивчення моделі відображає фундаментальні властивості об'єкта-прототипу, допомагає виявити ключові ознаки аналізованих процесів, дає змогу проаналізувати їх динаміку, виявити структурно-функціональні, причинно-наслідкові та генетичні зв'язки між його елементами. Важливим є те, що модель обов'язково містить прогностичний аспект, пов'язує інформаційний образ теперішнього з теоретичним образом майбутнього. Модель та оригінал

завжди перебувають в об'єктивній відповідності. У процесі пізнання модель заміщає об'єкт і сама стає об'єктом дослідження [314, с. 270].

Ми погоджуємося з думкою М. Скоробогатової, що «не дивлячись на велику кількість праць, присвячених розробці моделей підготовки вчителів початкової школи, проблема залишається невичерпаною, відомості про моделі залишаються роз'єднаними. До цих пір немає робіт, в яких основні моделі були б узагальнені, зведені в єдине ціле» [471, с. 2].

Так, наукові підходи до моделювання процесу формування педагогічної спрямованості майбутніх учителів були реалізовані Н. Кузьміною шляхом створення професіограми вчителя, у якій дослідниця конкретизувала сукупність здібностей майбутнього вчителя (конструктивних, організаторських, комунікативних та ін.) як головних компонентів педагогічної діяльності [260]. М. Скоробогатова окреслює істотний внесок В. Сластьоніна в розробку моделі радянського вчителя, яка повинна поєднувати вимоги до змісту психолого-педагогічної, спеціальної і загальноосвітньої підготовки вчителя і властивості особи педагога [471, с. 2].

Моделювання системи формування основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкових класів у навчальному процесі вищої школи здійснювалося з дотриманням таких факторів: діяльнісний підхід до створення передбачуваної моделі; політехнічна спрямованість інтеграції знань і вмінь студентів; взаємозалежність компонентів системи у конструюванні інтегративного процесу професійної підготовки майбутніх учителів; прогнозування еталонних вимог до вияву студентами зразків педагогічної майстерності.

Концептуальне бачення системи формування основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкових класів у контексті нашого дослідження представлено в авторській моделі (рис. 3.1).

Цільовий компонент: Мета реалізації розробленої системи – забезпечити формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів

Методологічно-концептуальний компонент:
Конкретизація концептуальних підходів до формування основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкових класів

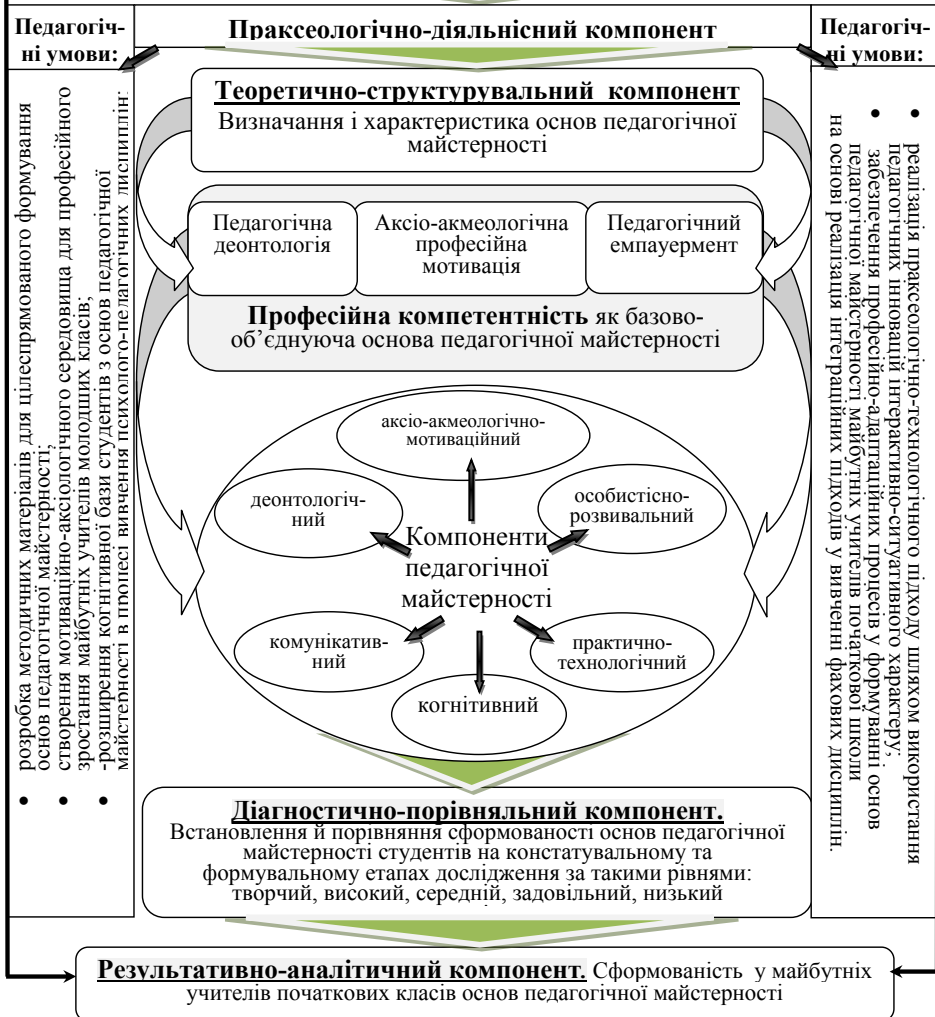


Рис. 3.1. Модель системи формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів

Модель характеризується цілісністю, взаємодією її компонентів, елементів, частин, зв'язками і відношеннями, що обумовлюють її структуру, взаємодію із середовищем, системами нижчого і вищого порядку, щодо яких вона виступає як частина. Системне моделювання передбачало не лише проектування, але й визначення шляхів упровадження пропонованої системи формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів у практику професійної підготовки. У моделі відображено структурно-функціональну взаємодію та взаємозв'язок таких основних компонентів:

- цільового;
- методологічно-концептуального;
- теоретично-структурального;
- праксеологічно-діяльнісного;
- діагностично-порівняльного;
- результативно-аналітичного.

Провідним системотвірним елементом *цільового компонента* є мета реалізації розробленої системи: забезпечити формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів. Цільовий компонент структурався на окремі складові, що відображали вирішення комплексу завдань:

1. На основі аналізу різних аспектів професійної підготовки вчителя початкової школи і теоретичних основ розуміння феномена педагогічної майстерності визначити сутнісні характеристики, показники та детермінанти основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкових класів.

2. Дослідити теоретичну розробленість і практичні аспекти проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до оволодіння основами педагогічної майстерності, вивчити сучасний стан сформованості у студентів цього феномену.

3. Обґрунтувати концепцію і систему формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення фахових дисциплін.

4. Розробити модель системи формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів, визначити педагогічні умови її реалізації.

5. Створити комплексну програму формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів, обґрунтувати зміст, напрями і технологію її реалізації у процесі вивчення фахових дисциплін.

6. Здійснити експериментальну перевірку ефективності розробленої системи формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів.

Для досягнення поставленої мети були комплексно задіяні всі інші компоненти системи формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів.

Методологічно-концептуальний компонент ґрунтується на інтеграції філософських принципів і методологічних підходів (системного, синергетичного, аксіологічного, акмеологічного, культурологічного, суб'єктного, діяльнісного, компетентнісного, деонтологічного та ін.), що визначають загальнонаукові орієнтири реалізації теоретичних та практичних аспектів відображеної в моделі системи. Упровадження в навчальний процес системи формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів здійснювалося з дотриманням таких принципів:

1) загальнодидактичних (науковості, зв'язку з життям, систематичності і послідовності, свідомості та активності, доступності, культуровідповідності, природовідповідності, міцності, професійної спрямованості, емоційності);

2) специфічних принципів (аксіологічності педагогічної майстерності та гармонізації всієї системи ціннісних орієнтацій; принципів педагогічної деонтології; пріоритетності самопізнання і саморозвитку в напрямі професійного зростання; наступності й неперервності в досягненні професійного акме; комплексного підходу до формування основ педагогічної майстерності в процесі вивчення фахових дисциплін; суб'єктності шляхом використання педагогічних інновацій проблемного та інтерактивного

характеру; зв'язку духовного, чуттєвого і психологічного супроводу професійного зростання; принцип педагогічного емпauerменту).

Означені принципи виступили своєрідними педагогічними імперативами при побудові моделі та забезпечували врахування логічних основ теорії пізнання, закономірностей особистісного розвитку у студентському віці, рівня розвитку психолого-педагогічної науки і стану практики підготовки вчителів початкових класів у вищій школі, а також вимог до організації освітнього процесу з метою формування у студентів цього профілю підготовки основ педагогічної майстерності.

З метою визначення оптимальних компонентів системи та їх реалізації проводився констатувальний етап експериментального дослідження, у ході якого встановлювався стан сформованості основ педагогічної майстерності студентів за чітко визначеними критеріями і показниками, визначалися дисципліни, в процесі вивчення яких відбувалося цілеспрямоване і методичне формування означеного феномену. Результати констатувального експерименту свідчать про необхідність удосконалення системи підготовки майбутніх учителів у напрямі формування у них основ педагогічної майстерності.

Основними дисциплінами для проведення експериментального дослідження та реалізації авторської системи визначені:

- «Основи педагогічної майстерності» – III курс;
- «Педагогічні технології в початковій школі» – IV курс;
- «Основи культури та техніки мовлення» – IV курс;

Шляхом формування *теоретично-структурального* компоненту стало визначення і характеристика основ педагогічної майстерності (педагогічної деонтології, аксіо-акмеологічної професійної мотивації студентів, педагогічного емпauerменту) у структурі професійної компетентності як базово-об'єднуючої основи педагогічної майстерності вчителя, що охоплює такі компоненти: аксіо-акмеологічно-мотиваційний,

деонтологічний, когнітивний, практично-технологічний, комунікативний, особистісно-розвивальний.

Окреслення *практично-методичного* компоненту базувалося на визначенні та обґрунтуванні *педагогічних умов* формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів молодших класів:

- розробка методичних матеріалів для цілеспрямованого формування основ педагогічної майстерності;
- створення мотиваційно-аксіологічного середовища для професійного зростання майбутніх учителів молодших класів;
- розширення когнітивної бази студентів з основ педагогічної майстерності в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін;
- реалізація праксеологічно-технологічного підходу шляхом використання педагогічних інновацій інтерактивно-ситуативного характеру;
- забезпечення професійно-адаптаційних процесів у формуванні основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкової школи на основі реалізація інтеграційних підходів у вивченні фахових дисциплін.

Реалізація цього компоненту системи формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів молодших класів передбачала розробку методичного забезпечення для реалізації визначених педагогічних умов.

5. *Праксеологічно-діяльнісний* компонент системи створювався шляхом організації формувального етапу експериментального дослідження та реалізації педагогічних умов під час вивчення фахових дисциплін, за допомогою оптимального використання педагогічних інновацій проблемно-ситуативного та комунікативно-інтерактивного характеру для цілеспрямованого формування окреслених основ педагогічної майстерності майбутніх учителів молодших класів.

Етапами реалізації цього компоненту системи визначено:

- *ознайомлювально-мотиваційний*, в ході якого формувалося уявлення студентів про педагогічну майстерність і здійснювалася мотивація майбутніх

учителів початкових класів до опанування основами педагогічної майстерності;

- *апробаційно-формувальний* (використання спецкурсу «Тренінг формування основ педагогічної майстерності» під час вивчення дисциплін «Основи педагогічної майстерності», «Основи культури та техніки мовлення», «Педагогічні технології в початковій школі» шляхом використання педагогічних інновацій проблемно-ситуативного та комунікативно-інтерактивного характеру в ході вивчення дисциплін

- контрольно-оцінювальний етап реалізовувався для встановлення рівнів сформованості педагогічної майстерності у студентів.

6. *Діагностично-порівняльний* компонент системи базується визначенні та обґрунтування рівнів сформованості основ педагогічної майстерності майбутніх учителів молодших класів. Однією з особливостей реалізації системного підходу формування педагогічної майстерності майбутніх учителів початкової школи було визначення кількості рівнів сформованості цього феномену у студентів. Зазвичай поняттям «рівень» відображається оцінювальна характеристика аналізованого об'єкту чи процесу. Прийняття в системному підході концепції багаторівневого представлення досліджуваних об'єктів передбачає наявність комплексного багатоаспектного характеру постановки і вирішення проблем. Наприклад, у контексті нашого дослідження – це рівні сформованості основ педагогічної майстерності.

Однак, оскільки в системному аналізі не ставиться завдання лише визначити фундаментальні рівні організації в досліджуваному об'єкті (N), відтак їх виокремлення здійснювалося на основі інтеграції сформованості основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкової школи з вимогами до оцінювання навчальних досягнень студентів за Болонським процесом, згідно з яким виокремлюється 7 рівнів, що знайшло відображення в таблиці 3.1.

Такий підхід узгоджується з теоретичними основами системного аналізу, де вказується, що за умови, коли $N = 7$, то проведена рівнева

стратифікація об'єкта дослідження стійка. За таких умов досліджувана модель відповідатиме загальноприйнятим нормам і можна сподіватися на отримання достатньо коректних результатів і обґрунтованих рекомендацій, упровадження яких у практику, швидше за все, не призведе до негативних наслідків.

Таблиця 3.1.

**Взаємозв'язок і взаємозалежність між різними шкалами оцінювання
рівнів сформованості основ педагогічної майстерності майбутніх
учителів початкової школи**

За шкалою університету	За національною шкалою	За шкалою ECTS
90–100	відмінно	A (відмінно)
85–89	добре	B (дуже добре)
75–84		C (добре)
65–74	задовільно	D (задовільно)
60–64		E (достатньо)
35–59	незадовільно	FX (незадовільно з можливістю повторного складання)
1–34		F (незадовільно з обов'язковим повторним курсом)

За умови $3 \leq N < 7$ проблемна ситуація стратифікована недостатньо повно. Відповідно до шкали ECTS доцільно було визначити сім рівнів сформованості основ педагогічної майстерності у майбутніх учителів початкових класів.

Однак, аналіз результатів констатувального етапу експерименту засвідчив, що серед майбутніх учителів початкових класів, охоплених експериментальним дослідженням, не було таких, котрі взагалі не виявляли жодних ознак педагогічної майстерності, що характеризувало б незадовільний рівень – 35–59 балів з оцінкою FX (незадовільно з можливістю повторного складання) та 1–34 бали F (незадовільно з обов'язковим повторним курсом), тому в моделі ці рівні не враховувалися. У нашому

досліджені було встановлено п'ятирівневе оцінювання результатів експериментального дослідження, що є абсолютно новим підходом у педагогіці, де здебільшого використовується чотирьох- і трьохрівневе оцінювання. Встановлення п'яти рівнів сформованості основ педагогічної майстерності майбутніх учителів відповідає теоретичними основами системного аналізу в сенсі повноти стратифікації проблемної ситуації.

У такому контексті принциповим є положення про взаємозв'язок різних рівнів, що ґрунтується на висловлюванні Г. Гегеля, котрий відзначав: «... ми повинні розглядати природу як систему рівнів, кожен з яких необхідно витікає з іншого і є найближчою істиною того, з якого він брав початок» [90, с. 56]. Тому для оцінювання сформованості основ педагогічної майстерності у майбутніх учителів початкових класів урахувалися такі рівні:

1) *Творчий (активно-формульальний) рівень* – 90-100 балів з оцінкою – А (відмінно) властивий студенту, котрий:

- усвідомлює і сприймає як керівництво до дії вимоги до особистості сучасного вчителя;

- вільно володіє науковими термінами для характеристики сутності педагогічної майстерності, її гуманістичної спрямованості і творчого характеру;

- систематично поповнює знання про педагогічну майстерність педагогів-новаторів минулого і сучасності з метою поглибленого аналізу рис творчого почерку педагогів-новаторів;

- усвідомлює необхідність формування педагогічних здібностей на основі творчого підходу до виконання педагогічних функцій;

- усвідомлює свої педагогічні потреби і можливості, що сприяє чіткому визначенню власних шляхів досягнення професійної досконалості на основі ціннісного ставлення до постаті вчителя-майстра, сформованого прагнення досягти вершин педагогічної майстерності, конкретизованих мотивів аксіо-акмеологічного спрямування до майстерної професійної діяльності;

- сумлінно і наполегливо апробує на практиці моделі майстерного виконання професійних дій, які вважає оптимальними для професійної самореалізації, з метою формування індивідуального стилю педагогічної діяльності;

- розвиває педагогічні здібності, аналітичне і творче мислення, емпатію, рефлексію на основі прагнення професійного самовдосконалення;

- реалізовує творчий підхід до визначення найбільш раціональних шляхів розв'язання педагогічних завдань, виявляє самостійне мислення, що характеризується здатністю підходити до роботи нестандартно, шукати і знаходити ефективне вирішення проблеми, сприяє розвитку майстерних педагогічних навичок і вмінь, які характеризують творчу особистість;

- усвідомлює сутність діалогічного принципу комунікативної діяльності педагога, дотримується вимог до мовленнєвої майстерності учителя, володіє культурою професійного педагогічного спілкування, прагне до вдосконалення вмінь педагогічного спілкування;

- ураховує особливості перцептивних, комунікативних, інтерактивних особливостей спілкування, використовує індивідуальні особливості міміки, пантоміміки та інші невербальні засоби спілкування, на основі чого у майбутнього вчителя початкових класів формується внутрішня і зовнішня педагогічна техніка;

- знає стилі педагогічної діяльності та виявляє творчість в організації процесу навчання і виховання, використовуючи інноваційні, нетрадиційні, ігрові, проблемно-ситуативні та інтерактивні методики;

- володіє акторською майстерністю, вміє здійснювати самопрезентацію, управляти своєю увагою і увагою учнів, спрямовуючи і переключаючи її на той чи інший об'єкт;

- володіє способами саморегуляції та психологічного настроювання учителя на педагогічну діяльність; використовує форми, методи і засоби самовиховання, формування творчої особистості вчителя;

- систематично здійснює самооцінювання своїх педагогічних якостей і на цій основі планує власне самовдосконалення (шляхом ведення щоденника професійного становлення);

2) *Високий (конструктивно-варіативний) рівень* – 85-89 балів з оцінкою – В (дуже добре) характеризує студента, котрий:

- добре ознайомлений з вимогами до особистості сучасного вчителя і прагне відповідати означеному критерію;

- виявляє високий рівень знань основних наукових термінів, що використовуються для характеристики педагогічної майстерності;

- знання про педагогічну майстерність педагогів минулого і сучасності поповнює під час вивчення педагогічних дисциплін, однак не виявляє прагнення поглибленого вивчення творчості педагогів-новаторів;

- усвідомлює необхідність формування педагогічних здібностей шляхом систематичного виконання педагогічних функцій у змодельованих ситуаціях професійно-педагогічної взаємодії;

- виявляє повагу до постаті вчителя-майстра й до прагнення одногрупників досягти вершин педагогічної майстерності в майбутньому, однак не володіє чіткою стратегією власних шляхів досягнення фахової досконалості, оскільки акмеологічні мотиви у професійній діяльності не завжди пов'язані з педагогічною майстерністю і педагогічною діяльністю взагалі;

- активно апробує на практиці моделі майстерного виконання педагогічних дій, які вважає необхідними для професійної самореалізації фахівця – представника соціономічних професій, тому розвиває педагогічні здібності, аналітичне і творче мислення, емпатію, рефлексію на основі прагнення до професійного самовдосконалення у будь-якій професійній діяльності, що базується на міжособистісній взаємодії;

- у ході розв'язання педагогічних завдань використовує здебільшого традиційні методи, що характеризує його здатність опиратися на чітко засвоєні знання, уміння і сформовані навички, а не використовувати

нестандартні підходи до роботи вчителя, що не сприяє розвитку творчої особистості вчителя-майстра;

- володіє культурою професійного педагогічного спілкування, прагне до вдосконалення вмінь педагогічної комунікативної взаємодії, які зможе використовувати у будь-якій сфері професійної діяльності, що базується на активних міжособистісних взаєминах, тому враховує особливості перцептивних, комунікативних, інтерактивних особливостей спілкування, використовує індивідуальні особливості міміки, пантоміміки та інші невербальні засоби спілкування, що, водночас, складає основу внутрішньої та зовнішньої педагогічної техніки майбутнього вчителя початкових класів;

- під час використання на заняттях нетрадиційних інноваційних методик, студент виявляє високий рівень теоретичної підготовки з питань педагогічних інновацій, хоча не в достатній мірі володіє практикою їх застосування;

- володіння акторською майстерністю обмежується ґрунтовною підготовкою до занять і виявом відомих зразків педагогічних дій, однак у нестандартних педагогічних ситуаціях студент не виявляє достатніх умінь управляти своєю увагою і увагою учнів всього класу, зокрема, під час педагогічної практики;

- володіє способами саморегуляції та психологічного настроювання продуктивну діяльність; використовує форми, методи і засоби самовиховання, формування творчої особистості, оскільки креативність вважає необхідною ознакою успішного фахівця будь-якої професії;

- періодично самооцінює свої педагогічні якості і на цій основі планує власне самовдосконалення, однак щоденника професійного становлення не веде.

3) У студентів із *середнім (професійно-функціональним) рівнем* сформованості основ педагогічної майстерності за сумою 75-84 балів встановлюється оцінка С (добре), що визначається за такими показниками:

- студент ознайомлений з основними вимогами до особистості сучасного вчителя початкових класів, однак не виявляє чітко сформованого прагнення відповідати означеному критерію;

- знання основних наукових термінів стосовно характеристики педагогічної майстерності обмежуються кількома поняттями, які найчастіше використовуються для означення професійної діяльності вчителя;

- студент ознайомлений з біографією деяких видатних педагогів минулого і сучасності, однак не має чіткого уявлення про їхній внесок у розвиток педагогічної майстерності і не виявляє бажання вивчення творчості педагогів-новаторів;

- участь у змодельованих ситуаціях професійно-педагогічної взаємодії розглядає як нетрадиційне цікаве заняття, а не як спосіб формування основ педагогічної майстерності;

- постать учителя-майстра розглядає як недосяжну вершину, що не ідентифікується з власною педагогічною діяльністю в майбутньому, а тому студент не має чітких акмеологічних мотивів професійного зростання, пов'язаного з педагогічною майстерністю;

- розвиток педагогічних здібностей не вважає необхідним процесом, зосереджуючись в основному на знаннєвій підготовці;

- у ході розв'язання педагогічних завдань використовує тільки традиційні методи без інноваційних чи нестандартних підходів до роботи вчителя;

- ознайомлений із специфікою педагогічного спілкування, однак уміння комунікативної взаємодії потребують удосконалення, оскільки у змодельованих фахових ситуаціях студент не завжди враховує особливості педагогічного спілкування, не використовує індивідуальні особливості міміки, пантоміміки та інші невербальні засоби спілкування;

- у ході застосування педагогічних інновацій студент виявляє неглибокі знання деяких найбільш використовуваних педагогічних технологій,

займаючи, здебільшого, позицію спостерігача, а не активного учасника технологічного процесу;

- студент слабо володіє акторською майстерністю, хоча чітко виконує усі методичні рекомендації щодо проведення уроків під час педагогічної практики;

- у змодельованих нестандартних педагогічних ситуаціях студент часто розгублюється і виявляє свою нездатність зосередити свою увагу на учнях всього класу й управляти увагою школярів;

- студент визнає складність доцільно організувати свою діяльність для підвищення її продуктивності, хоча щоденника професійного становлення не веде;

- творчість у роботі вчителя не вважає необхідною ознакою професії, покладаючись лише на фахові знання і методичні вміння;

4) *Задовільний (обмежено-репродуктивний) рівень* сформованості основ педагогічної майстерності за сумою 65-74 балів та оцінкою D (задовільно) визначається за такими показниками:

- епізодичне ознайомлення студента з основними вимогами до особистості сучасного вчителя початкових класів обумовило несформованість чіткого бажання відповідати означеному критерію;

- студент використовує лише деякі наукові терміни для характеристики педагогічної майстерності, однак не бачить різниці між добре підготовленим учителем і педагогом-майстром;

- хоча студент орієнтується у педагогічній спадщині деяких видатних педагогів, однак не може пояснити про їхній внесок у розвиток педагогічної майстерності;

- студент здебільшого уникав участі у змодельованих ситуаціях, де необхідно було виявляти зразки майстерного виконання педагогічних дій, оскільки невпевнений у своїй підготовці до таких занять;

- мотиви професійного зростання найчастіше не пов'язані з педагогічною діяльністю, тому педагогічна майстерність для таких студентів не має ціннісного значення;

- професійна підготовка до майбутньої педагогічної діяльності слабка, тому для такого студента результативність вивчення фахових дисциплін обумовлена лише задовільною оцінкою, а не питанням оволодіння основами педагогічної майстерності;

- у процесі розв'язування педагогічних завдань покладається на висновки та рекомендації інших студентів;

- у процесі педагогічного спілкування використовує лише індивідуальну здатність до налагодження комунікативних зв'язків, а не наукові підходи до організації комунікативної взаємодії;

- студент має лише поверхнєве уявлення про сутність інноваційних педагогічних технологій;

- інколи виявляє акторську майстерність під час проведення уроків в процесі педагогічної практики і лише з допомогою досвідченого викладача;

- студент не вміє організувати свою навчальну діяльність для підвищення її продуктивності, не має уявлення про можливість ведення щоденника професійного становлення;

- уникає будь-яких творчих змін у методиках проведення уроків.

5) *Низький* (початково-елементарний) *рівень* сформованості основ педагогічної майстерності за сумою 64-60 балів та оцінкою Е (достатньо) визначається за такими показниками:

- у студента відсутнє прагнення оволодіння основами педагогічної майстерності;

- студент майже не володіє поняттєво-термінологічним апаратом стосовно характеристики педагогічної майстерності;

- не орієнтується у педагогічній спадщині видатних педагогів і не виявляє бажання вивчення творчості педагогів-новаторів;

- у змодельованих ситуаціях професійної діяльності займає позицію спостерігача;

- відсутні чіткі мотиви не тільки в досягненні педагогічної майстерності, а й взагалі бути вчителем;

- результативність вивчення фахових дисциплін на низькому рівні, що взагалі не пов'язане з педагогічною майстерністю;

- у процесі розв'язування педагогічних завдань займає відсторонену позицію;

- уникає будь-яких ситуацій, у яких необхідно виявляти навички педагогічного спілкування;

- студент має лише поверхневе уявлення про сутність інноваційних педагогічних технологій;

- слабо володіє акторською майстерністю;

- студент інколи виявляє бажання покращити свою навчальну діяльність оскільки не бачить себе в ролі вчителя.

7. *Результативно-аналітичний* компонент базується на *аналізі* результатів констатувального етапу експерименту, встановленні результатів у процесі проведення формульовального етапу експериментального дослідження, порівнянні отриманих показників для обґрунтування ефективності запропонованої системи основ педагогічної майстерності у майбутніх учителів початкових класів. Для перевірки достовірності отриманих результатів використовувалися методи математичної статистики.

Основним показником зазначеного компоненту є комплексна сформованість у студентів (майбутніх учителів початкових класів) усіх визначених основ педагогічної майстерності.

РОЗДІЛ 4

РЕАЛІЗАЦІЯ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

4.1. Організація експериментального дослідження з формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів

Для досягнення мети – дослідити теорію та методику формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів, було визначено чотири етапи науково-теоретичного пошуку та педагогічно-практичного експериментального дослідження, що проводилося упродовж 2006-2013 років. Таким етапами були: підготовчий, організаційно-моделювальний, виконавчий, узагальнюючо-підсумковий.

Упродовж першого, *підготовчого етапу* (2006-2007 рр.) проведено поглиблений аналіз наукових літературних джерел філософського, психолого-педагогічного, науково-методичного історико-педагогічного спрямування, опрацьовано періодичні науково-методичні видання та матеріали науково-практичних зібрань (конференцій, симпозіумів, семінарів) з метою узагальнення теоретичних засад формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів. Аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми відбувався постійно до завершення роботи над дисертацією з метою уточнення сутності основних понять дисертаційного дослідження у контексті сучасної педагогічної науки й доведення правильності обраних методів у нашому експерименті шляхом порівняння з результатами педагогічних пошуків інших дослідників.

У процесі проведеної роботи на цьому етапі досягнуто таких основних результатів:

- обґрунтовано філософсько-методологічні засади онтогенезу педагогічної майстерності;

- визначено структуру педагогічної майстерності й обґрунтовано авторське бачення комплексу основ цього феномену в учителів початкових класів;

- проведено історично-ретроспективний аналіз формування основ педагогічної майстерності вчителів початкової школи, який засвідчив, що на різних етапах розвитку педагогічної думки науковці приділяли особливу увагу до постаті вчителя-майстра, апробували різні методики і технології з метою підготовки студентів до професійної діяльності на рівні педагогічної майстерності;

- на основі порівняння вимог суспільства до професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів і сучасною практикою навчання студентів цього профілю у ВНЗ виявлено низку суперечностей, вирішення яких потребує реалізації інноваційних підходів до організації освітнього середовища у вищому навчальному закладі педагогічного спрямування;

- вивчено зарубіжний і вітчизняний досвід професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів з метою формування у студентів основ педагогічної майстерності;

- на основі аналізу сучасних напрямів професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у контексті формування у студентів основ педагогічної майстерності визначено найбільш перспективні стратегії організації навчально-пізнавального процесу у вищій школі;

- досліджено структуру основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкових класів у науковому обґрунтуванні цього феномену провідними педагогами і дослідниками окресленої проблеми;

- конкретизовано *критерії* для встановлення сформованості основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів (особистісно-мотиваційний; прийняття студентом професійних педагогічних цінностей; знання підготовленість студентів до самостійної майстерної педагогічної діяльності; засвоєння елементів педагогічної техніки; вміння і навички педагогічного спілкування; професійне самовдосконалення);

- визначено *основи* педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів (педагогічна деонтологія, аксіо-акмеологічна професійна мотивація студентів, педагогічний емпайермент і професійна компетентність як базово-об'єднуюча основа педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів);

- визначено компоненти педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів, що розвиватимуться з відповідних основ педагогічної майстерності (деонтологічний, аксіо-акмеологічно-мотиваційний, особистісно-розвивальний, когнітивний, комунікативний, практично-технологічний);

- визначено *рівні* сформованості цього феномену у студентів та узагальнено сукупність *показників* для кожного рівня.

- визначено експериментальну базу дослідження (навчальні заклади та дисципліни, в процесі вивчення яких найбільш можливе ефективне формування основ педагогічної майстерності у студентів);

- проведено констатувальний етап експерименту, на основі якого встановлено необхідність цілеспрямованого формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів.

На констатувальному етапі експериментального дослідження застосовувалися такі методи:

- анкетування й опитування студентів з метою встановлення мотивів та особистісного ставлення майбутніх учителів до опанування основами педагогічної майстерності;

- відвідування лекційних, семінарських і практичних занять із фахових дисциплін, які вивчаються майбутніми вчителями початкових класів, з метою визначення можливостей використання педагогічних інновацій у навчальному процесі, цілеспрямованих на формування основ педагогічної майстерності у студентів;

- спостереження за діяльністю студентів у професійних ситуаціях та під час педагогічної практики;

- аналіз результативності навчально-пізнавальної діяльності студентів;
- аналіз педагогічних дій студентів для встановлення властивого їм на даному етапі рівня сформованості основ педагогічної майстерності.

Було встановлено, що більшість занять з фахових дисциплін проводиться у традиційній формі, а використання педагогічних інновацій має епізодичний характер і спрямовується здебільшого на активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів, а не на цілеспрямоване формування у них основ педагогічної майстерності. У співбесідах зі студентами виявлялася їхня невпевненість у своїх можливостях і готовності творчо використовувати фахові знання на практиці. Студенти, вивчаючи дисципліну «Основи педагогічної майстерності» на п'ятому курсі, не мали відповідних умінь і навичок застосовувати фахову підготовку з попередніх років для вироблення навичок майстерного виконання педагогічних дій.

На констатувальному етапі експерименту анкетування студентів проводилося за допомогою спеціальних методик, які використовувалися надалі й на формуальному етапі дослідження та давали змогу визначити рівень сформованості мотиваційної сфери студентів у контексті прагнення оволодіти основами педагогічної майстерності, потреби в досягненні професійних вершин, що є для студента особистісно важливою цінністю; провести діагностику самооцінки особистісних характеристик студента для встановлення рівня сформованості основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкових класів (Додаток Е).

У ході констатувального етапу дослідження використовувалися ситуативні завдання для уточнення рівня сформованості основ педагогічної майстерності за усіма компонентами та професійно важливих якостей майбутнього вчителя. Середнє значення оцінок за майстерне виконання студентом педагогічних завдань в сукупності з результатами анкетування відображало цифровий показник рівня сформованості основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів. Найбільша кількість балів, які міг набрати кожен студент згідно з цими методиками, становила

100 можливих балів, що відповідає 100-бальній системі оцінювання, яка застосовується у ВНЗ на сучасному етапі розвитку освіти. Таким чином, середнє значення із суми результатів оцінювання сформованості основ педагогічної майстерності було узагальненим цифровим показником для кожного студента. Результати констатувального етапу експерименту, відображені в таблиці 4.1.

Таблиця 4.1.

Результати констатувального етапу експерименту

Рівні сформованості основ педагогічної майстерності у майбутніх учителів початкових класів та кількість балів	Кількість студентів	
	Абс. к-сть	%
<i>Творчий (активно-формульальний) – 90-100 балів з оцінкою – А (відмінно)</i>	7	4,73
<i>Високий (конструктивно-варіативний) – 85-89 балів з оцінкою – В (дуже добре)</i>	21	14,19
<i>Середній (професійно-функціональний) – 75-84 бали з оцінкою С (добре)</i>	56	37,84
<i>Задовільний (обмежено-репродуктивний) рівень - 65-74 балів з оцінкою D (задовільно)</i>	53	35,81
<i>Низький (початково-елементарний) – 60-64 бали з оцінкою Е (достатньо)</i>	11	7,43
Всього:	148	100

Аналіз результатів констатувального етапу експерименту показав, що серед 148 майбутніх учителів початкових класів, які навчалися у Мукачівському державному університеті, Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка, Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини було встановлено, що:

- *творчий (активно-формульальний) рівень* сформованості основ педагогічної майстерності (90-100 балів з оцінкою – А (відмінно) виявили 7 студентів, що становило 4,73 % з усіх, хто брав участь у констатувальному етапі експерименту;

- *високий (конструктивно-варіативний) рівень* – 85-89 балів з оцінкою – В (дуже добре) продемонстрували 21 студент, що становило 14,19 %;

- із *середнім (професійно-функціональним) рівнем* – 75-84 бали з оцінкою С (добре) було 56 студентів, що становило 37,84 % майбутніх учителів початкових класів;

- *задовільний (обмежено-репродуктивний) рівень* – 65-74 балів з оцінкою D (задовільно) характеризував 53 студенти, що становило 35,81 % з числа опитаних;

- *низький (початково-елементарний) рівень* – 60-64 бали з оцінкою E (достатньо) виявили 11 студентів, що становило 7,43 % від загальної кількості студентів, котрі брали участь у констатувальному етапі експерименту.

Такі показники актуалізували пошуки шляхів оптимізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів з метою підвищення рівнів сформованості у них основ педагогічної майстерності, що й було реалізовано в ході формувального етапу нашого експериментального дослідження.

Другим етапом дисертаційного дослідження визначено *організаційно-моделювальний* (2008 р.). Враховувалося, що в рамках освітніх парадигм виникають різні моделі навчання, які у світовому освітньому процесі науковці об'єднують у чотири основні моделі: традиційну, раціоналістичну, гуманістичну (феноменологічну), неінституціональну [343, с. 102].

Традиційна модель освіти – це модель систематичного академічного навчання як способу передачі молоді універсальних елементів культури минулого і теперішнього. Перш за все під цим розуміється сукупність базових знань, умінь і навичок у межах усталеної культурно-освітньої традиції, що дає змогу студенту перейти до самостійного засвоєння знань, умінь і цінностей вищого порядку. Однак в умовах традиційного навчання студент виступає як об'єкт, якому необхідно передати систему узагальнених знань, умінь і навичок. Таке навчання, перш за все, передбачає вплив на механізми пам'яті, а не мислення студентів. Метою такого навчання є формування особистості із задалегідь заданими властивостями. Результати визначаються на рівні навченості та соціалізованості особистості.

Раціоналістична модель освіти засадничими окреслює не зміст навчання, а ефективні способи засвоєння студентами знань. Основою ідеології сучасної раціоналістичної моделі освіти є біхевіористична концепція. Ця модель відводить студентам порівняльно пасивну роль. Вони, отримуючи певні знання, вміння і навички, набувають адаптивний «поведінковий репертуар», необхідний для адекватної професійної діяльності відповідно до соціальних норм, вимог і очікувань від діяльності педагога. У раціоналістичній моделі немає місця таким явищам, як творчість, самостійність, індивідуальність, що важливо для формування педагогічної майстерності. Таким чином, поведінкові цілі вносять у процес навчання дух вузького утилітаризму і нав'язують майбутньому вчителю механістичний, нетворчий спосіб дій, що недостатньо для діяльності вчителя-майстра. Адже в умовах раціоналістичної моделі діяльність учителя відповідає певному шаблону і перетворюється у тренування учнів розв'язувати задачі або виконувати тести. Відтак основними методами такого навчання виступають на учіння, тренінг, тестовий контроль, індивідуальні заняття, корекція тощо.

Раціоналістична модель навчання передбачає таку його організацію, яка, перш за все, забезпечує практичне пристосування майбутнього фахівця до професійної діяльності, тому більшість навчальних програм спрямовані на забезпечення «поведінкового» аспекту знань, умінь і навичок.

Гуманістична (феноменологічна) модель навчання у центр освітнього процесу ставить особистість студента і його розвиток як суб'єкта життєдіяльності. Вона орієнтована на розвиток внутрішнього світу майбутнього фахівця, на міжособистісну взаємодію, спілкування, діалог, на психолог-педагогічну підтримку в особистісному зростанні, що характерно для формування основ педагогічної майстерності м майбутніх учителів початкових класів. Ця модель передбачає персональний характер навчання з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей студентів, поважливе ставлення до їхніх інтересів і потреб.

Представники гуманістичної моделі навчання не підтримують погляд на школу як на «освітній конвеєр», підкреслюючи, що освіта покликана найбільш повно і адекватно відповідати справжній природі людини, допомагати їй проявляти і розвивати те, що закладене природою, а не формувати особистість із заздалегідь окресленими властивостями. Необхідно створювати умови для самопізнання і саморозвитку кожного студента, надавати йому якомога більше свободи вибору та самореалізації [343, с. 103]. Саме гуманістичне спрямування освіти передбачає свободу і творчість як студентів (в опанування основами педагогічної майстерності), так і викладачів (у реалізації таких педагогічних умов, що сприятиме автономії розвитку майбутнього вчителя і вибору ним власної траєкторії професійного зростання). Хоча серед представників гуманістичної моделі освіти існують різні концепції навчання (гуманітарно-освітня, особистісно орієнтована, аксіологічна, проєктивна, педагогічної підтримки, культурологічна та ін.), все ж таки їх об'єднує те, що вони визнають пріоритет особистості на д. навчанням, а знання, вміння і навички розглядають не як мету навчання, а як засіб розвитку студентів, що набуває особливого значення у формуванні основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів.

Неінституційна модель навчання зорієнтована на його організацію поза навчальними закладами (в умовах паралельних шкіл – за допомогою радіо, телебачення, кінематографа, преси, які систематично готують навчально-виховні програми; за допомогою системи Internet, дистанційного навчання тощо). Окремі елементи цієї моделі доцільно використовувати у формуванні основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів як додатковий, наглядний матеріал, що сприятиме самоосвітній діяльності студентів та їх професійному зростанню.

Порівняльний аналіз сучасних моделей навчання свідчить, що вони мають певні переваги та недоліки що їх об'єднують. Так традиційна і раціоналістична моделі не ставлять у центр особистість студента як суб'єкта навчального процесу. У них студент є об'єктом педагогічного впливу. Також

передбачається стандартизація навчального процесу, за якої педагогічні технології орієнтовані, здебільшого, на можливості «середнього» студента. Зазвичай використовується прямий (імперативний) стиль управління навчальною діяльністю студентів. Для цих моделей навчання характерне монологізоване викладання, переоцінка ролі ініціативи і творчості суб'єктів освітнього процесу. Обидві моделі спрямовані на формування особистості із заздалегідь заданими властивостями і передачу в готовому вигляді змісту і способів навчання. Тому раціоналістичну модель можна вважати різновидом традиційної моделі, спрямованої на формування особистості.

Оскільки різні різновиди гуманістичної моделі освіти визнають пріоритет розвитку особистості над навчанням і мають особистісно орієнтований характер, то в якості інтегрованої моделі доцільно виокремити гуманістичну, особистісно орієнтовану модель навчання, яка набуває все більшого поширення і розвитку в сучасному світі. Ці положення відповідають думці Є. Бондаревської та С. Кульневич, котрі зосереджують увагу на двох основних парадигмах у сучасній освіті: формуючій (традиційній) та особистісно орієнтованій (гуманістичній), кожній з яких властивий свій специфічний набір часткових парадигм, які відображають уявлення про цілі, зміст і процес виховання і навчання [52, с. 224].

Узагальнюючи наукові підходи до моделювання навчального процесу, результатом другого етапу дисертаційного дослідження – *організаційно-моделювального* – були такі наукові здобутки:

- визначено мету, завдання, провідну ідею дисертаційної роботи;
- висунуто і конкретизовано гіпотезу та розроблено педагогічну концепцію дослідження;
- здійснено апробацію авторських методик для цілеспрямованого формування у студентів основ педагогічної майстерності;
- аналізувалися можливості використання засобів інноваційних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів з метою формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів

початкових класів під час проведення пробних експериментальних і відкритих занять за інноваційною методикою;

- конкретизовано основні компоненти системи формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів;

- розроблено модель системи формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів;

- визначено й обґрунтовано педагогічні умови впровадження системи формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів.

На третьому, *виконавчому етапі*, який тривав 4 роки (2009-2012 рр.), реалізовані такі кроки:

- розроблено й апробовано експериментальну методику формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів;

- розроблено спецкурс «Тренінг формування основ педагогічної майстерності» як обов'язкову складову дисципліни «Основи педагогічної майстерності»;

- проведено формувальний етап дисертаційного дослідження, в процесі якого здійснено експериментальну перевірку гіпотези, концептуальних положень, ефективності педагогічної системи формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів.

Реалізація авторської системи формування основ професійної майстерності майбутніх учителів початкових класів відбувалася в процесі вивчення студентами таких фахових дисциплін: «Основи педагогічної майстерності»; «Основи культури і техніки мовлення»; «Педагогічні технології в початковій школі».

Оскільки навчальні плани в кожному ВНЗ мають певні відмінності щодо терміну вивчення і назв дисциплін, які визначені для нашого експериментального дослідження, то основна дослідно-експериментальна робота на формуальному етапі експерименту здійснювалася в Мукачівському державному університеті з майбутніми вчителями

початкових класів III–IV курсів і мала свої особливості та методику реалізації авторської системи.

Формувальний етап експерименту проводився у два етапи, щоб охопити достатню кількість студентів, які навчалися в контрольних та експериментальних групах у різні періоди, що відображено у таблиці 4.2.

Таблиця 4.2.

Організація формувального етапу експериментального дослідження

	Курс, рік навчання і кількість студентів					
	III курс			IV курс		
	Рік	КС	ЗКС	Рік	КС	ЗКС
КГ	2009-2010	28	58	2010-2011	26	56
	2010-2011	30		2011-2012	30	
ЕГ	2009-2010	32	65	2010-2011	30	63
	2010-2011	33		2011-2012	33	

Умовні позначення: КС – кількість студентів; ЗКС – загальна кількість студентів; КГ – контрольна група; ЕГ – експериментальна група.

Аналіз табличних показників свідчить, що на початковому етапі експериментального дослідження (III курс) у контрольних групах навчалось 58 студентів, а в експериментальних – 65 осіб. На завершальному етапі в групах категорії КГ було 56 майбутніх учителів початкових класів, а в експериментальних групах – 63 студенти. Таким чином, загальна кількість студентів, котрі брали участь у формувальному експерименті, змінилася за 4 роки від 123 до 119 осіб.

Формувальний етап дослідження базувався на комплексній реалізації визначених педагогічних умов (розробка методичних матеріалів для цілеспрямованого формування основ педагогічної майстерності; створення мотиваційно-аксіологічного середовища для професійного зростання майбутніх учителів молодших класів; розширення когнітивної бази студентів з основ педагогічної майстерності в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін; реалізація праксеологічно-технологічного підходу шляхом використання педагогічних інновацій інтерактивно-ситуативного

характеру; забезпечення професійно-адаптаційних процесів у формуванні основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкової школи; реалізація інтеграційних підходів у формуванні основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів).

Для комплексної реалізації всіх педагогічних умов спочатку були задіяні такі педагогічні фактори (умови), як *розробка методичних матеріалів для цілеспрямованого формування основ педагогічної майстерності*. З цією метою було розроблено авторський курс «Тренінг формування основ педагогічної майстерності», де використовувалися спеціальні методики для кожної дисципліни, в процесі вивчення яких відбувалося експериментальне дослідження. Ці методики спрямовувалися на реалізацію інших педагогічних умов для формування кожного компоненту педагогічної майстерності.

У результаті реалізації другої педагогічної умови – *створення мотиваційно-аксіологічного середовища для професійного зростання майбутніх учителів молодших класів*, відбувалося формування аксіо-акмеологічно-мотиваційного компоненту педагогічної майстерності, основою для якого була аксіо-акмеологічна професійна мотивація студентів. Здебільшого ці процеси відбувалися під час усвідомлення студентом недостатньої теоретичної підготовки та недосконалості у виконанні практичних дій в ролі вчителя, що спонукало майбутніх учителів до окреслення конкретних цілей для свого професійного зростання. Ознайомлення студентів із зразками майстерної педагогічної діяльності сприяло формуванню у них ціннісного ставлення і стійких мотивів до опанування основами педагогічної майстерності.

Шляхом реалізації третьої педагогічної умови – *розширення когнітивної бази студентів з основ педагогічної майстерності в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін* формувалася професійна компетентність як базово-об'єднуюча основа педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів, що окреслювалася як основа когнітивного компоненту педагогічної майстерності. У студентів

збагачувався поняттєво-термінологічний апарат з досліджуваної проблеми, формувалися знання з питань сутності та структури педагогічної майстерності, що стало підґрунтям для набуття практичних умінь і навичок майстерного виконання функцій учителя початкових класів. Для оптимізації процесу реалізації цієї педагогічної умови використовувалися інноваційні педагогічні технології, що базувалися на активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів і передбачає тісний взаємозв'язок з педагогічною умовою з розробки методичних матеріалів для формування педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів.

Ми враховували, що когнітивне навчання, засноване на прояві студентами власної ініціативи, передбачає їхню активну навчально-пізнавальну діяльність, а відтак швидше і більш ефективно приведе до зміни поведінки у напрямі формування професійної компетентності, ніж вимушене сприйняття змістовної інформації від викладача [555, с. 55]. Адже за умов традиційного навчання студент зазвичай залишається пасивним і не завжди проявляє інтерес до змісту заняття. Тому важливо, щоб викладач разом зі студентами постійно відслідковував прагнення студентів до оволодіння основами педагогічної майстерності (що обумовлюється реалізацією педагогічної умови зі створення мотиваційно-аксіологічного середовища для професійного зростання майбутніх учителів молодших класів) і результативності формування когнітивного компоненту.

Реалізація четвертої педагогічної умови – *праксеологічно-технологічний підхід шляхом використання педагогічних інновацій інтерактивно-ситуативного характеру* – спрямовувалася на формування практично-технологічного компоненту педагогічної майстерності. Результатом сформованості практичного аспекту професійної компетентності стали вміння студентів використовувати педагогічні технології, організовувати ефективну комунікативну взаємодію, що сприяло набуттю студентами досвіду майстерного вирішення педагогічних ситуацій.

Так, використання інтерактивних технологій під час формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів сприяло створенню такого навчального середовища, де студенти не тільки оволодівали необхідними знаннями, вміннями і навичками, а й «переживали» ситуації, що моделюють зразки професійної діяльності педагога. За цих умов ми враховували, що інтелектуальні висновки без одночасного емоційного переживання майже ніколи не призводять до зміни установок і поведінки й відповідно не є ефективними [555, с. 55].

Це означає, що робота студентів у групі інтерактивної взаємодії стане ефективною лише тоді, коли будуть задіяні як емоційні механізми (сприйняття своїх почуттів і їх пряме висловлювання), так і когнітивні (засвоєння і категоризація отриманого досвіду). Студенти мали змогу прояснити для себе специфіку взаємин з учасниками інтерактивної взаємодії, зрозуміти, як їхня поведінка впливає на інших, як вони самі реагують на ті чи інші ситуації. Майбутні вчителі мали змогу самостійно дослідити свої почуття і моделі поведінки. Завдяки відкритому обміну думками з іншими студентами вони зможуть краще зрозуміти себе та інших.

Однак викладач повинен враховувати: отримання емоційного досвіду не замінює його усвідомлення студентами й раціонального обговорення в групі для конкретизації особистісних набутоків у напрямі професійного зростання. Таким чином, когнітивне навчання сприяє науковому обґрунтуванню студентами сутності педагогічної майстерності для використання знань у набутті досвіду майстерного виконання педагогічних дій. Тому студенти покликані усвідомити свої дії та конкретизувати, які стереотипи управляють їхньою поведінкою, які наслідки таких дій.

У зв'язку з цим важливим доповненням педагогічної умови праксеологічно-технологічного підходу шляхом використання педагогічних інновацій інтерактивно-ситуативного характеру є реалізації п'ятої педагогічної умови – *забезпечення професійно-адаптаційних процесів у формуванні основ педагогічної майстерності майбутніх учителів*

початкової школи на основі реалізація інтеграційних підходів у вивченні фахових дисциплін. У професійно-зорієнтованих ситуаціях інтерактивної взаємодії на основі дотримання принципів педагогічної деонтології та педагогічного емпauerменту відбувався особистісний розвиток студентів, котрі ідентифікували себе з деонтологічною позицією педагога-майстра і використовували вміння і навички професійного наснаження для досягнення вершин у майбутній педагогічній діяльності.

Класичним механізмом такого навчання є зворотного зв'язок в інтерактивній групі. Тому для реалізації цієї педагогічної умови на практичних заняттях усіх трьох дисциплін, під час вивчення яких поведився педагогічний експеримент, використовувався курс «Тренінг формування основ педагогічної майстерності».

У процесі зворотного зв'язку студент отримувал від одногрупників інформацію з приводу доцільності, ефективності, майстерності власних педагогічних дій. Відтак його почуття власної відповідності ролі вчителя-майстра розвивалося завдяки активному уявленню про самого себе. Студенти стверджували, що почуття приналежності до професійної педагогічної спільноти у змодельованих ситуаціях фахової діяльності – це досвід якого не достає їм у реальному навчанні. Тому переживання відчуття приналежності до професійної групи давало змогу студентам проводити паралелі між поведінкою, що відображає дії вчителя-майстра, поведінкою своїх одногрупників і власними діями, сприяло опануванню основами педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів. Важливим було те, що студенти не лише намагалися вирішувати професійні проблеми, адаптуючись до педагогічних ситуацій і використовуючи до них творчий підхід, а й відзначали наявність подібних труднощів. Відтак вони відчували себе не так ізольовано і їхня самоповага і впевненість у своїх силах зростала.

Також стимулом для певних прогресивних змін у опануванні основами педагогічної майстерності і зростанні впевненості студентів у позитивному

результаті є вибір зразкової моделі вчителя-майстра для реалізації адаптаційних процесів у напрямі самовдосконалення.

На четвертому, *узгальнюючо-підсумковому* етапі (2013–2014 рр.) систематизовано результати дослідження, сформульовано основні висновки і рекомендації щодо впровадження результатів педагогічного експерименту в процес професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, визначено перспективи подальшого дослідження проблеми формування основ педагогічної майстерності у студентів, опубліковано монографію, оформлено текст дисертації.

Розглянемо методику реалізації системи формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів.

4.2. Реалізація системи формування основ професійної майстерності майбутніх учителів початкових класів

Реалізація авторської системи формування основ професійної майстерності майбутніх учителів початкових класів відбувалася в процесі вивчення студентами окремих фахових дисциплін, зміст робочих програм яких подано у додатках: «Основи педагогічної майстерності» – III курс II (6) семестр (Додаток Б); «Основи культури і техніки мовлення» – 4 II семестр (8 семестр) (Додаток В); «Педагогічні технології в початковій школі» – 4 II семестр (8 семестр) (Додаток Г). Основою для експериментального дослідження було вивчення курсу «Основи педагогічної майстерності».

Комплексна реалізація визначених педагогічних умов у експериментальних групах базувалася на першій умові – *розробці методичних матеріалів*. З цією метою для цілеспрямованого формування основ педагогічної майстерності використовувалися спеціальні методики, ефективність яких доведена багатьма науковцями і дослідниками, а також авторські розробки.

Інноваційним підходом до вирішення окресленої проблеми став авторський курс «Тренінг формування основ педагогічної майстерності», що використовувався як спеціальний праксеологічно зорієнтований комплекс для практичних занять і самостійної роботи студентів з трьох фахових дисциплін: «Основи педагогічної майстерності», «Основи культури і техніки мовлення» та «Педагогічні технології в початковій школі».

Розробка авторського курсу «Тренінг формування основ педагогічної майстерності» базувалася на тому, що «саме тренінг дає змогу реалізувати необхідні умови розвитку професійного й особистісного самоусвідомлення» [67, с.12], що є вагомим фактором для формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів.

На основі вивчення можливостей застосування тренінгових технологій у навчальному процесі [66; 576] встановлено, що під час тренінгових занять створюються умови для досягнення професійної ідентичності майбутніх фахівців, підвищення впевненості в собі, розвитку компетентності та власної гідності, здійснюється формування адекватного образу успішного професійного майбутнього з виявленням й актуалізацією особистісних ресурсів [314, с. 255].

У розробці тренінгової програми, яка стала результатом реалізації однієї з педагогічних умов нашого дослідження, враховувалася думка науковців, що одним із найважливіших факторів у розробці і проведенні тренінгів є розуміння принципів навчання [534, с. 32]. Узагальнено, що, розглядаючи професійну підготовку як роботу студента над своїм особистісним фаховим зростанням, тренінги доцільно застосовувати у функції активного та дієвого методу підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності, яка пов'язана із суб'єкт-суб'єктною взаємодією у роботі фахівців соціономічних професій (вчителів, вихователів, психологів, соціальних працівників, соціологів тощо) [314, с. 257].

Визначаючи роль тренінгів у формуванні основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів, ми використовували його як метод ігрового моделювання педагогічних, навчальних, професійних, життєвих ситуацій. Метою використання ігрових тренінгових вправ визначено розвиток професійної компетентності, формування й удосконалення професійних та особистісних якостей, умінь і навичок майбутнього вчителя, його педагогічної техніки, підвищення адекватності його самосвідомості та поведінки шляхом виконання студентами певних професійних ролей. Студенти набували певного професійного досвіду, оскільки демонстрували взірці майстерного розв'язування штучно організованих педагогічних ситуацій. Завдяки зворотному зв'язку з іншими студентами майбутні вчителі мали змогу зосередити увагу на специфічних способах педагогічних дій, щоб краще їх зрозуміти.

Для реалізації наукового підходу до розробки й упровадження у навчальний процес «Тренінгу формування основ педагогічної майстерності» були задіяні результати аналізу використання інновацій у світовій педагогіці [216]; вітчизняних досліджень педагогічної інноватики [48] та інноваційного потенціалу вищої школи [18]; інтенсивні освітні технології [355], педагогічні технології авторських шкіл [453], сучасні технології підготовки майбутніх фахівців [438] та професійно-орієнтовані технології навчання у вищій школі [552].

На основі узагальнення специфіки використання основних методів у прикладній педагогіці [598], аналізу соціальних умов і психологічних вимірів тенденцій використання потенціалу особистості [401], особливостей використання інтерактивних технологій на заняттях курсу «Основи педагогічної майстерності» [351] встановлено, що науковці серед педагогічних технологій професійної освіти особливо відзначали навчальний тренінг [464]; використовували *інтерактивний тренінг*, наприклад, для розвитку професійної компетентності фахівців засобами парадигмального моделювання [454].

Ми погоджуємося з думкою педагогів і психологів, що тренінг доцільно розглядати як одну з інтерактивних технологій, що підтверджується дослідженням його змістових, організаційних, методичних аспектів та рекомендацій до структурування та динаміки тренінгових груп і проведення навчального тренінгу студентів у вищій професійній школі [28; 53; 67; 313; 315] як інтерактивних технологій в курсах навчальних дисциплін ВНЗ [11] на основі дотримання принципів організації тренінгів і їх автентичного застосування у вищій школі [56]. Тому для створення авторської тренінгової програми було проведене всебічне вивчення теоретичних і практичних аспектів технології проведення тренінгу [555].

Для розробки «Тренінгу формування основ педагогічної майстерності» використовувалися й адаптувалися для підготовки майбутніх вчителів початкових класів такі спеціальні тренінгові програми: соціально-

психологічний тренінг як засіб навчання студентів [186; 301]; тренінг для визначення ціннісних орієнтацій студентів [315] – для формування аксіо-акмеологічно-мотиваційної основи педагогічної майстерності студентів; окремі тренінги з метою розвитку креативності [100], саморозкриття [137], самоосмислення індивідуальності [178], конструктивного мислення [323] студентів. Для сприяння особистісного зростання майбутнього педагога-майстра досліджено психологічну систему тренінгу [323] з метою цілеспрямованого використання тренінгових вправ у груповому психологічному тренінгу [366].

Аналіз тренінгових технологій навчання студентів у ВНЗ [325] і теоретичне і прикладне обґрунтування алгоритму складання програми тренінгу професійного спрямування [324] дали змогу використовувати в авторському курсі матеріали зі спеціальних посібників для проведення тренінгів [534] та окремі методики, зокрема, тренінг емоційної зрілості [434], мотиваційний тренінг [168; 459], тренінг впливу і протидії йому [460], тренінг комунікативної компетенції в діловій взаємодії [461], тренінг ділового (професійного) спілкування [492], соціально-психологічний тренінг «Розвиток комунікативної компетентності викладача» [551], акмеологічний тренінг [468], тренінг прогнозування поведінки (тренінг сенситивності) [476], психогімнастики в тренінгу [420], тренінг «Я та інший» [474], тренінг упевненості в собі [477], тренінги управління персоналом [422], допоміжні тренінгові вправи [237] та ін.

У ході розробки тренінгової програми враховано основні вимоги до ведення тренінгів [423] з дотриманням певних принципів та визначенням цільових аспектів тренінгів для досягнення результативності формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів, а саме:

1. Спрямування студентів на чітке усвідомлення сутності педагогічної майстерності, що полягає у *сприйнятті (сенсифікації) більш точного розуміння свого власного Я у ролі вчителя-майстра.*

2. *Формування почуття відповідальності за свою діяльність* (або бездіяльність) у певних педагогічних ситуаціях на основі усвідомлення, що існує свобода вибору, і тому кожен може вибрати оптимальний з його погляду спосіб професійної діяльності вчителя.

3. *Руйнування рольових стереотипів*, що сприяє відмові від застарілих і обмежувальних поведінкових стандартів на користь інноваційного підходу до майбутньої професійної діяльності і спонукає студентів демонструвати власне творче вирішення стандартних педагогічних задач.

4. *Відкрите висловлювання почуттів*, що ґрунтувалося на усвідомленні студентами своїх почуттів, прагнень, мотивів, інтересів, цінностей, акме. Майбутні вчителі мали змогу ідентифікувати свої дії із зразками-моделями педагогічної діяльності на рівні педагогічної майстерності, і таким чином визначити для себе оптимальну модель професійної поведінки.

5. *Усвідомлення мотивів професійного зростання*. Участь студентів у виконанні тренінгових вправ давала їм змогу проаналізувати ціннісні пріоритети у педагогічній діяльності, щоб визначити акмеологічні віхи у своїй професії. Відбувалася так звана «переоцінка цінностей» стосовно різних аспектів роботи вчителя початкових класів, у результаті чого на основі самоаналізу та прагнення до самовдосконалення студенти виявляли бажання опанувати основам педагогічної майстерності на практиці.

6. *Прийняття себе таким, яким є на цей момент*, що передбачало усвідомлення студентом різниці між ідеальним образом вчителя-майстра та реальним уявленням про себе як майбутнього педагога. Саме цей принцип використання тренінгів давав змогу студентам виявляти власну самотність, інноваційний стиль мислення і творчість, що сприяло прогресивним змінам у формуванні основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів.

7. На основі дотримання *принципу прийняття інших* відбувалося формування у студентів почуття поваги і толерантності до думок і стилю

педагогічної діяльності інших учасників тренінгу. Водночас такий підхід не заперечував можливості дискусій з проблемних питань, що формувало у майбутніх учителів початкових класів уміння аргументувати власну позицію у проблемних ситуаціях, що потребували вияву педагогічної майстерності.

8. *Контакт і співробітництво з іншими членами групи.* Розвиток особистісної автономії сприяє формуванню в студентів почуття відповідальності за самого себе. Водночас, кожен з учасників тренінгу усвідомлював той факт, що він може реалізувати себе тільки в контакті з іншими [314, с. 260]. Для майбутніх учителів початкових класів комунікативні вміння є важливим компонентом педагогічної майстерності. Тому кожен студент зацікавлений у спілкуванні та співробітництві з іншими, залишаючись самим собою в різних ситуаціях.

9. Принцип *міжособистісної відкритості* базується на відвертому спілкуванні, вмінні виявляти креативний підхід до вирішення професійних завдань і педагогічних ситуацій.

10. Принцип інтеграції результатів фахової підготовки на основі використання знань, умінь і навичок, сформованих у процесі вивчення таких дисциплін, як «Педагогіка», «Вікова психологія», «Педагогічна психологія», методики вивчення спеціальних дисциплін для початкових класів та ін.

У ході розробки й упровадження в навчальний процес тренінгової програми були задіяні чіткі механізми формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів. Розглянемо деякі з таких механізмів.

Сприйняття власних почуттів. З метою формування у студентів умінь усвідомлювати й обговорювати власні почуття, які виникають у певних педагогічних ситуаціях, використовувалися завдання, спрямовані на визначення внутрішнього стану майбутнього вчителя в умовах професійно-педагогічної взаємодії. Наприклад, у змодельованій ситуації пояснення вчителем складного матеріалу його розповідь постійно переривається відволіканням уваги учнями: які запізнилися на урок, чи запитують дозволу

вийти з класу, або задають недоречні запитання тощо, відтак вчитель не може зосередитися. Завдання студентів – озвучити, які почуття виникають за таких умов і які оптимальні варіанти поведінки вчителя?

Відверте висловлювання студентами власного погляду на цю проблему і своїх почуттів сприяло усвідомленню ними існування різних точок зору на шляхи розв'язання проблемної ситуації, що обумовлювало формування особистісно-розвивального компонента педагогічної майстерності майбутніх вчителів і було кроком у процесі особистісного професійного розвитку.

Важливим класичним механізмом навчання в групах тренінгу був *зворотний зв'язок*, завдяки якому студент отримував від інших учасників інформацію стосовно позитивних і негативних аспектів вияву педагогічної майстерності в обговорюваних ситуаціях, що сприяло формуванню уявлення про динаміку свого професійного зростання.

Наявність когнітивного аспекту в роботі групи тренінгу професійного спрямування – це той механізм, що давав змогу студентам науково обґрунтувати свої педагогічні дії, осмислити причини, стереотипи та можливі наслідки запропонованих дій та відстежити їх результативність у формуванні основ педагогічної майстерності кожного студента. Інтелектуальні висновки, що супроводжувалися емоційним проживанням змодельованої педагогічної ситуації, сприяли трансформаціям професійних установок і поведінки майбутніх учителів початкових класів.

Механізм *переживання емоційної близькості з іншими учасниками тренінгу* давав змогу студентам пережити почуття приналежності до педагогічної спільноти, ідентифікувати себе з постатями видатних педагогів на засадах узагальнення і прийняття принципів педагогічної деонтології, як однієї з основ педагогічної майстерності. У зазначеному контексті ми враховували думку науковців, що таке переживання-єднання допомагає студентам, котрі прагнуть до професійного самовдосконалення, визначити акмеологічні напрямки свого фахового зростання. Адже той, хто відчуває себе в групі однодумців, може з легкістю експериментувати своєю

поведінкою, пропонуючи інноваційні підходи до розв'язування професійних завдань. Якщо в учасників тренінгу немає такого відчуття єднання, то в них дуже мізерні шанси професійно ідентифікуватися. Тому одним із найважливіших обов'язків викладача-тренера є забезпечення згуртованості групи і створення серед студентів сприйнятливої атмосфери, а не конкурентно-змагальних ситуацій [314, с. 263].

Механізм *формування позитивного ставлення до себе* реалізувався у процесі отримання практичного досвіду професійної діяльності з виявом зразків майстерного виконання педагогічних дій. Студенти, котрі під час тренінгу усвідомлювали значущість своїх ідей, їх ефективність у процесі вирішення педагогічних задач, виявляли бажання закріпити ці досягнення шляхом вияву активності й ініціативи в навчальній та творчій діяльності.

Механізм *спостереження за іншим учасниками групи* реалізувався завдяки тому, що деякі студенти мали змогу визначати оптимальні шляхи розв'язування педагогічних задач, оцінюючи зразки професійної діяльності інших, аналізуючи їх поведінку, проводячи паралелі між моделями педагогічних дій інших студентів і власними діями. Паралельно з цим механізмом відбувалася реалізація й інших механізмів роботи у групі тренінгу:

- *виявлення подібності з іншими* за умови виникнення схожих думок, почуттів й труднощів у педагогічних ситуаціях, що сприяло формуванню педагогічно-деонтологічної позиції студентів;

- *набуття прикладів для наслідування*, що ставало стимулом для подальших особистісних і фахових прогресивних змін;

- *експериментування з собою*, щоб розвивати і демонструвати нові способи майстерного виконання педагогічних дій і набувати професійного досвіду в безпечній ситуації тренінгу.

У процесі розробки курсу «Тренінг формування основ педагогічної майстерності» враховувалося, що загальний методичний аспект тренінгу в освітньому процесі визначається його статусом активного методу навчання,

що має такі головні ознаки механізму формування професіоналізму майбутніх фахівців: підвищена активність учасників групи тренінгу; ігровий характер взаємодії; навчально-пізнавальна спрямованість; систематична рефлексія; групова форма проведення. Під час виконання тренінгових вправ студент мав змогу усвідомити, як він поводить себе в ситуаціях професійної взаємодії. За допомогою зворотного зв'язку з іншими членами групи він зосереджувався на засвоєнні специфічних способів поведінки, щоб краще їх зрозуміти [314, с. 266].

Для контролю та оцінювання результативності формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів використовувався «Зошит професійного зростання», в якому кожен студент записував:

- зміст завдань (які він виконував як активний учасник тренінгу і може використати в майбутній педагогічній діяльності);
- методику і результати їх виконання;
- відзначав особистісні зміни;
- виокремлював проблемні питання;
- окреслював нові завдання і напрями формування основ педагогічної майстерності.

Так, для реалізації педагогічної умови зі створення мотиваційно-аксіологічного середовища для професійного зростання майбутніх учителів молодших класів використовувалися основні напрями мотивації учіння студентів [165]; мотиваційні тренінги [459] та навчально-педагогічні ігри, рекомендовані для ВНЗ [596]; авторські ігрові проекти, розроблені науковцями для вчителів і студентів [81; 548], спрямовані, зокрема для визначення рольової структури особистості вчителя початкових класів [320]; психологічні ігри та вправи [554] для психологічної підготовки вчителя до роботи з першокласниками [415] та ін.

У наших публікаціях висвітлювалася методика організації навчально-ігрової діяльності учнів початкової школи на уроках іноземної мови [430].

Окреслені у кожній вправі завдання спрямовувалися на конкретизацію та формування стійких мотивів професійного зростання майбутніх учителів.

Ми враховували той факт, що науковці розглядають мотивацію у таких аспектах: психосоціальний, очікування, обумовленість потребами, мотивація, що йде зсередини (intrinsic), соціальна ідентичність, ціннісна обумовленість, цілепокладання, обумовленість самоконцепцією і, до певної міри, як аспект розвитку. Інтеграція поглядів різних науковців на мотивацію дала змогу виокремити різні джерела мотивації, які використовувалися у нашому дослідженні, наприклад, мотивація, яка зароджується завдяки самому процесу формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів.

Бралось до уваги, що *джерелом такої мотивації є задоволення студента від виконання певної роботи*, що уможливлювалося завдяки їхньої участі в навчально-педагогічних іграх, озвучування власних інноваційних ідей для оптимізації професійної діяльності вчителя, вияву зразків майстерного виконання педагогічних ролей і функцій тощо. Таким чином, внутрішню мотивацію ми розглядали як процесуальну. Таке розуміння узгоджується з узагальненням Є. Сидоренко, що сформовані таким чином мотиви називають внутрішньою мотивацією отримання задоволення від завдання і внутрішньою мотивацією виконувати завдання, що не залежить від зовнішнього контролю і нагород [459, с. 222].

Найбільш ефективним було використання сукупності ігрових методів, які об'єднувалися у цілісний навчальний тренінг з формування основ педагогічної майстерності. Такий підхід базувався на обґрунтуванні науковцями можливостей ігрової взаємодії у тренінгу [184], де ігри як активні методи [194] тісно поєднувалися з навчанням і тренінгом [185]. Тому створення тренінгової програми з комплексу взаємопов'язаних ігрових прав базувалося на дослідженні психології гри [154], аналізі можливостях ігрової технології [418], висвітленні ролі дидактичних ігор у науково-педагогічній

літературі [240], визначенні теоретичних основ застосування ігрових технологій у вітчизняній педагогіці [209].

Ми погоджуємося з думкою Г. Щедровицького, що організаційно-діяльнісна гра є новою формою організації і методом розвитку колективної мислєдіяльності [592]. Відтак, у дослідженні враховано теорію, методологію, методику і практику використання методів ігрового навчання [535; 536; 341]; значущість інтенсивних педагогічних ігрових технологій у гуманітарній освіті [536] та імітаційно-ігрового підходу у викладанні гуманітарних дисциплін у вищій школі [574]; ігрового моделювання в діяльності педагога [360] та ігрового проектування як інтерактивної дидактичної технології підготовки фахівців [214]; різновекторність ігрових технологій, як складову освітянських інновацій [200; 314; 451] і як інноваційний метод педагогічної діяльності майбутнього викладача [114]. Важливим фактором використання в нашому експериментальному дослідженні сукупності ігрових вправ у тренінгу було узагальнення, що ігротехнології розглядаються науковцями як один із засобів соціалізації [580], що оптимізує перехід від теорії до практики [533], спрямовує процес навчання на евристичну діяльність [309]. Було враховано, що розвиток критичного мислення майбутнього вчителя у формуванні його професійної ідентичності [588] (що характеризує взаємозв'язок сформованості таких компонентів педагогічної майстерності, як особистісно-розвивальний та практично-технологічний) доцільно здійснювати засобами інтерактивного тренінгу педагога [267], в якому рольова гра розглядається як різновид інтерактивних методів навчання [602]. У цьому сенсі вагомим засобом у структурі такого тренінгу є організаційно-ділові, дидактичні ігри, спрямовані на формування логічного мислення і професійних навичок студентів [396] та активізації навчальної діяльності майбутніх фахівців [261].

Для цілеспрямованого використання сукупності ігрових вправ у «Тренінгу формування основ педагогічної майстерності» використовувалися методика проведення навчально-педагогічних ігор у вищому навчальному

закладі [595], розробки навчально-педагогічних ігор для вищих навчальних закладів [596], навчально-педагогічні ігри з метою формування педагогічної культури майбутніх учителів [597], збірник ділових ігор, конкретних ситуацій практичних задач [449] та ін.

Використання ігрових технологій у формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів базувалося на тому, що важливою особливістю ігор у навчальному процесі є їх здатність *мотивувати* навчання студентів, сприяти їх соціалізації та професійному розвитку, що супроводжувалося процесом «присвоєння знань». Відтак навчальний вплив ігрового середовища давав змогу студенту «самому визначати стандарти, якими він вимірює ступінь задоволення власною поведінкою» [314, с. 236].

Ми враховували думку науковців, що навчально-педагогічна гра являє собою практичну групову вправу з вироблення оптимальних рішень, застосування методів і прийомів у штучно створених умовах, які відтворюють реальну обстановку чи психолого-педагогічну ситуацію на заняттях у школі та в міжособистісних стосунках [596, с. 28]. Учасники гри у процесі імітаційного моделювання занять, розв'язування проблемних і психолого-педагогічних ситуацій мали змогу отримати нове конкретне уявлення про специфіку своєї майбутньої професійної діяльності на рівні педагогічної майстерності. Зазвичай їх ігрова взаємодія регламентувалася певними правилами й обумовлювалася конкретними завданнями, що не тільки відображали реальні педагогічні процеси, а й давали змогу студентам виявити серед багатьох варіантів (оскільки, здебільшого, робота організовувалася в малих групах, щоб задіяти всіх студентів) зразки педагогічної майстерності й обґрунтувати доцільність своїх дій. Окрім демонстрації та обговорення кількох моделей педагогічних дій у певній професійній ситуації студенти мали змогу прийняти низку варіантів розв'язків запропонованих педагогічних задач, сформулювати методичні рекомендації та виробити оптимальні колективні рішення щодо напрямів,

результатів і показників сформованості основ педагогічної майстерності учасників гри.

У процесі активної участі у педагогічних іграх у студентів виникали мотиви, сутність яких полягала в тому, щоб успішно виконати взяту на себе роль, а це передусім означало успішне відтворення діяльності, до якої ця роль зобов'язує. Відповідно до цього мотиву формувалася і мета пізнати систему дій, потрібну для майстерного виконання цієї ролі.

Тому для створення аксіо-акмеологічного мотиваційного середовища ігрові технології використовувалися як джерело мотивації шляхом зацікавлення студента процесом формування основ педагогічної майстерності. Кожне заняття (лекційне чи практичне) розпочиналося з використання таких вправ з метою створення мотиваційного середовища і визначення студентами основних мотивів опанування основами педагогічної майстерності. За основу бралися наукові погляди дослідників, котрі зазначали, що важливу роль у мотивації певних дій відіграють почуття, інтереси та нахили, і, що особливо важливо, – світогляд, погляди і переконання, ідеали і цінності, яким людина підкоряє свою поведінку [459, с. 102].

Перше заняття з курсу «Основи педагогічної майстерності» набуває особливого значення для мотивації студентів до професійного зростання. Тому від формування стійких мотивів опанувати основами педагогічної майстерності з першого заняття залежала подальша успішність процесу підготовки в цьому напрямі майбутніх учителів початкових класів. Одним із методів, які використовувалися викладачами, була організація інтерактивного середовища для колективних роздумів. Ключовою проблемою цього заняття було запитання «Що собою являє вчитель-майстер?», яке спрямовувалося на конкретизацію студентами об'єктивних і суб'єктивних аспектів педагогічної майстерності та її структури. Упродовж усього заняття на фліпчарті фіксувалися принципи педагогічної деонтології як важливої основи педагогічної майстерності; складові, загальне,

специфічне та індивідуальне в педагогічній майстерності; функції вчителя-майстра; творчі здібності педагога та ін.

Окрім цього студенти записували цю ж інформацію в зошиті у таблицю (табл. 4.3.), окреслюючи, таким чином, важливі аксіологічні та акмеологічні аспекти педагогічної майстерності для особистісного зростання майбутнього вчителя.

Таблиця 4.3.

**Моніторинг мотивації формування основ педагогічної майстерності
майбутнього вчителя початкових класів**

Основні ознаки педагогічної майстерності (ПМ)	Самооцінка сформованості кожної ознаки ПМ (в 10-бальному значенні)	Наявність чи відсутність бажання досягти високого рівня сформованості кожної з визначених ознак (+ чи -)

Студентам пропонувалося зробити домашнє завдання: здійснити моніторинг власної актуальної мотивації для аналізу та узгодження суперечливих мотивів (наприклад, отримати високу оцінку з дисципліни чи визначити й досягти певних вершин професійного зростання, які мають більш ціннісну значущість, ніж оцінка), що в психології має назву «боротьба мотивів» [459, с. 158].

Завдання: Конкретизувати особистісні цілі вивчення дисципліни «Основи педагогічної майстерності» за таким прикладом:

1. Чи хочу я опанувати основами педагогічної майстерності?
2. Чи маю я бажання цілеспрямовано цим займатися?
3. Що мені імponує в цьому процесі?
4. Як поєднати результативність вивчення дисципліни з моїми особистісними бажаннями, інтересами, прагненнями у професії вчителя?
5. Що я зможу використати з вивчення цієї дисципліни у навчанні молодших школярів?

Результатом виконання студентами подібних вправ були чітко визначенні ціннісні орієнтації та мотиви професійного зростання майбутніх учителів початкових класів.

Студенти також формулювали цілеспрямовуючі завдання для опанування основами педагогічної майстерності за умови аналізу педагогічних ситуацій, які викладачі використовували для ілюстрації теоретичного матеріалу лекції. Зазвичай викладач застосовував мотиваційні методи, що базувалися на різних ефектах: Зейгарник і Ліснера. Так, ефект Зейгарник використовувався, коли студент переживав певне емоційне напруження, обумовлене незавершеністю завдання. Викладач повідомляв лише сутність та умови педагогічної задачі, а її розв'язок, пошуки майстерного вирішення окресленої ситуації, характеристика необхідних для цього особистісних якостей вчителя, обґрунтування оптимальних та ефективних дій було метою роботи студента. Адже основи педагогічної діяльності, принципи навчання і виховання, методи і форми роботи вчителя початкових класів вже відомі студентам III курсу, які починали вивчати курс «Основи педагогічної майстерності».

Для деяких студентів більш мотивуючу силу мав ефект Ліснер, коли викладач супроводжував лекційний матеріал використанням кількох педагогічних ситуацій, кожна з яких мала вищий рівень складності, ніж попередня. Відтак деякі студенти концентрували увагу не на першому завданні, вважаючи його занадто простим, а його розв'язок – очевидним, а на більш складному. Таким чином, формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів базувалося на принципах диференціації, індивідуального підходу до особистості студента.

Створення викладачем аксіо-акмеологічно-мотиваційного середовища для формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів передбачало також усвідомлення студентом стратегічного плану професійного зростання як під час навчання, так і на педагогічній ниві в майбутньому. Студенти отримували завдання відобразити алгоритм

картини майбутнього, що давало їм змогу регулювати власну мотивацію у напрямі професійного зростання. Зазначимо, що питання алгоритмізації стосувалося не тільки загального процесу формування основ педагогічної майстерності, а кожного її компонента, тому таке завдання супроводжувало вивчення кожної теми з дисциплін, під час вивчення яких відбувався експеримент.

Зазвичай мотивація студентів до опанування основами педагогічної майстерності передбачала використання таких методів, за допомогою яких майбутні вчителі могли б чітко усвідомлювати потребу, виявити прагнення до самовдосконалення. Апробація різних методів дала змогу встановити, що найбільш ефективним виявилися інтерактивні вправи ситуативно-проблемного характеру, навчально-педагогічні ігри, що входили у комплексно-інтегративну тренінгову програму (Додаток Д).

Обов'язковою умовою використання ситуативно-педагогічних завдань у тренінговій програмі був їх аналіз, для якого використовувалася така послідовність дій і відповідей на запитання:

1. Конкретизація тієї ознаки, що визначає основу педагогічної майстерності, на яку спрямоване виконання вправи.

2. Аналіз проблеми (наприклад, з одного боку традиційні дії вчителя призведуть до..., а застосування творчого підходу надасть такі переваги: ...).

3. Аналіз сценарію педагогічної діяльності в запропонованій ситуації (яка послідовність дій вчителя; з якого моменту почався вияв майстерності; що є інноваційним, творчим, «індивідуальним почерком» вчителя-майстра; які основні ознаки педагогічної майстерності виявлені учасниками тощо).

4. Аналіз суттєвих характеристик взаємодії учасників (які ознаки майстерної педагогічної взаємодії виявлено учасниками; чим відрізняється запропонований зразок взаємодії із іншими варіантами (традиційними, поданими іншими групами студентів, запропонованими в авторських методиках провідних педагогів та ін.); які характерні риси учасників взаємодії слід виокремити як ознаку майстерності; які з характеристик

суттєво вплинули на протікання педагогічного процесу і вирішення педагогічної ситуації).

5. Самовизначення (яку функціональну позицію займає (учасник, спостерігач, аналітик); які позиції інших учасників Вам імпонують; який загальний малюнок створюють у комплексі всі запропоновані зразки педагогічних дій; яких позицій не вистачає для оптимального й ефективного вирішення педагогічної ситуації).

6. Вибір та обґрунтування зразків майстерного виконання педагогічних функцій у запропонованій ситуації (які з продемонстрованих дій об'єктивно вели до оптимізації навчально-виховного процесу в початковій школі; які дії з урахуванням аналізу доцільно змінити, доповнити, удосконалити тощо).

Основне завдання, яке окреслювалося для майбутніх учителів початкових класів – визначення принципових відмінностей у моделях виконання однакових педагогічних дій. Важливим було гіпотетичне визначення студентами, чим обумовлені ці відмінності і якими є основні ознаки педагогічної майстерності, яку вони виявляли у цих ситуаціях. За таких умов студент застосовував творчий підхід до використання традиційних методик і правил.

Слушним у цьому сенсі є думка науковців, що успіх застосування методу залежить тільки від учителя. Від нього вимагають дві умови: щоб він сам засвоїв метод і застосовував його до себе. Учитель повинен знати «його дух», «його характер», сутність методу й те, що становить його другорядну, додаткову частину, яку можна відкинути, не руйнуючи методу, або додати щось своє, інноваційно-творче, майстерне. «Неможливо уявити собі сильнішого доказу непрофесійності вчителя, ніж, ніж його покора перед методикою, педантичне виконання її приписів» [543, с. 5].

Розробка й упровадження в навчальний процес «Тренінгу формування основ педагогічної майстерності» базувалися на принципах навчання та правилах, що забезпечували її ефективну реалізацію.

Згідно з *принципом науковості* у завданнях, що входили до складу тренінгу, використовувалася логіка і мова педагогічної науки і терміни, які є засадничими у контексті формування основ педагогічної майстерності. Використання основних теоретичних понять було максимально наближеним до рівня сучасного наукового розуміння різних аспектів педагогічної майстерності. Водночас використовувалися загальноприйняті наукові методи пізнання педагогічних явищ. Вивчення сутності основ педагогічної майстерності забезпечувало правильне сприйняття на основі виокремлення їхніх істотних сторін, відбувалося у розвитку, що сприяло формуванню у студентів діалектичного складу мислення.

На засадах принципу науковості студенти визначали специфіку педагогічної діяльності; конктеризували вимоги до особистості сучасного вчителя на засадах педагогічної деонтології; усвідомлювали необхідність формування педагогічних здібностей; визначали шляхи формування елементів педагогічної майстерності; обґрунтовували особливості перцептивних, комунікативних, інтерактивних особливостей спілкування, на основі чого формується внутрішня і зовнішня педагогічна техніка; доводили необхідність використання способів саморегуляції та психологічного настроювання учителя на наступну діяльність на основі педагогічного емпauerменту; чітко визначали вимоги до мовленнєвої майстерності учителя; давали наукове пояснення сутності діалогічного принципу комунікативної діяльності педагога, стилю педагогічної діяльності, формам, методам і засобам самовиховання, формування творчої особистості вчителя тощо.

Використання спеціальних вправ у «Тренінгу формування основ педагогічної майстерності» базувалося на *принципі доступності*, що передбачало шлях від простого до складного, від відомого до невідомого. Інструкції до кожної вправи відрізнялися чіткістю і доступністю та спрямовувалися на керування пізнавальною діяльністю студентів. Організація роботи студентів у малих групах передбачала врахування різниці у швидкості сприйняття, темпі роботи, домінуючих видах діяльності.

особливостях розвитку і практичному педагогічному досвіді майбутніх учителів початкових класів.

У ситуативних завданнях студентами використовувалися такі прийоми, як аналогія, порівняння, співставлення, протиставлення та ін., що сприяло розвитку у майбутніх учителів деонтологічного й особистісно-розвивального компонентів педагогічної майстерності.

Наприклад, на практичних заняттях з дисципліни «Основи педагогічної майстерності» використовувалися навчально-педагогічні ігри на зразок «Педагогічна майстерність вчителя» (розробка П. Щербаня [596, с. 107-112]). Метою кожної з таких ігор визначено оволодіння основами педагогічної майстерності залежно від теми заняття. Ядром ігрової взаємодії була навчально-педагогічна ситуація «Талант чи педагогічна майстерність?». Для активізації творчого підходу студентів до участі в ігровій взаємодії, вони заздалегідь отримували інструктивні вказівки виконавцям ролей:

Педагог-ерудит – готував 10-хвилинне повідомлення, в якому давав визначення і стисло характеристику складових педагогічної майстерності вчителя початкових класів; анонсував зміст певної педагогічної ситуації, яка призначена для виявлення зразків або відсутності сформованості певної основи педагогічної майстерності; супроводжував своє повідомлення структурними схемами та необхідним роздатковим матеріалом; обґрунтовував які дії вчителя у запропонованій ситуації вважає прикладом педагогічної майстерності.

Опонент виступав з критичним аналізом, принциповими й аргументованими запереченнями щодо визначення дій вчителя як зразків педагогічної майстерності.

Рецензент-консультант вносив конкретні пропозиції для вияву педагогічної майстерності у запропонованій ситуації.

Експерти оцінювали дії кожного учасника, мотивуючи й аргументуючи свої оцінки.

Результатом гри було узагальнення всебічного, широкого наукового визначення педагогічної майстерності та її складових. Учасники колективно склали схему, аргументуючи доцільність і важливість кожної складової. Специфіка схематичної розробки полягала в тому, що змістове наповнення схеми постійно доповнювалося в ході поглибленого вивчення всіх складових педагогічної майстерності.

Ми враховували результати багаторічного проведення ігор з основ педагогічної майстерності з використанням власних розробок та методик, опублікованими іншими авторами [595; 596; 597; 598], і доповнили колективно вироблені «Поради молодим учителям».

1. Дотримуйтеся норм і принципів педагогічної деонтології на основі прояву гідності, доброзичливості, витримки, взаєморозуміння, педагогічного такту і культури спілкування.

2. Любіть учнів, захищайте їхні права та інтереси, створюйте умови для розвитку і самореалізації особистості на основі педагогічного емпатерменту.

3. Навчіться бачити душу в очах дитини на основі розвинутої власної спостережливості, педагогічної уваги, вміння відчувати емоційний стан учнів, щоб спонукати себе і школярів до педагогічного наснаження.

4. Володійте належним рівнем когнітивної складової професійної компетентності педагога, щоб мати змогу пробуджувати в учнів інтерес до знань на основі створення можливостей відчувати радість успіху в навчанні.

5. Навчіться володіти собою; утримуйтеся від зайвих зауважень, не вдавайтеся до погроз, висміювання учнів, крику та інших непедагогічних методів, а виявляйте належний рівень комунікативної компетентності, що стане одним із показників особистісного зростання педагога.

6. Опануйте методикою впровадження в початковий процес початкової школи ефективних педагогічних технологій, щоб активізувати увагу і навчально-пізнавальну діяльність учнів на основі дотримання оптимальної динаміки уроку, що демонструватиме сформованість практично-технологічного компоненту педагогічної майстерності.

7. Пам'ятайте: нетактовність – одна з найважливіших ознак професійної непридатності, тому формуйте власний стиль педагогічного такту, що базується на відмові від примусу, уникнення покарань учнів, не привчання їх до сорому, що принижує гідність школяра і шкодить психічному здоров'ю дитини.

8. Здобуйте і бережіть довіру учнів на основі організації позитивного контакту з класом і кожним учнем зокрема на основі уникнення бар'єрів спілкування, що свідчатиме про сформованість комунікативного компоненту педагогічної майстерності вчителя початкових класів.

9. Будьте завжди в оптимістичному настрої, що нестиме радість всім суб'єктам педагогічної взаємодії (учням, їхнім батькам, колегам-педагогам), створюватиме позитивне середовище для навчання учнів у школі і дома й мотивуватиме усіх до застосування адекватних засобів впливу, які сприятимуть навчально-виховному процесу в початковій школі.

10. Не допускайте створення конфліктних ситуацій, а знаходьте шляхи для розумного компромісу, уникнення бар'єрів міжособистісної взаємодії усіх учасників освітнього процесу, що свідчатиме про належний рівень сформованості усіх основ педагогічної майстерності вчителя початкових класів.

Окреслені поради молодим учителям базувалися на визначених основах педагогічної майстерності. Використання в цих порадах нових понять (педагогічна деонтологія, емптауермент, бар'єри спілкування тощо) логічно витікало із поставленої пізнавальної задачі окремого заняття та передбачало певний рівень знанневої підготовленості студента, що відображало вимоги до сформованості *когнітивного компоненту* педагогічної майстерності. Тому на практичних заняттях часто використовувалися така тренінгова вправа, як «Мозковий штурм» – ефективний метод колективного обговорення й пошуку рішень, що активізує увагу та творчість усіх учасників гри, сприяючи якнайшвидшому правильному розв'язанню складної психолого-педагогічної ситуації.

Ми використовували загальноприйняту технологію проведення мозкового штурму [99]. Зміст кожної вправи залежав від теми заняття і педагогічної проблеми, вирішення якої спрямовувалося на формування певного аспекту педагогічної майстерності.

У ході використання «Мозкового штурму» учасники дотримувалися таких правил:

1. Основне завдання студентів – запропонувати якомога більше ідей з розв’язання проблеми, виявляючи свою уяву, творчість і рівень теоретичної підготовки.

2. Не можна відкидати жодної ідеї, навіть якщо вона суперечить загальноприйнятій думці.

3. Не можна відразу ж обговорювати, а тим більше оцінювати і критикувати запропоновані ідеї.

4. Після висловлювання всіх ідей у ході обговорення слід вибрати саме ту, яка аргументовано є найбільш ефективною в даній педагогічній ситуації.

5. Підсумки мозкового штурму підбиває викладач, оцінюючи ефективність роботи кожного студента або групи, яка обґрунтовувала одну ідею.

Оскільки метод мозкового штурму використовувався як фрагмент тренінгової програми, то він займає чітко визначений часовий період (10-15 хвилин). Для активізації творчої діяльності й охоплення роботою всіх студентів їх групували по 3-5 осіб. Кожна група отримувала однакове завдання, на яке потрібно було дати обґрунтовану відповідь. Наприклад, студентам пропонувалося розв’язати методом мозкового штурму таку педагогічну проблему: *«Під час уроку вчитель отримує запитання і відчуває, що учень, який його поставив, має щодо цього власну думку. З якою метою учні ставлять такі запитання і як учитель має реагувати на них?»*. Студенти зазначали, що учні можуть ставити такі запитання з метою: допомогти вчителю надати всім учням класу додаткову інформацію; звірити власну думку з думкою вчителя; перевірити компетентність вчителя;

показати його безпорадність; продемонструвати однокласникам свою обізнаність та утвердити своє становище в колективі; за допомогою вчителя розв'язати спірне питання на свою користь.

Студенти узагальнювали основні правила поведінки вчителя, який зобов'язаний швидко оцінити ситуацію та реакцію аудиторії, а також з'ясувати думку самого учня. З відповіді вчителя учень має відчутти повагу і довіру до себе. Залежно від змісту запитання відповідь можна завершити словами: «Я висловив власну думку, проте з цього питання цілком припустимі й інші погляди». Студенти узагальнювали, що відповідь учителя на запитання учнів має бути правильною, переконливою, вичерпною і відповідати змісту запитання та лаконічною. Особливого значення ці характеристики відповіді набувають для роботи вчителя початкової школи, де вчитель є беззаперечним авторитетом для молодших школярів.

Виконання окремих завдань сприяло тренуванню працездатності студентів, що мало на меті привчання майбутніх учителів початкових класів не тільки організовувати продуктивну власну навчально-пізнавальну діяльність, а й накопичувати досвід роботи з молодшими школярами в напрямі організації більш тривалої та інтенсивної розумової діяльності учнів. З цією метою використовувалися у тренінговій програмі вправи для «динамічних пар». Цей метод передбачав роботу студентів у парі (по черзі студенти виконували роль вчителя і молодшого школяра). Його застосування сприяло набуттю студентами навичок співробітництва, вмінь активно слухати і висловлюватися на основі вияву культури мовлення. Студенти мали змогу використати засоби невербальної комунікації (жести, міміку, інтонацію, паузи, позу), які утворюють знакову систему, що підсилює, а часом і замінює засоби вербальної комунікації – слова і таким чином заохочували співрозмовника шляхом використання мімічної та пантомімічної виразності вчителя.

Аналіз роботи динамічних пар за конкретними завданнями давав змогу студентами продемонструвати зразки деяких груп жестів, що виявляють різні

позиції людини під час спілкування, щоб передбачити їх ефективність у роботі з молодшими школярами та визначити стан учня, котрий використовує такі жести: відкритості, захисту (оборонні жести), оцінки, підозри і потайливості, домінантності – підлеглості, готовності, перестраховки, фрустрації (омани, невдачі, марного сподівання), довіри, авторитарності, «нервозності», самоконтролю, нудьги та ін. [381, с. 64-68]. Використання таких тренінгових вправ базувалося на тому, що візуальне сприйняття поведінки студента (який перебував у ролі вчителя чи учня) передбачає комплексний підхід до вияву ним сформованості основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів: знання сутності і засобів вербальної та невербальної поведінки (когнітивний компонент), вияв умінь і навичок спілкуватися з використанням оптимальних зразків невербальної поведінки вчителя (комунікативний компонент), демонстрація використання знань, умінь, навичок і педагогічної техніки у змодельованих педагогічних ситуаціях (практично-технологічний компонент).

За такої організації заняття нівелювалося саме поняття «студент», адже кожен з них у своїй парі ставав учнем або вчителем. У таких ситуаціях студенти оволодівали мистецтвом пояснювати, доводити, запитувати, відповідати. Навчаючи іншого, студент-вчитель не тільки краще запам'ятовував, глибше розумів матеріал, а й відчував потребу більш ґрунтовно підготуватися до заняття. Таким чином, працюючи динамічними парами, студенти набували перших педагогічних навичок майбутніх учителів, визначаючи зразки вияву педагогічної майстерності у таких ситуаціях.

Участь студентів у педагогічних ситуаціях уможлилювала усвідомлення ними сутності цього феномену. Майбутні вчителі сприймали педагогічну ситуацію як найменшу частину педагогічної діяльності; певний фрагмент практичної діяльності педагога, пов'язаної з вихованням учня чи

учнівського колективу; деяке реальне педагогічне явище чи подія; сукупність обставин у педагогічній діяльності чи стан справ у ній.

Педагогічні дії, які виконувалися студентами у цих ситуаціях – це елемент педагогічної діяльності; педагогічно доцільний, спланований чи імпровізований вчинок педагога, що має на меті зміну педагогічної ситуації або особистості [381, с. 71]. Уся педагогічна діяльність складається з ланцюжка педагогічних ситуацій, які створюються суб'єктами освітнього процесу. Вихід із кожної ситуації є багатоваріантним, що може призвести до тих чи інших перспектив розвитку подій. Тому вчитель повинен бачити й розуміти причинно-наслідковий характер будь-якої психолого-педагогічної ситуації, усвідомлювати і формувати для себе педагогічні завдання щодо їх розв'язання.

У зв'язку з цим особливої значущості набував *принцип свідомості та активності*, завдяки якому студенти навчалися чітко розуміти навчальну мету і завдання майбутньої професійної діяльності на рівні педагогічної майстерності. Усвідомлення студентами наявної педагогічної ситуації з позиції її перетворення, переосмислення, переведення на новий рівень максимально наближував їх до мети майстерної педагогічної діяльності. З цією метою використовувався метод аналізу ситуацій (case study) та його навчальні можливості [491]. Педагогічна задача, яка формулювалася студентом у конкретній педагогічній ситуації, ставала засобом формування і розвитку педагогічного мислення, усвідомлення необхідності виконання в педагогічній ситуації певних професійних дій – оптимальних, ефективних, доцільних, майстерних.

Розробка зразків педагогічних ситуацій для тренінгової програми базувалася на тому, що майстерність учителя полягає у вмінні перетворювати педагогічну ситуацію на педагогічну задачу з урахуванням типології навчально-професійних задач для підготовки фахівців соціономічних професій [62]. Студент усвідомлював, що змодельована педагогічна ситуація може ніколи не стати педагогічною задачею, якщо проігнорувати і не надати

їй належного значення. Таким чином, психолого-педагогічна ситуація перетворювалася на педагогічну задачу лише за умови адекватної цілеспрямованої педагогічної діяльності, зразки якої демонстрували студенти, маючи чітко визначену мету.

Науковці схематично відображають це так:

Педагогічна задача = педагогічна ситуація + педагогічна мета [381, с. 72].

У «Щоденнику професійного становлення» студенти фіксували етапи розв'язування педагогічної задачі, що полягала у відтворенні та імітації процесів вироблення, прийняття й реалізації рішень, які реально здійснює вчитель, й ознаки педагогічної майстерності на кожному етапі, щоб у ході аналізу власних конкретних дій встановити рівень сформованості певних аспектів педагогічної майстерності.

Кожна педагогічна задача передбачала поетапне своє вирішення:

1. *Аналітичний* етап: аналіз і оцінка педагогічної ситуації; усвідомлення наявної проблеми; аналіз вихідних даних; формулювання самостійної педагогічної задачі, яка потребує свого вирішення (тобто формування педагогічної ситуації в педагогічну задачу).

2. *Конструктивний* етап (етап проектування): планування засобів розв'язання вже сформульованої задачі; розробка конкретного «проекту» розв'язання задачі.

3. *Виконавчий* етап: практичне застосування розробленого «проекту», тобто реалізація задуму.

4. *Результативний* етап: визначення найбільш оптимального й ефективного способу розв'язання педагогічної задачі.

Майстерність майбутнього педагога на кожному етапі мала певні ознаки, за якими встановлювався рівень опанування студентами основ цього феномену. На етапі аналізу педагогічної ситуації студенти виявляли здатність бачити кожну педагогічну задачу у взаємозв'язках та взаємозумовленості з іншими задачами, тобто в умінні підходити до її розв'язання у перспективі. Наприклад, у ситуації «Початок уроку» студенти окреслювали кілька

педагогічних задач: модель заходження вчителя в клас, привітання, оголошення теми уроку, організація учнів для початку заняття та ін. Організація роботи кількома малими групами під час тренінгу засвідчила, що педагогічна задача не є лінійною, вона передбачала багатоваріантність розв'язків, які демонстрували студенти. Ефективність її розв'язання залежала від рівня сформованості основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів, знань, умінь, навичок, здібностей, володіння педагогічною технікою.

Аналізуючи вихідні дані, студенти чітко усвідомлювали місце і роль наявної ситуації у цілісному процесі педагогічної діяльності, роль взаємин у даній ситуації на рівні «вчитель – учні», давали характеристику всім учасникам подій у можливих конфліктних ситуаціях тощо. Спрямування студентів на пошуки та використання захоплюючих фактів, відомостей, прикладів діяльності вчителя-майстра у таких ситуаціях та їх озвучення на заняттях сприяло не тільки підвищенню рівня активності майбутніх учителів. Студенти ідентифікували себе і свою підготовленість з діяльністю провідних педагогів. А участь у ситуативних тренінгових вправах давала змогу порівнювати власний рівень готовності до вияву педагогічної майстерності з рівнем цього феномену у своїх одногрупників. Це було вагомим стимулом і мотивацією до подальшого професійного зростання, тобто свідчило про формування аксіо-акмеологічно-мотиваційного компонента основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів.

Відповідно до принципу свідомості та активності студенти чітко визначали шляхи формування та реалізації зразків педагогічної майстерності, самооцінювали свої якості як майбутнього вчителя-майстра, планували власне самовдосконалення. Тому конструктивний етап (етап проектування) передбачав відбір студентами найбільш ефективних прийомів і засобів педагогічного впливу. На цьому етапі студент з наявного теоретичного багажу й певного педагогічного досвіду вибирав найбільш оптимальні для

даного випадку прийоми розв'язання задачі та моделював можливі варіанти її вирішення.

Виконавчий етап характеризувався безпосередньою демонстрацією зразків взаємодії вчителя й учнів, організації їхньої діяльності. При цьому студент передбачав перспективу розвитку подій за умови вирішення наявної задачі іншими студентами. Цей етап завершувався спільним обговоренням результатів роботи кожної малої групи і визначенням найбільш ефективного і оптимального варіанту, зміст якого студенти фіксували у своїх «Щоденниках професійного становлення».

Фіксація результатів аналізу способів розв'язання педагогічних задач з акцентуацією уваги на певних недоліках і визначенні шляхів їх подолання спрямовувалася на самовдосконалення і саморозвиток майбутніх учителів.

Розробка єдиної тренінгової програми курсу «Тренінг формування основ педагогічної майстерності» для кількох дисциплін, визначених для проведення експерименту, давала змогу творчо організувати процес навчання студентів, котрі мали змогу апробувати на практичних заняттях інноваційні, нетрадиційні, ігрові методики та педагогічні технології не тільки для того, щоб у майбутньому впроваджувати їх у навчальний процес початкових класів. Участь студентів у змодельованих ситуаціях педагогічних інновацій сприяла навчання знаходити логіку своїх дій і пояснювати причинно-наслідкові зв'язки. Засвоєння майбутніми вчителями змісту та специфіки кожної технології, вироблення чітких практично-технологічних умінь і навичок свідчило про результативність формування та інтеграції когнітивного і практично-технологічного компонентів основ педагогічної майстерності.

Зазвичай вправи в навчальних тренінгах виконувалися з використанням фліпчартів, карток, роздаткових матеріалів, які сприяли відображенню сутності явищ і процесів у контексті педагогічної майстерності, що базується на *принципі наочності*. Наочність використовувалася не як мета, а як засіб навчання, як джерело знань. Наприклад, у ході виконання вправи «Мозковий

штурм» студентам пропонувалося назвати і записати на фліпчарті прізвища відомих педагогів. Далі з сукупності карток з назвами педагогічних технологій, авторських методик, видатного внеску в педагогічну науку студенти вибирали ті, які можна було поєднати з іменем видатних педагогів. Такий підхід уможлилював краще запам'ятовування студентами сутності педагогічної майстерності видатних педагогів. У цьому контексті наочність використовувалася як джерело знань.

Водночас студенти навчалися розробляти і використовувати символічну наочність, щоб замінити нею предметну, яка більш поширена у початковій школі. Це сприяло підготовці майбутніх учителів до майстерного формування в молодших школярів абстрактного мислення, враховуючи вік учнів.

Принцип систематичності і послідовності у розробці та впровадженні у навчальний процес тренінгової програми базувався на формуванні у студентів системи знань, умінь і навичок з основ педагогічної майстерності, які органічно поєднуються з матеріалом інших фахових дисциплін, які використовувалися в експериментальному дослідженні. З цією метою студентам пропонувалося вести «Щоденник професійного становлення» упродовж III-IV курсів, в якому логічно пов'язувалися окремі блоки вивчення матеріалу та результати особистісних змін у контексті формування основ педагогічної майстерності.

Так, вивчаючи тему «Майстерність педагогічного спілкування» на III курсі (Додаток Б), студенти конкретизували види, особливості, функції, структуру педагогічного спілкування; аналізували комунікативні здібності та якості вчителя як ознаки вияву його педагогічної майстерності; апробували на практичних заняттях стилі педагогічного спілкування; визначали психолого-педагогічні умови взаємодії та специфіку діалогу та монологу в професійному спілкуванні вчителя початкових класів; апробували на практиці методику контактної взаємодії, та методики уникнення бар'єрів педагогічного спілкування. Результатом таких дій був певний рівень

сформованості *когнітивного, комунікативного та практично-технологічного компонентів* основ педагогічної майстерності студентів у контексті майстерності педагогічного спілкування. Підвищення вже сформованого рівня відбувалося на IV курсі в процесі вивчення дисципліни «Основи культури і техніки мовлення» (Додаток В).

Головними завданнями курсу окреслено теоретичну підготовку студентів з питань опанування майбутніми вчителями знаннями про сутність культури і техніки мовлення (що є ознакою педагогічної майстерності); засвоєння сутності комунікативних якостей мовлення вчителя початкових класів. Оскільки студенти вже володіли основами техніки педагогічного спілкування (як результат вивчення дисципліни «Основи педагогічної майстерності»), то тренінгові вправи спочатку спрямовувалися на виявлення труднощів, що виникають у вчителя початківця при спілкуванні зі школярами.

Наприклад, студенти фіксували на фліпчарті й у зошиті ознаки, що характеризують ці проблеми, використовуючи узагальнені результати вивчення фахових дисциплін та власний досвід з педагогічної практики, а саме: невміння налагоджувати контакти з молодшими школярами; нерозуміння внутрішньої психологічної позиції учнів; складності в управлінні спілкуванням на уроці; невміння будувати взаємини і перебудовувати їх у відповідності до наявних педагогічних задач; труднощі у мовному спілкуванні й вираженні власного емоційного ставлення до навчального матеріалу; складності в управлінні власним психічним станом під час спілкування тощо.

Далі в процесі обговорення окреслювалися типові *причини помилок* у педагогічному спілкуванні: помилкова оцінка психологічної ситуації та настрою учасників педагогічного процесу; ігнорування етапів спілкування; недостатня саморегуляція у спілкуванні; невідповідність запропонованого вчителем стилю спілкування в класі рівневі стосунків, атмосфері духовності, особистій індивідуальності педагога, що відповідає принципам педагогічної

деонтології; механічне копіювання моделей спілкування на рівні «вчитель – учень»; недостатнє володіння навчальним матеріалом; психологічні бар'єри, які виникають у спілкування з молодшими школярами та ін.

Конкретизація *бар'єрів спілкування* відбувалася під час аналізу виконання ігрових комунікативних вправ, в основі яких були методики тренінгів міжособистісної взаємодії [63] з обґрунтуванням специфіки навчальної взаємодії суб'єктів педагогічного процесу [147]; тренінги подолання конфліктів [64]; тренінги на розвиток комунікацій [212], формування комунікативних умінь [102] та умінь спілкування [106]; тренінг ефективного спілкування [288] та ін., а також на основі узагальнення власного досвіду педагогічної діяльності під час педпрактики.

Розробка й упровадження в процес формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів спеціальних навчально-педагогічних вправ передбачала організацію практичної групової роботи студентів з виробленням оптимальних рішень, застосування методів і прийомів у штучно створених умовах, що відтворюють реальне навчальне середовище у початковій школі чи психолого-педагогічну ситуацію на заняттях чи в міжособистісних стосунках на рівні «вчитель – учень». Студенти у процесі імітаційного моделювання занять, розв'язування проблемних і психолого-педагогічних ситуацій отримували нове конкретне уявлення про сутність своєї майбутньої діяльності і можливість вияву педагогічної майстерності.

Наприклад, кожне практичне заняття розпочиналося з п'ятихвилинного бліц-турніру «Майстерність привітання». Щоразу п'ять студентів демонстрували власні зразки початку уроку в молодших класах, зазвичай пов'язуючи з певним предметом чи темою заняття. Ця коротка гра спрямована на запобігання багатьох помилок, яких студенти припускалися на перших самостійних уроках під час педагогічної практики, забуваючи, що в цих ситуаціях вони вчителі, а не студенти. Найбільш поширеними помилками були такі: привітання «від порогу», не дійшовши до столу

вчителя; «проблема з руками», коли студент не знає куди їх подіти, й спирається ними на стіл або закладає за спину; складність зайняти зручну позу перед учнями; невміння зосередитися і за звичкою студент заглядає в конспект, щоб прочитати, що говорити чи як діяти далі, а тому йому важко зацікавити учнів темою уроку.

Студенти отримували рекомендації для виявлення творчого підходу до організації початку уроку використовуючи технологію організації поетапного педагогічного спілкування [381, с. 83] за такою структурою:

- 1) прогностичний етап – моделювання передбачуваного спілкування під час підготовки до уроку;
- 2) комунікативна атака – організація безпосереднього спілкування в момент початкової взаємодії;
- 3) керування спілкування у ході педагогічного процесу;
- 4) аналіз комунікативної взаємодії і моделювання подальшої діяльності з урахуванням отриманих результатів.

Студенти узагальнювали, які стилі педагогічного спілкування демонструвалися у наведених зразках:

- авторитарний, який орієнтує вчителя на себе, формує негативні і нестійкі стосунки між педагогом і учнями, виявляється у формі наказу, попередження, висміювання, нотації, недовіри, погрози, що може породити недовір'я та замкненість учня;

- ліберальний, який орієнтує на невизначеність у формі натяку, прохання, загравання, вказівки, умовної вимоги, коли вчитель не проявляє активності; стилю спілкування притаманна формальність, поверховість взаємодії; вчитель легко піддається впливу учнів і фактично усувається від відповідальності, тому стосунки між вчителем і учнем – пасивно-позитивні з нечітко вираженою емоційно-позитивною установкою у ставленні до школярів;

- демократичний, який орієнтує на справжній гуманізм у стосунках між учителем і учнями; завдяки основним формам впливу – довіри, схвалення,

побажання, заохочення, поради – формуються стійкі і позитивні стосунки, що виявляються в емоційно-позитивному ставленні до школярів, допомозі їм при наявних труднощах, турботі по них та ін.

У результаті аналізу бліц-турніру «Майстерність привітання» протягом 1-2 хв. студенти озвучували зауваження і пропозиції, давали рекомендації і поради виконавцям. Таким чином, хоча гра «Початок уроку» є однією з найкоротших, проте ефект від її виконання надзвичайно великий, оскільки майбутні вчителі демонстрували власне бачення і позицію на цьому етапі навчального процесу, мали змогу спостерігати за іншими студентами у цій ролі, на основ аналізу визначити найбільш оптимальні, ефективні і майстерні зразки педагогічних дій та зафіксувати їх у своєму «Щоденнику професійного становлення».

Для реалізації *принципу міцності* результатів навчання студенти виявляли інтелектуальну пізнавальну активність, новий навчальний матеріал пов'язували його з уже сформованим багажем знань, умінь і навичок, що спиралися на уявлення, які склалися. Викладачі, використовуючи різні підходи, методи, форми і засоби навчання, активізували мисленнєву діяльність студентів, ставлячи питання на порівняння, зіставлення, узагальнення, аналіз матеріалу, встановлення причинно-наслідкових і асоціативних зв'язків, виділення головного та ін.

Зазвичай процес формування основ педагогічної майстерності супроводжувався систематичним контролем за його якістю. Реалізація *принципу систематичності і послідовності* передбачала формування системи знань сутності і структури основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкових класів на основі розуміння взаємозв'язків між складовими цього феномену, що базувалося на розподілі матеріалу, що вивчався, на логічно зв'язані розділи і блоки. З цією метою використовувалися схеми, таблиці, опорні конспекти та інші форми логічного подання навчального матеріалу; акцентувалася увага на міжпредметних зв'язках; проведення занять з метою узагальнення,

систематизації, координації діяльності усіх суб'єктів педагогічного процесу на основі єдності вимог, забезпечення спадкоємності і їх діяльності.

Особливої значущості у впровадженні в навчальний процес «Тренінгу формування основ педагогічної майстерності» набував *принцип зв'язку теорії з практикою*. Виконання основних педагогічних ролей і функцій у тренінгових вправах базувалося на урахуванні віртуальної компетенції у професійній підготовці майбутнього вчителя початкових класів [354] і передбачало формування певного практичного досвіду, який базувався на таких діях:

- показ сфери застосування теоретичних знань;
- виявлення готовності використовувати сучасні педагогічні технології, проблемно-пошукові та дослідницькі завдання, прогресивні методи праці та нові виробничі відносини у початковій школі;
- застосування знань на практиці;
- показ значущості провідних наукових ідей, концепцій, теорій, положень;
- вирішення педагогічних задач і виконання тренінгових вправ на основі сформованих основ педагогічної майстерності.

Таким чином відбувалася методична освіта майбутнього вчителя початкової школи [43] на основі забезпечення взаємозв'язку дидактичної та методичної підготовки студентів [83; 295] й урахуванні науково-методичних засад підготовки вчителя початкових класів як конкурентоспроможного фахівця [157].

Реалізація *принципу єдності навчання і виховання* базувалася на тому, що в процесі вивчення усіх (визначених для експериментального дослідження) дисциплін відбувалося систематичне і цілеспрямоване виховання особистості майбутнього вчителя-майстра. З цією метою використовувалися виховні можливості кожної теми і навчально-педагогічної ситуації. Навчальний процес будувався так, щоб позитивно впливати на формування педагогічної культури майбутнього вчителя [437]; вияв

гуманізму і демократизму у взаєминах на рівні «вчитель – учень»; шанобливого ставлення до особистості учня з одночасним проявом розумної вимогливості до нього без приниження, з чуйністю та уважністю до слабких сторін знань чи вмінь, стимулюючи учнів на подолання труднощів, що передбачало доцільність підготовки вчителів початкових класів до попереджувально-корекційної роботи з учнями [25]. Студенти усвідомлювали свою роль у привнесенні в навчальний процес життєстверджуючих ідеалів загальнолюдських цінностей.

У формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів особливої значущості набував *принцип відповідності навчання віковим та індивідуальним особливостям школярів*. Тому розробка та використання тренінгових вправ з педагогічними ситуаціями базувалася на врахуванні майбутніми вчителями індивідуального підходу до молодших школярів. Навчання студентів використовувати диференційований підхід у молодших класах ґрунтувалося на тому, що їх об'єднання для роботи у тренінгових малих групах здійснювалося з урахуванням різного рівня сформованості окремих аспектів педагогічної майстерності у майбутніх учителів (когнітивного, практично-технологічного, комунікативного). Такий підхід давав змогу об'єднати внесок кожного студента у розв'язання конкретної педагогічної задачі.

Отже, реалізація системи формування основ професійної майстерності майбутніх учителів початкових класів базувалася на дотриманні принципів навчання і принципів використання тренінгів у вищій школі та передбачала упровадження в навчальний процес спеціального курсу «Тренінг формування основ педагогічної майстерності» для майбутніх учителів початкових класів під час вивчення трьох дисциплін, визначених для проведення педагогічного експерименту.

4.3. Тренінг формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів

Специфіка створення програми і розробки навчально-методичного комплексу для спецкурсу «Тренінг формування основ педагогічної майстерності» полягає в тому, що у ньому відображено цілісність процесу формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів протягом вивчення кількох дисциплін, які були обрані для нашого експериментального дослідження. Такий підхід базується на педагогічній умові щодо реалізації інтеграційних процесів у формуванні основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів.

Другою особливістю презентованого тренінгу є те, що він спрямований на комплексну реалізацію визначених педагогічних умов, а кожна вправа була зорієнтована на формування окремого або кількох компонентів педагогічної майстерності.

Третьою ознакою тренінгу є його трансформаційність і динамічність у структуруванні та змістовому наповненні, що передбачає доповнення і зміни залежно від цільових аспектів вивчення певного теоретичного матеріалу і спрямованості практичного формування різних аспектів основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів. Студенти виконували три види вправ: спеціально розроблені викладачем, власні розробки, варіанти тренінгових вправ опубліковані іншими дослідниками.

Апробований в експериментальному дослідженні курс «Тренінгу формування основ педагогічної майстерності» може впроваджуватися у навчальний процес підготовки майбутніх учителів початкових класів як самостійний курс для вдосконалення практичної підготовки студентів до майстерної педагогічної діяльності.

Розробка методичних матеріалів для цілеспрямованого формування основ педагогічної майстерності спрямовувалася на реалізацію кожної

педагогічної умови в комплексі на кожному занятті, а саме для створення мотиваційно-аксіологічного середовища для професійного зростання майбутніх учителів молодших класів; розширення когнітивної бази студентів з основ педагогічної майстерності в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін; реалізації праксеологічно-технологічного підходу шляхом використання педагогічних інновацій інтерактивно-ситуативного характеру; забезпечення професійно-адаптаційних процесів у формуванні основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкової школи. Виконання студентами розроблених завдань спрямовувалося на формування кожного компоненту педагогічної майстерності: аксіо-акмеологічно-мотиваційного, особистісно-розвивального, деонтологічного, когнітивного, комунікативного, практично-технологічного.

Результативність сформованості всіх компонентів педагогічної майстерності у студентів визначалася на кожному занятті у вигляді сумарної оцінки за 100-бальною шкалою оцінювання за вияв знань, умінь практичного виконання педагогічних дій, використання педагогічної техніки, вияву сформованих мотивів і ціннісних орієнтацій у напрямі особистісного професійного становлення.

Розглянемо методика комплексної реалізації окреслених педагогічних умов та результативність формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів за допомогою тренінгу, починаючи з практичних занять з дисципліни «Основи педагогічної майстерності».

Практичне заняття 1. Моделювання ситуацій педагогічної взаємодії

Для формування у студентів стійких мотивів набуття вмій і навичок організації оптимальної педагогічної взаємодії у молодших класах використовувалися методи, які давали змогу встановити недосконалість дій майбутніх учителів у цьому напрямі. Адже талант, доведений до досконалості, і навичка, доведена до автоматизму, вже не можуть перетворюватися в мотив. Мотивом стає «талант у стадії вдосконалення і навичка на стадії формування». Ми враховували сутність мотиву як свого

роду прагнення до завершення; як нерозрядженої напруги, яка має «замкнутися» на активності (за прикладом ефекту Зейгарник) [459, с. 104].

Однією з мотиваційних вправ у тренінгу було завдання для впорядкування студентами своїх уявлень про майстерність в організації педагогічної взаємодії з молодшими школярами (**Вправа № 1**).

Завдання (10 хв): Аркуш в зошиті «Щоденника професійного становлення» розділити на 4 частини за таким зразком, як зображено на рис.

4.1, де записати:

<p>1. Що Вам відомо про сутність педагогічної взаємодії з інших дисциплін?</p> <p>2. Якими вміння і навичками організації оптимальної взаємодії Ви володієте?</p> <p>3. Оцініть Ваш рівень сформованості педагогічної майстерності в контексті організації педагогічної взаємодії (за 10-бальною оцінкою)</p>	<p>1. Які вміння і навички організації оптимальної педагогічної взаємодії Ви засвоїли самостійно на основі власного життєвого досвіду, педагогічної практики, спостереження за педагогічними діями вчителів молодших класів, викладачів, одногрупників у змодельованих ситуаціях?</p> <p>2. Які з окреслених дій вважаєте ознакою педагогічної майстерності?</p>
<p>1. Які аспекти педагогічної взаємодії залишаються для Вас невідомими, що прагнете вивчити, зрозуміти?</p> <p>2. З чим пов'язуєте свої очікування у напрямі опанування основами педагогічної майстерності в аспекті педагогічної взаємодії?</p> <p>3. Окресліть перспективи особистісного розвитку в напрямі розширення багажу знань, умінь і навичок з організації оптимальної педагогічної взаємодії у молодших класах.</p>	<p>Ідеї, плани, проекти, які виникатимуть в ході роботи з трьома попередніми розділами, в процесі їх співставлення і роздумів з приводу формування майстерної організації педагогічної взаємодії в молодших класах.</p>

Рис. 4.1. Складові процесу формування педагогічної майстерності студентів в організації педагогічної взаємодії в молодших класах

Виконання цієї вправи базувалося на реалізації трьох педагогічних умов, оскільки акцентувало увагу студентів на конкретизації когнітивної бази з основ педагогічної майстерності (в контексті педагогічної взаємодії), яка сформувалася у майбутніх учителів під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін (шляхом реалізації інтеграційних процесів), та визначення

ціннісних орієнтацій для професійного зростання у напрямі майстерної організації педагогічної взаємодії в молодших класах.

Узагальненням для попередньої вправи використовувалася **Вправа №2 «Мозковий штурм»** (5-7 хв.) з таким завданням: конкретизувати сутність педагогічної взаємодії та головні механізми формування міжособистісного простору взаємодії на рівні «вчитель – учень».

Використовуючи знання з психології, студенти трактували поняття «взаємодія» як процес впливу об'єктів один на одного, що визначає їхню взаємозумовленість і зв'язок. На основі знань соціальної психології студенти зазначали, що це поняття використовують для характеристики міжособистісних контактів людей у процесі спільної праці, взаємних впливів, які вони чинять один на одного. Результатом інтеграційного міжпредметного аналізу було узагальнення, що в педагогіці для позначення відносин суб'єктів навчально-виховного процесу використовують терміни «педагогічна взаємодія», «педагогічний вплив».

Таким чином, використовуючи інтегровані з різних дисциплін знання сутності поняття «взаємодія», майбутні вчителі розкривали сутність педагогічної взаємодії як узгодженої діяльності, спрямованої на досягнення спільних цілей, на розв'язання учасниками педагогічного процесу значущих для них проблем чи завдань. Студенти конкретизували, що суть взаємодії полягає в діадній спільності партнерів, і визначали головні механізми формування міжособистісного простору взаємодії:

- *взаєморозуміння* – формування спільного поля партнерів, що об'єднує їхні інтереси, дає змогу подібно розглядати проблеми в конкретній ситуації;
- *координація* – погодженість, єдність дій, зусиль;
- *узгодження* – формування спільної мети, намірів, мотивації спілкування партнерів.

Водночас студенти визначали одну з найважливіших ознак педагогічної взаємодії – *спілкування* як процесу взаємодії між учасниками педагогічного середовища, що полягає в обміні інформацією пізнавального

чи емоційно-оцінного характеру; є специфічною формою взаємодії і взаємовпливу суб'єктів, що породжена потребами обопільної діяльності.

Результатом виконання вправи «Мозковий штурм» було формування когнітивного компоненту основ педагогічної майстерності студентів з визначення сутності педагогічної взаємодії та спілкування.

Для розширення знаннєвої палітри понять, пов'язаних з педагогічною взаємодією і сутністю педагогічного спілкуванням використовувалася **Вправа № 3 «Інтелектуальна гойдалка»** (10 хв.).

Завдання: Студенти групуються у дві команди і почергово озвучують поняття, пов'язані з процесом спілкування у педагогічній взаємодії, які записуються у зошитах і на дошці у дві колонки.

До таких понять студенти відносили: педагогічне спілкування, професійне педагогічне спілкування, непрофесійне педагогічне спілкування, комунікація, стилі спілкування, рівні педагогічного спілкування; вербальне і невербальне спілкування; критерії, структура, функції, стилі, бар'єри педагогічного спілкування; мовлення та ін. Результатом виконання цієї вправи було не тільки окреслення поняттєво-термінологічного поля, що характеризує всі аспекти педагогічної взаємодії. Студенти отримували *завдання для самостійної роботи:* конкретизувати сутність зазначених понять, оформивши їх на зразок «Довідника педагогічної майстерності» у своїх «Зошитах професійного становлення», що сприяло особистісному зростанню майбутніх учителів початкових класів.

Таким чином, майбутні вчителі узагальнювали: специфіка педагогічної взаємодії зумовлена розширеним спілкуванням, що є для вчителя професійною необхідністю, оскільки з його допомогою здійснюється взаємовплив двох рівноправних партнерів-суб'єктів – учителя і учня. Від якості педагогічного спілкування залежить результативність педагогічної взаємодії і педагогічної діяльності загалом. Студенти визначали не лише сутність нових понять, але й аналізували, чи властиві їм окреслені характеристики.

Для реалізації інших педагогічних умов (праксеологічно-технологічного підходу шляхом використання педагогічних інновацій інтерактивно-ситуативного характеру та забезпечення професійно-адаптаційних процесів у формуванні основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкової школи) використовувалися вправи, в основі яких були зразки викладацької діяльності.

Вправа № 4 «МікрОВикладання» (за О. Добенько [140, с. 14-16]).

Завдання: Проведіть 1-хвилинний фрагмент уроку з будь-якого предмету для початкових класів для демонстрації ситуації створення різних зразків педагогічної взаємодії з ознаками професійного і непрофесійного спілкування. Виконання цієї вправи усіма студентами триває 20-25 хв., залежно від кількості студентів у групі. Для її виконання студенти отримували два завдання:

1) продемонструвати власну модель педагогічної взаємодії з ознаками професійного чи непрофесійного спілкування;

2) у той час, коли один студент виконує роль учителя інші – роль експертів і заповнювали табличку «Плюс і мінус», в якій зазначали позитивні і негативні ознаки педагогічної взаємодії, які були найбільш чітко виражені у презентованих зразках.

Вправа «МікрОВикладання» аналізувалася за такими критеріями:

- чіткість постановки завдання перед молодшими школярами з урахуванням вікових особливостей учнів I-IV класів щодо вивчення нового матеріалу;

- чіткість мотивації та аргументації необхідності вивчення теми;

- чіткість визначення основної тези теми заняття;

- дотримання основної думки впродовж викладення матеріалу теми;

- доцільність і вагомість аргументів, підібраних на доказ теми;

- ефективність обраного способу доведення;

- чіткість сформульованих висновків.

У ході обговорення результатів експертних оцінок логічний зв'язок з попереднім завданням мала наступна вправа.

Вправа № 5 «Професійно – не професійно» (10 хв.)

Завдання: Визначити ознаки професійного і не професійного педагогічного спілкування у таблиці (Табл. 4.4.)

Таблиця 4.4.

Ознаки професійного і непрофесійного спілкування

Професійне педагогічне спілкування	Непрофесійне педагогічне спілкування
<ul style="list-style-type: none"> - здатність сприймати, розуміти, передавати зміст думок, почуттів, прагнень в процесі навчання і виховання; - постійно відчувати і підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні; - знаходити відповідні комунікативні засоби, які б відповідали змісту спілкування, обставинам, в яких воно відбувається, та індивідуальним властивостям учнів; - 	<ul style="list-style-type: none"> - породжує в учнів страх перед учителем, невпевненість у собі, відчуженість, стійке негативне ставлення до вчителя, недовіру до нього; - зумовлює зниження працездатності та виникнення почуття пригніченості від вивчення навчального предмета; - порушує динаміку мовлення учнів; - спричиняє небажання вчитися, думати і діяти самостійно; -

Узагальнюючим результатом усього практичного заняття була вправа на виконання студентами творчих завдань у малих групах з 3-4 студентів.

Вправа №6. Створити 5 малих груп. Кожній групі розробити і змодельовали проблемну ситуацію педагогічної взаємодії тривалістю 2-3 хв. Сформулювати педагогічну задачу. Студенти, які спостерігають за розвитком педагогічної ситуації, озвучують варіанти її вирішення. На обговорення однієї педагогічної ситуації – 2-3 хв.

Отже, для демонстрації та обговорення однієї педагогічної ситуації витрачається 5 хв. (що загалом для всієї групи становить 25 хв.).

Для використання наукових підходів до моделювання і створення педагогічних ситуацій та охоплення різних аспектів педагогічної взаємодії студентам рекомендовано використовувати рекомендації науковців до моделювання в освіті [391], спеціальні посібники з розробками навчально-педагогічних ігор і ситуацій [595-598] та пізнавальними завданнями в курсі педагогіки [348]. Засадничими були наукові підходи до методології, теорії,

технології педагогічної творчості [380], яку студенти виявляли у власних розробках.

Таким чином, перед виконанням цієї вправи кожна група отримувала завдання розробити і змодельовали таку проблемну ситуацію педагогічної взаємодії, яка була б демонстрацією майстерності вчителя у таких напрямках: сприяти концентрації уваги молодших школярів; активізувати учнів до навчання; спонукати учнів до групової роботи в класі; розробити варіанти взаємодії з учнями з низьким та високим рівнем успішності в навчанні та ін.

На завершальному етапі тренінгу на першому практичному занятті студенти здійснювали самоаналіз своїх дій і аргументовано давали відповіді на такі питання:

1. Що для Вас було найскладнішим у процесі організації педагогічної взаємодії?
2. Які зовнішні ознаки учнів слугують вчителю за орієнтир для педагогічних висновків про ефективність організованої педагогічної взаємодії?
3. Ваша самооцінка вияву педагогічної майстерності у запропонованій ситуації.
4. Оцінка експертів (інших студентів) вияву педагогічної майстерності студентом, який виконував роль вчителя.
5. Чи співпадає Ваша і експертна оцінка, якщо – ні, то чому?
6. Визначити Ваші акмеологічні вершини для професійного становлення у напрямі майстерної організації педагогічної взаємодії у початкових класах.

Завданням для самостійної роботи студентів було: підготувати фрагмент уроку перевірки знань учнів у формі бесіди, що передбачалося використати під час тренінгу на практичному занятті № 2.

У ході реалізації творчих підходів до розробки авторських моделей педагогічних ситуацій (на основі врахування особливостей педагогічного моделювання [127]) студенти використовували спеціальну літературу для конкретизації сутності педагогічної творчості [202], оскільки творча особистість – основа педагогічної діяльності [404].

Практичне заняття № 2. Майстерність педагогічного спілкування

Засадничим питанням цього заняття було формування у студентів майстерності побудови монологічно-діалогічної взаємодії на уроці. У процесі підготовки до цього заняття студенти ознайомлювалися новими підходами у навчанні [342] та специфікою використання діалогових інноваційних технологій [148].

Для формування ціннісного ставлення до сформованості умінь організувати оптимальне педагогічне спілкування вчителя початкових класів з молодшими школярами та оцінки майстерності студентів пояснити учням новий матеріал використовувалася **Вправа №1 «Словесний художник»** (25-30 хв.), призначена для мотивації студентів до вдосконалення педагогічної майстерності у спілкуванні на уроці в початкових класах.

Мета: Продемонструвати вміння студентів передавати нову інформацію доступно, повно, чітко, зрозуміло, щоб слухачі змогли якнайповніше її відтворити.

Матеріали: два аркуші паперу: один чистий, а на другому – намальований дитячий малюнок, що відображає кілька предметів з багатьма елементами (будинок, дерева, річка, квіти, сонце, хмари, птахи та ін.), кольорові олівці чи фломастери.

Інструкція: 8-10 студентів з групи виходять за двері і заходять по черзі для участі в експерименті. Викладач запрошує першого студента і пояснює йому зміст малюнка, якого той не бачить, водночас демонструючи цей малюнок всім іншим студентам, які присутні в аудиторії. Після завершення розповіді малюнок відкладається і перший студент переповідає інформацію, яку почув від викладача, другому учаснику, котрий заходить в аудиторію. Другий студент передає інформацію, яку почув, третьому, третій – четвертому і т.д. Експеримент триває, поки останній учасник, почувши розповідь від свого попередника, отримує завдання: відобразити почуте на чистому аркуші у вигляді дитячого малюнка.

Після порівняння першого і другого малюнків студенти узагальнювали, хто з учасників найбільш достовірно, доступно, зрозуміло й у повному об'ємі передав інформацію, тобто виявив уміннями донести до співрозмовника необхідну суть свого монологу. Студенти зазначали, що за таких умов визначається майстерність вияву пізнавальної функції монологічного мовлення вчителя, що реалізується у забезпеченні повноцінного сприймання навчальної інформації учнями. Майбутні учителі узагальнювали, що за допомогою вдало організованого мовлення вчителя з'являється можливість впливати на свідомість, почуття учнів, спонукати їх до співроздумів і співпереживань під час сприйняття навчального матеріалу.

Важливим елементом у монологічному викладі інформації деякими студентами було використання не тільки вербальних засобів спілкування, а й доповнення розповіді жестами, закликами до уваги, спробами проілюструвати свою розповідь малюнком на дошці тощо, що свідчило про розуміння ними педагогічного спілкування як складної системи.

Результатом виконання вправи «Словесний художник» було узагальнення:

1) хто з учасників виявив найбільшу майстерність у монологічному спілкуванні?

2) яка з розповідей краще запам'яталася і чому (емоційна, супроводжувалася збудженням уваги, мальовнича тощо)?

Саме відповідь на друге питання пов'язувалася з виконанням тренінгової **Вправи № 2 «Фарби мови»** (за А. Фурманом [560, с. 213-214]), яку студенти можуть взяти за основу в роботі з молодшими школярами.

Інструкція: Письменника іноді називають художником слова. Доведіть слушність цієї тези, використовуючи мовні фарби у тексті «Ранок школяра Петра Недбайленка»: Зранку Петрик іде до школи. Настрій поганий. Раптом, побачивши свого товариша Юрка Сіренка, зайшов до класу, кинув портфель і підійшов до друга.

Студенти, виконуючи вправу, створювали «картинку» власного бачення цієї ситуації, наприклад: «Петрик повільно йде до школи, ледь волочачи ноги. Може портфель важкий, наче туди цегли накидали, а може на душі тоскно, бо не вивчив вірша, а вчителька обов'язково запитає і буде чергова двійка. Та тільки побачив товариша – Юрка Сіренка, відразу ж забув за всі негаразди. Він з усієї сили відчинив двері, що ті аж гепнули об стіну. З натхненням прокрокував, втискуючи черевиками грудки чорної землі у шойно вимиту підлогу. Зайшов до класу і з порогу шпурнув свій нещасний портфель у протилежний куток класу. Загубивши на льоту гумку, ручку та олівці, портфель гучно приземлився на підлогу біля останньої парти третього ряду. Тут саме і було його, портфелеве помешкання. Ох, що б ми почули, якби цей бідолаха заговорив!!! А Петько вже стояв біля свого товариша і показував йому свої нові магнітики». Для учнів учитель може задати запитання: «Чи однакові картинки виникли у твоїй уяві під час читання?».

Після обговорення результатів виконання вправи студенти отримували *завдання*: визначити і охарактеризувати оптимальні засоби й етапи педагогічного спілкування на уроці під час монологу вчителя та діалогу на рівні «вчитель – учень».

Результати виконання **Вправи №3 «Етапи педагогічного спілкування»** відображалися в таблиці (Табл. 4.5.).

Наступна **Вправа № 4: «Монолог як прихований діалог»** (3 хв.) спрямована на формування у студентів умінь будувати монологічний виклад нового матеріалу з використанням діалогічної взаємодії.

Мета: Сформувати навички організації діалогічної взаємодії на уроці під час вивчення нового матеріалу.

Інструкція: У малих групах (3 студенти) скласти зразки пояснення нового матеріалу в I-III класах з певних предметів (за вибором викладача). Монолог вчителя необхідно спроводжувати питаннями, які спонукатимуть учнів до діалогічної взаємодії. Представник кожної групи

Характеристика етапів педагогічного спілкування

Етап педагогічного спілкування	Характеристика
Прогностичний	Моделювання майбутнього спілкування: прогнозування змісту, структури і засобів спілкування
Комунікативний	Організація «комунікативної атаки»: завоювання ініціативи, встановлення емоційного контакту, оволодіння увагою учнів, мобілізування їх до активного сприйняття
Управлінський	Свідома і цілеспрямована організація взаємодії з корегуванням процесу спілкування відповідно до його мети і завдань
Заключний	Самоаналіз учителем перебігу спілкування, порівняння його результатів з поставленою метою, внесення відповідних коректив і модель майбутнього спілкування

демонструє фрагмент уроку, задіюючи всіх студентів у ролі учнів.

Результативність виконання цієї вправи оцінювалася за такими критеріями: кількість і доречність запитань, якими вчитель супроводжував свою розповідь, доцільність їх використання, мотивованість активності учнів поставленими запитаннями до діалогічної взаємодії у презентованій педагогічній ситуації. Таким чином студенти засвоювали можливість використання таких елементів технології уроку, що сприяють організації діалогу (практично-технологічний компонент).

Важливого значення у формуванні основ педагогічної майстерності є навчання студентів організовувати групову роботу учнів на уроці. Адже саме у період 6-8 років у дітей зростає бажання спілкуватися з однолітками та дорослими, що пов'язане із стихійним формуванням Я-концепції, Я-образу і самоповаги. Наприклад, для багатьох першокласників іноді більшої значущості набуває саме участь у процесі учіння, ніж усвідомлення результату учбових дій (нові знання, уміння), що зумовлює перевагу ігрових методів. Тому використання ігрових вправ базується ще на ігрових мотивах, хоча спонукає учнів до навчальних дій. Відтак завданням учителя початкових класів є майстерне поєднання ігрової, групової і навчальної діяльності молодших школярів. Водночас студенти зазначали, що у молодших школярів

учбова діяльність стає провідною і набуває характерних особливостей, одними з яких є мотиви і форми спілкування учнів з учителем та між собою.

З цією метою майбутні вчителі початкових класів виконували **Вправу №5 «Організація комунікативної розминки на уроці»** шляхом розробки фрагменту уроку (відповідно до спеціальності) з організації активної взаємодії в мікрогрупах. У ході розробки авторських вправ студенти враховували знання загальних психологічних особливостей молодших школярів, які в цьому віці спрямовані на інтелектуальні заняття; у них провідною діяльністю стає досягнення знань; зростає здатність до логічного мислення до спілкування з ровесниками у відповідності до встановлених правил. Студенти зауважували, що для деяких першокласників мотиви учіння пов'язані з привабливістю самого шкільного навчання, його атрибутами.

Мета виконання вправи: сформувати банк інтерактивних вправ для оптимальної організації групової роботи молодших школярів.

Інструкція: Розробити і презентувати вправу на 2-3 хв., яку можна використовувати в початках класів. У розробці кожної вправи відобразити чітку інструкцію, відзначити мету та очікувані результати.

Наведемо приклади таких вправ, запропонованих студентами.

Вправа 1. Для пізнання законів діалектики у простій формі учням третього класу пропонується побачити і відзначити протиріччя у предметах, явищах. Клас поділяється на дві команди «Добре» і «Погано» й учні аналізують слово «дощ».

Добре, що пішов дощ. Це означає прихід весни.

Погано, що він холодний.

Добре, що дощ змиває пил з вулиць.

Погано, що розмокне земля.

Добре, що почне зеленіти травичка.

Погано, що не йдеш на прогулянку і т.д.

Вправа 2. «Навпаки». Учні працюють в парах. Називають слова : явища, дії, предмети, їх ознаки, протилежні за значенням (антонімічні пари). Наприклад: глибоко – мілко; ніч – день; купатися – загоряти; білий – чорний тощо.

Вправа 3. «Снігова грудка». Учні всього класу по черзі, як під час гри у будівництво снігової фортеці, створюють загальний сюжет оповідання. Перший учасник озвучує якусь фразу, другий повторює її і продовжує розповідь, доповнюючи новим реченням, третій переказує почуте і також висловлює свою думку. Важливо, щоб «снігова грудка» – оповідання – не розсипалась, була міцною, тобто містила цікаві логічно пов'язані події.

У процесі обговорення презентованих вправ для молодших школярів студенті зауважували, що сталість і дієвість інтересу учнів до того чи іншого предмету визначається успіхами у розв'язуванні відповідних учбових задач. Повноцінне навчання залежить від активізації і формування в учнів моторних, перцептивних, мислительних, мовних, вольових та інших дій. Тому використання вправ для роботи в малих групах сприяло охопленню всіх учнів навчальною діяльністю в ігровій формі.

Результатом презентацій підготовлених кожним студентом вправ (що триває в сукупності до 60 хв.) була не лише збірка завдань для організації групової роботи з молодшими школярами. У ході колективного аналізу студенти уточнювали, корегували, удосконалювали запропоновані завдання, щоб визначити оптимальний варіант організації взаємодії між учнями в процесі групової роботи.

Студенти усвідомлювали, що для організації групової роботи з молодшими школярами майстерність педагогічного спілкування вчителя визначається наявністю певних ознак. Тому для їх конкретизації та самооцінки студенти, на основі аналізу вже проведених вправ заповнювали таблицю *«Якості вчителя для успішного педагогічного спілкування»* з визначенням власного рівня їх сформованості (Табл. 4.6).

Таблиця мала таке змістове наповнення:

Таблиця 4.6.

Якості вчителя для успішного педагогічного спілкування

Якості	Самооцінка
<i>Спрямованість на учня</i> , вміння враховувати індивідуальну своєрідність кожного школяра і на цій основі здійснювати вибір відповідних способів взаємодії	
<i>Самодостатній обсяг уваги</i> , вміння її розподіляти, її висока стійкість	
<i>Спостережливість</i> стосовно інших людей: здатність фіксувати найменші зміни в зовнішній поведінці, виявляти зміни в настрої тощо	
<i>Пам'ять</i> на імена, обличчя, особливості емоційних реакцій	
<i>Інтуїція</i> , що дає змогу зрозуміти особливості, які характеризують особистість іншої людини шляхом безпосереднього спостереження	
<i>Уява</i> , вміння поставити себе на місце співбесідника, здатність поникнути в його внутрішній світ, подивитися на оточення його очима	
<i>Вихованість емоційної сфери</i> , вміння співчувати іншим людям: відчувати чужий біль як свій, чужі позитивні чи негативні переживання	
Вміння вибирати стосовно іншої людини найбільш <i>адекватні способи поведінки</i> ; творчий підхід до вибору засобів впливу на інших.	
Інші якості...	

Заключний етап тренінгу на практичному занятті №2 передбачав рефлексію, оцінку і самооцінку результативності роботи майбутніх учителів початкових класів у напрямі опанування основ майстерності педагогічного спілкування. Узагальнюючим висновком було окреслення студентами основних критеріїв педагогічного спілкування, за якими можна визначати сформованість педагогічної майстерності:

- визнання рівності особистісних позицій, відкритість та довіра між учасниками педагогічної взаємодії (переваги активної ролі, реальної участі учня у навчально-виховному процесі);

- зосередженість вчителя на учневі шляхом використання прийому «власного імені», підбадьорювання, заохочення, розуміння; приховування негативних емоцій; переконання учнів з метою формування у них віри у свої сили; терпляче вислуховування учня, що дає змогу задовольнити потребу у самовираженні, формує позитивне ставлення до вчителя;

- персоніфікована манера висловлювання (подання інформації від першої особи – «Я вважаю...»); звертання до особистого досвіду);

- поліфонія взаємодії (забезпечує кожному учаснику комунікації можливість викласти свою позицію; пошук рішень у процесі взаємодії з урахуванням думок кожного учасника; реалізується у формі розвивальної допомоги, надаючи яку вчитель не прагне вирішити проблем учня, а розкриває перед ним простір для застосування зусиль, праці душі);

- двоплановість позицій педагога у спілкуванні (вчитель веде діалог не лише з учнем, а й з собою; беручи участь у взаємодії, він одночасно аналізує ефективність втілення свого задуму) тощо.

Для самостійної роботи над проблемами майстерності у педагогічному спілкуванні (з метою особистісного становлення як вчителя-майстра) студенти отримували завдання: визначити і записати у таблиці бар'єри та шляхи їх подолання у спілкуванні вчителя з молодшими школярами (зразок відображено у Табл. 4.7).

Таблиця 4.7.

Бар'єри педагогічного спілкування

Бар'єри	Інтерпретація	Нейтралізування	Самооцінка
Соціальні	Зумовлені переважанням рольової позиції вчителя, який навмисно демонструє свою перевагу над учнем і свій соціальний статус	Не протиставляти себе учням, не нав'язувати свої позиції, а радити	
Фізичні	
Смислові	
Естетичні	
Емоційні	
Вікові	
Ситуативні	
Психологічні	
Інші	

Практичне заняття № 3. Формування майстерності мовлення та комунікативної поведінки педагога

Актуалізація проблеми мовлення та комунікативної поведінки вчителя обумовлена тим, що в початкових класах зростає значення слова, мовлення

(спочатку усного, а потім писемного) вчителя і учнів в міру того, як школярі ними оволодівають. Для учнів I-II класів характерна велика сприйнятливність до кожного слова та кожної дії вчителя.

Для встановлення рівня теоретичної готовності студентів формувати майстерність комунікативної поведінки проводилася **Вправа № 1** (5 хв.) – «Термінологічний діалог», у ході якої студенти конкретизували сутність засадничих понять для цієї теми (Додаток Д). і **Вправа № 2 Тест «Оцінювання комунікативних та організаторських здібностей майбутнього вчителя»** (Додаток Е). Аналізуючи результати знань та самооцінки, майбутні вчителі мали змогу встановити напрями самовдосконалення у формуванні майстерності в комунікативній поведінці вчителя.

На основі актуалізації основних аспектів педагогічного спілкування студенти виконували **Вправу № 3 «Круглий стіл»** (30 хв.) шляхом обговорення проблеми в загальному колі і складала «Основні заповіді мовлення та комунікативної поведінки вчителя».

Мета: узагальнення і конкретизація основних вимог і правил мовлення та техніки контактної взаємодії комунікативної поведінки вчителя початкових класів.

Інструкція: Студенти об'єднуються в 4 робочі групи, кожна з яких створює сукупність засадничих правил, які є обов'язковими (як заповіді) для організації оптимального комунікативного середовища у початкових класах. По черзі представник від кожної групи озвучує одну з таких заповідей. Якщо студенти інших робочих груп погоджуються із сутністю наведеного правила, доповнюють і корегують формулювання, то остаточний варіант всі учасники обговорення записують у своїх «Зошитах професійного становлення» в окремий підрозділ з назвою «Основні заповіді мовлення та комунікативної поведінки вчителя».

За зразок студенти використовували матеріали з посібника «Педагогічна техніка» (О. Добенько та Є Бондаренко) [381, с. 86-92], однак у

своєму варіанті відзначали специфіку педагогічного спілкування саме вчителя початкових класів.

Для ідентифікації власного рівня комунікативних умінь з окресленими заповідями студентам пропонувалася **Вправа № 3 «Самокритичний аналіз»**, у ході якої майбутні вчителі здійснювали самооцінку таких комунікативних умінь:

- правильно й точно формулювати питання і судження;
- грамотно висловлювати й обґрунтовувати власну точку зору;
- знаходити вірний тон розмови з однокласниками, дітьми, викладачами;
- вислуховувати співрозмовника, не перебиваючи його;
- не наполягати, якщо не впевнені у власній точці зору;
- висловлювати своє схвалення самостійності, оригінальності думки, роздумів учнів тощо.

Наступна тренінгова вправа передбачала вияв практичної готовності використовувати знання, вміння та комунікативні якості професійного мовлення вчителя на прикладах змодельованих педагогічних ситуацій.

Вправа № 4 «Моделі техніки мовлення» (30 хв.)

Мета: Відтворити основні моделі техніки мовлення вчителя й охарактеризувати переваги і недоліки запропонованих зразків.

Інструкція: Студенти створюють малі групи з трьох осіб, кожна з яких готує для показу змодельовану ситуацію мовлення вчителя початкових класів, у якій основна увага зосереджується на таких аспектах мовлення, як швидкість, гнучкість, артикуляція, висота голосу, режим (течія) мовлення та ін. Один студент демонструє за 1 хв. зразок певного аспекту мовлення вчителя; другий – акцентує увагу на позитивних сторонах запропонованої моделі мовлення педагога; третій – визначає основні недоліки презентованої моделі мовленнєвого процесу.

У ході групового обговорення запропонованих моделей усіма студентами створювалася **таблиця «Моделі техніки мовлення вчителя**

початкових класів». Студентам пропонувався тільки зразок її заповнення (Табл. 4.8) на прикладі ознаки швидкості мовлення.

Таблиця 4.8.

Зразок характеристики моделей техніки мовлення вчителя початкових класів

Ознака мовлення	Характеристика	Позитив	Негатив
Швидкість	Жвава манера говорити	- упевненість учителя в собі;	- імпульсивність вчителя; - учні не встигають усвідомити суть розповіді
	Повільна манера	- розсудливість; - поміркованість	- невпевненість учителя в собі
	Помітні коливання у швидкості мовлення	- захоплює увагу учнів своєю непередбачуваністю	- нестача рівноваги, вразливість, легка збудливість учителя
Гучність	Велика	<i>Далі студенти заповнюють самостійно</i>	
	Мала		
	Мінлива		
Артикуляція	Чітка вимова слів		
	Нечітка вимова		
Висота голосу	Фальцет		
	Грудний голос		
	Високий, пронизливий		
	Низький		
Режим (течія) мовлення	Ритмічне мовлення		
	Строго циклічне		
	Плавно-текуча манера мовлення		

Узагальнюючи результати заповнення таблиці студенти визначали основні недоліки артикулювання та вимови у мовленні вчителя початкових класів, їх причини та шляхи усунення. Конкретизували, що формуванню техніки мовлення допоможуть наступні методичні прийоми, які дозволять проводити тренування самостійно: контроль за активним змішаним діафрагмально-реберним диханням; контроль фонаційного дихання, зняття напруги з м'язів гортані та плечевого поясу; уміння «фокусувати» звук на кінчиках губ; навички розвитку звуковисотного діапазону, який виключає звуковий монотон; мова на змішаному регістрі; рівномірне, гармонійне

звучання при активному посиленні звука. З цією метою студенти апробували практичні вправи для функціонування кожного з відділів мовленнєвого апарату (Додаток Ж).

Практика показала, що систематичне виконання навіть невеликої кількості нескладних вправ при уважному і серйозному відношенні до роботи дає зрештою відчутний позитивний результат. У «Зошиті професійного становлення» студенти записували зміст практичних вправ, апробація яких проходила на занятті, і вказували основні правила їх виконання:

- займатися необхідно не менше двох разів на день: рухові і голосові вправи включаються в комплекс щоденної оздоровчої гімнастики;

- у перші тижні досить приділяти спеціальному тренуванню голосу і дихання 10-15 хв., а в подальшому в міру засвоєння вправ і збільшення їх кількості, тривалість кожного заняття може зростати;

- до кінця першого року тривалість тренувальної роботи може досягати 30 хв. і більше.

З метою кращого асоціативного сприйняття моделей техніки мовлення вчителя початкових класів студентам пропонувалась **Вправа № 5 «Кольорове мовлення»**, з допомогою якої в III і IV колонках таблиці 4.7 кольоровими олівцями підкреслювалися певні ознаки: світлими – ознаки, які імпонують студенту, темними – які не сприймаються, яскравими – ті ознаки, що викликають насторогу або захоплюють та ін. Таким чином створювалася картина мовних фарб у мовленні вчителя.

Завданням для самостійної роботи було: конкретизувати вимоги до професійного голосу та дикції як елементів педагогічної техніки вчителя початкових класів. Створити зразки оптимальних моделей мовлення вчителя у різних ситуаціях педагогічного спілкування з молодшими школярами.

Практичне заняття № 4. Майстерність розв'язання педагогічного конфлікту

Провідною тезою цього заняття було те, що вчителів не слід боятися конфлікту. Якщо він виникне, треба опанувати технологію поведінки у

конфліктній ситуації. Найважливішою передумовою неприпустимості загострення конфліктної ситуації є педагогічний такт учителя.

Для уточнення розуміння сутності педагогічного такту використовувалась **Вправа № 1 «Мозковий штурм»**, у процесі якої відбувалося прояснення основних положень, привертання уваги студентів до проблемних ситуацій, актуалізація опорних знань тощо. Спочатку студенти окреслювали характерні ознаки нетактовності вчителя і педагогічний такту.

Нетактовність педагога пояснювали як таку поведінку людини, що викликає неприємні почуття у співрозмовників.

Педагогічний такт студенти визначали як:

- захід педагогічно доцільного впливу вчителя на учня;
- уміння встановлювати продуктивний стиль спілкування;
- такий спосіб взаємодії, що не допускає крайнощів у спілкуванні зі школярами;
- виражається в дотриманні педагогічно обгрунтованого способу в застосуванні виховних дій, у педагогічно доцільній їх оптимізації, причому цей спосіб регулюється складним психологічним і етично-психологічним змістом;
- це завжди творче, нешаблонне застосування норм педагогічної етики обумовлює культуру педагогічного спілкування вчителя і учня.

Вияв педагогічного такту є однією з ознак сформованості деонтологічної складової педагогічної майстерності вчителя. Узагальненням роботи студентів були завдання: Дайте власне формулювання педагогічного такту. У чому виражається нетактовність учителя? Наведіть приклади.

Одним із проявів педагогічного такту є комунікативна толерантність, однією з ознак якої є вміння слухати у конфліктній взаємодії. Для конкретизації ознак комунікативної толерантності вчителя початкових класів, використовувалась **Вправа № 2 «Розмова по колу»**, у якій студенти озвучували прийоми сприйнятливості у безконфліктному спілкуванні:

підтримувати постійний контакт очима; не переривати; не давати порад; підбивати підсумок того, що почули; робити рефлексивні зауваження, показуючи, що ви почули співрозмовника; позбутися перед розмовою таких почуттів, як страх чи роздратування; спочатку вислухати і заспокоїти учня, а вже після цього продовжувати спілкування а ін.

Підтвердженням практичної реалізації озвучених порад була ігрова **Вправа № 3 «Педагогічний конфлікт»**. Студенти в малих групах (3-4 особи) створювали модель ситуації, в основі якої – педагогічний конфлікт, наприклад, критичне зауваження учня на адресу вчителя. Після її демонстрації представники від кожної групи демонстрували свій варіант виходу з конфлікту, даючи відповідь на запитання: Як би ви відреагували у подібному випадку? Також наводили варіанти можливих моделей мовленнєвих реакцій.

З метою створення мотиваційного середовища для формування комунікативної толерантності як важливої умови формування майстерності вчителя, формування когнітивного компоненту педагогічної майстерності у цьому контексті проводилась **Вправа № 4 «Круглий стіл»** (25 хв.), на тему «Аналіз педагогічного конфлікту», де студенти висловлювалися, використовуючи теоретичну підготовку і власне розуміння проблеми:

- уточнювали ознаки зародження конфліктної ситуації, яку можна відчутти в якомусь інциденті, непорозумінні, коли ще немає відкритого протистояння, а відчуваються лише невдоволення, нестриманість учнів;

- обумовлювали необхідність реагування вчителя на конфліктну ситуацію, оскільки учні вже усвідомили цю ситуацію як конфлікт, що заважає їм задовольняти власні потреби;

- зазначали, якщо вчитель не помітить вчасно зміну у ставленні учня, ситуація може набути деструктивного характеру;

- пропонували варіанти дій учителя, котрий, усвідомивши, що порушено баланс в інтересах педагога та учнів, повинен проаналізувати випадок, не

доводячи його до загострення, до виникнення конфліктної ситуації, коли відбувається зіткнення думок;

- узагальнювали, що уважність, здатність побачити «жало конфлікту» [374, с. 127] усвідомлення сутності причин і прагнення усунути суперечності, зблизивши інтереси, – такою має бути тактика вчителя;

- акцентували необхідність вияву педагогічної комунікативної толерантності;

- конкретизували види, основні критерії і показники толерантності, рівні та правила підвищення комунікативної толерантності вчителя, формули та аксіоми прийняття іншої людини;

- висловлювали основні ідеї та озвучували принципи освітньої стратегії формування толерантності у взаємовідносинах на рівні «вчитель – учень».

Результатом виконання цієї вправи були висновки студентів про доцільність використання у молодших класах педагогічних технік переконання і навіювання, що демонструватиме сформованість комунікативної толерантності вчителя. За основу було взято твердження, що переконання є одним із «основних способів комунікативного впливу (тобто впливу за допомогою слова)» [381, с. 98].

Оскільки переконання ґрунтується на міцних світоглядних знаннях, які тісно переплітаються з волею, становлять зміст мотивів діяльності, справляють істотний вплив на напрямок мислення і дій, внутрішньо зумовлюють лінію поведінки, формують установки людини, то використання ігрових вправ на формування умінь переконувати ми вбачали одним із найбільш ефективних способів навчання студентів основам педагогічної майстерності. Адже у переконанні сповна реалізується формула:

усвідомлено → пережито → прийнято → виконано

Тому наступним етапом тренінгу на цьому занятті була **Вправа № 5 «Модель переконуючого впливу»** з демонстрацією студентами (які працювали в малих групах з 2-х осіб) заздалегідь підготовлених зразків

педагогічних ситуацій, в основі яких процес переконання відображав наявність таких обов'язкових компонентів:

знання + почуття + поведінка

Перед студентами окреслювалося завдання: відобразити модель формування переконань школяра, що є головним завданням виховання дітей у школі і має стати результатом такої педагогічної взаємодії вчителя і учня, при якій вихованець з об'єкту, на який спрямований педагогічний вплив, перетворюється на суб'єкт виховання. Адже, коли в молодшого школяра є право вибору, тоді його легше можна переконати, оскільки зростає чутливість до мовленого учителем усвідомлення власної відповідальності за прийняття рішення.

Студенти мали змогу проілюструвати формування істинних і хибних переконань у молодших школярів на прикладах, взятих з педагогічної літератури і на власних змодельованих педагогічних ситуаціях.

Узагальнюючим результатом виконання презентованих вправ була **Вправа № 6 «Вимоги до переконання та умови переконуючого впливу»**, яка передбачала активну аналітичну діяльність студентів. Вони заповнювали таблицю (Табл. 4.9), за якою студенти на основі аналізу роботи своїх одногрупників визначали дотримання ними вимог до переконання як методу комунікативної взаємодії і способу уникнення конфлікту й умов переконуючого впливу.

Для самооцінки сформованості готовності майбутніх учителів початкових класів до вияву комунікативної толерантності студенти відповідали на запитання у **Вправі № 7 Тест «Чи вмієте ви слухати?»** (10 хв.) (Додаток 3).

Практичне заняття № 5. Формування внутрішньої техніки вчителя

Заняття розпочиналося з **Вправи № 1 «Мозковий штурм»** на предмет визначення сутності педагогічної техніки – уміння вчителя використовувати власний психофізичний апарат як інструмент виховного впливу – володіння комплексом прийомів, які дають вчителю можливість глибше, яскравіше,

талановитіше виявити свою позицію і досягти успіхів у виховній роботі. Студенти уточнювали сутність глосарію з теми (Додаток И).

Таблиця 4.9.

Вимоги до переконання та умови переконуючого впливу

Вимоги до переконання	Умови переконуючого впливу
Відповідність змісту і форми переконання рівню вікового розвитку молодшого школяра	Сила змісту переконуючого впливу
Враховання індивідуальних особливостей вихованця	Враховання особливостей психіки молодшого школяра
Обов'язкове поєднання узагальнюючих положень (принципів і правил) з конкретними фактами і прикладами	Урахування інтелектуально-емоційного та психічного станів об'єкта і суб'єкта переконуючої дії
Обов'язкове використання аналізу фактів поведінки вчителя і учнів	Єдність думки, почуття і вольового стимулювання переконуючого впливу
...	Аргументованість, чітка доказовість висунутих положень
	Переконливість учителя
	Активна взаємодія об'єкта і суб'єкта переконуючої дії
	Відсутність силового тиску з боку вчителя
	Залучення усіх учнів до колективної та самостійної діяльності до переконання вихованців

Студенти узагальнювали, що поняття «педагогічна техніка» містить дві групи складників: перша пов'язана з умінням педагога керувати своєю поведінкою:

- техніка володіння своїм організмом (мімікою, пантомімікою);
- керування емоціями, настроєм для зняття зайвого психічного напруження, збудження творчого самопочуття;
- опанування умінням соціальної перцепції (техніка керування увагою, увагою);
- техніка мовлення (керування диханням, дикцією, гучністю, темпом мовлення).

Друга група пов'язана з умінням вплинути на особистість і колектив: техніка організації контакту, управління педагогічним спілкуванням; техніка навчання тощо.

Умовно педагогічну техніку поділяють на зовнішню і внутрішню відповідно до мети її використання. *Внутрішня техніка* – створення внутрішнього переживання особистості, психологічне налаштування вчителя на майбутню діяльність через вплив на розум, волю й почуття. *Зовнішня техніка* – втілення внутрішнього переживання вчителя в його тілесній природі: міміці, голосі, мовленні, рухах, пластиці.

Активність участі студентів у виконанні цієї вправи визначала їхню теоретичну підготовленість з окресленої проблеми, що характеризувало сформованість когнітивного компоненту опанування основами педагогічної майстерності та реалізації інтеграційних підходів.

Для практичного вироблення необхідних умінь внутрішньої техніки студенти виконували вправи для опанування технікою саморегуляції психічного та фізичного стану, емоційної стабільності і здатності до керування психологічним самопочуттям. Важливою особливістю запропонованих вправ було те, що чіткі інструкції до них студенти використовували не тільки на занятті, а й удома, тренуючись і набуваючи професійних навичок саморегуляції свого психічного та фізичного станів, а також педагогічного впливу на учнів як компоненту педагогічної майстерності. Такий підхід давав змогу майбутнім учителям досягнути досконалості у виконанні рекомендованих вправ і використати в майбутньому подібні завдання, адаптувавши їх до роботи з молодшими школярами. Наведемо приклади деяких вправ, які, на думку студентів, доцільно застосовувати в початкових класах, наприклад, після уроку фізичного виховання, щоб урівноважити збудження молодших школярів на початку уроку з іншого предмету.

Вправа 1. На загальне заспокоєння (2 хв.).

Інструкція: Подумки повільно промовляйте такі фрази: *Я цілком спокійний... Мене ніщо не турбує* (згадайте відчуття приємного безтурботного спокою)... *Усі мої м'язи розслаблені...Я цілковито спокійний...*

Вправа 2. Шляхи саморегуляції фізичного та психічного стану (5 хв.)

Інструкція: Учитель почергово називає певні групи м'язів (зверху донизу) й дає завдання: «Зробіть глибокий вдих; вдихаючи повітря, відчуйте надлишкове напруження м'язів... Видихаючи повітря, повністю розслабтеся...». М'язи по черзі розслабляються так:

1. *М'язи чола.* Слід викликати в уяві відчуття легкого вітерця в м'язах чола, відчуття розглажування шкіри в обидва боки від середньої лінії чола.

2. *М'язи очей.* Брови ніби розходяться в сторони, зімкнуті повіки ледь помітно піднімаються догори.

3. *М'язи рота.* Нижня щелепа ніби злегка відвисає, язик в'яло притискається до зубів, обличчя ніби «витагується» донизу.

4. *М'язи шиї.* У момент розслаблення шми голова злегка провисає.

5. *М'язи плечей.* Виникає відчуття «провисання» плечей і т.д.

Студенти апробували різні варіанти методів та умов саморегуляції й аутогенного тренування в діяльності вчителя, на розвиток умінь психофізичної саморегуляції, налаштування на майбутню діяльність, на загальне зміцнення емоційно-вольової сфери, на оптимізацію настрою вчителя, на формування стилю поведінки вчителя тощо [381, с. 28-33].

Презентовані вправи базувалися на результатах вивчення майбутніми вчителями психологічних дисциплін, що підкреслювало важливість реалізації інтегративного підходу до формування основ педагогічної майстерності. Узагальненням стали рекомендації до використання певних способів психологічного налаштування на діяльність (Додаток К).

Результатом участі студентів у подібних тренінгових вправах були висновки, що вироблення такого синтезу якостей і властивостей особистості дасть змогу впевнено, без зайвого емоційного напруження здійснювати свою професійну діяльність. Здобуті вміння і навички є основою для педагогічного оптимізму; впевненості у собі як в учителі, відсутності страху перед дітьми; умінні володіти собою, відсутності емоційного напруження; наявності вольових якостей (цілеспрямованості, самовладання, рішучості).

Усі ці якості характеризують психологічну стійкість у професійній діяльності.

З метою конкретизації сутності та можливостей використання прийомів психотерапії студенти заповнювали таблицю (Табл. 4.10).

Таблиця 4.10.

Використання прийомів психотерапії

Прийоми	Їхня характеристика	Приклади
Музикотерапії		
Бібліотерапії		
Гуморотерапії		
Працетерапії		
Спортотерапії		
Танцювальної терапії		
Спілкування з природою		

Для використання психологічного налаштування себе і учнів на початковому етапі уроку студенти узагальнювали сутність різних видів навчання (Додаток Л).

Для вибору оптимальної стратегії організації учнів на початковому етапі уроку майбутні учителі виконували вправу з вибору найбільш ефективних правил концентрації уваги учнів (Додаток М).

З метою засвоєння елементів акторської майстерності у педагогічній діяльності вчителя виконувалися вправи з Додатка Н.

Практичне заняття № 6. Формування зовнішньої техніки вчителя

Заняття розпочиналося з узагальнення, що в процесі спілкування дуже важливим є те перше враження, яке ми справляємо на інших. Дослідженнями психологів встановлено, що люди швидко формують своє враження у так званих «перших трьох десятках»: перші десять секунд; перші десять елементів одягу і постави; перші десять слів, які ми промовляємо. А от змінюється перше враження дуже повільно.

Перші десять секунд надто короткий час, тому педагог має пам'ятати, що учнівська аудиторія вміє фіксує: його поставу; вираз обличчя (усміхнений, похмурий, заклопотаний, добрий, злий тощо); волосся (колір і

зачіску); одяг, помічаючи найвиразніші для ока його деталі; прикраси; жести; погляд (візуальний контакт); спосіб тримати руку; особливі ознаки, що стосуються як постави, так і одягу в ансамблі загалом.

Виконання *Вправи № 1 «Мозковий штурм»* спрямовувалось на конкретизацію основних понять теми заняття (Додаток П) та визначення основних вимог до мімічно-пантомімічної виразності вчителя, яка повинна бути доведена до такого ступеня досконалості, коли на ній уже не потрібно акцентуватися, що дозволяє повністю зосередитися на самому лише змісті навчально-виховного процесу. Студенти узагальнювали, що, працюючи над позою, ходом, жестами, розвиваючи зібраність й уміння триматися, необхідно дотримуватись принципу: від свідомого опанування – до підсвідомого користування та пам'ятати, що:

1. Естетика пози не терпить поганих звичок, якої: похитування вперед-назад, тупцювання, манери триматися за спинку стільця, крутіння в руках сторонніх предметів, почухування голови, потирання носа, тримання себе за вухо.

2. Слід мати відкриту позу: не схрещувати руки; стояти обличчям до класу; зменшити дистанцію, що створює ефект довір'я.

3. Згорбленість, опущена голова, млявість рук свідчать про внутрішню слабкість людини, її невпевненість у собі.

4. Рухаючись у класі, слід пам'ятати, що крок уперед підсилює значущість повідомлення, допомагає зосередити увагу учнів; рух назад дає можливість учням перепочити. Доцільним прийомом привертання уваги школярів є зміна дистанції. Скорочення дистанції, розумне розміщення вихованців збільшують силу впливу вихователя.

5. Основні вимоги до жестів: невимушеність, стриманість, доцільність.

6. Обличчя педагога повинно не лише виражати, а й приховувати деякі почуття. Вчителеві слід уникати як надмірної динамічності м'язів обличчя і очей («бігаючі очі»), так і неживої статичності («кам'яне обличчя») та ін.

З метою формування педагогічної майстерності у використанні зовнішньої техніки вчителя використовувалась сукупність взаємопов'язаних тренінгових вправ на удосконалення мимічної та пантомимічної виразності майбутнього вчителя початкових класів (Додаток Р). Перед виконанням вправ студентам пропонувалося відповісти на питання: Чи задумувались Ви, яке перше враження справляєте на інших? Яке враження справили на Вас люди в перший момент знайомства (наприклад, одногрупники, вчителі, викладачі університету)? Який Ваш імідж?

Узагальнюючи результати виконання тренінгових вправ студенти по черзі висловлювалися з приводу недоліків та переваг мимічної та пантомимічної виразності вчителя.

Практичне заняття № 7. Майстерність розв'язання педагогічних задач

З метою формування у майбутніх учителів початкових класів майстерності розв'язання педагогічних ситуацій і педагогічних задач студенти спочатку аналізували зразки передового педагогічного досвіду, які підготували заздалегідь. Студенти також зачитували уривки з літературних творів, які зможуть використовувати в майбутній педагогічній діяльності у початкових класах для організації уваги молодших школярів [543, с. 68-75].

Здебільшого педагогічні ситуації запропоновані студентами за своєю сутністю мали конфліктний характер. Тому в результаті участі студентів у виконанні ***Вправи № 1 «Мозковий штурм»*** реалізовувалась інформаційна частина тренінгу, у ході якої студенти:

- уточнювали сутність таких понять, як конфлікт, конфліктна ситуація, інцидент;

- узагальнювали, що конфлікт спричиняється кількома чинниками: наявність проблеми (суперечності), конфліктної ситуації, учасників конфлікту та інциденту;

- конкретизували, що конфлікти в навчальному середовищі можуть бути *конструктивними*, спрямованими на розвиток оптимальних відносин учасників педагогічної взаємодії, і *деструктивними*, коли вони спрямовані

на задоволення особистих амбіцій учителя, його самоствердження за рахунок учнів;

- вважали, що слід уникати не лише деструктивних, але й пустих конфліктів, коли просте роздратування людини робить її нетерпимою до інших людей.

У ході виконання **Вправи № 2 «Фраза по колу»** студенти визначали правила поведінки вчителя початкових класів, виконання яких допомагає *не провокувати* конфлікт:

- не прагніть будь-що домінувати;
- будьте принципові, але не боріться заради принципу;
- пам'ятайте, що прямолінійність – це добре, але не завжди;
- критикуйте, але не ушіплюйте;
- частіше усміхайтесь;
- знайте міру в процесі суперечки;
- будьте незалежні, але не самовпевнені;
- не перетворюйте наполегливість в настирливість;
- будьте справедливі й терпимі до учнів;
- не применшуйте здібностей і можливостей інших;
- виявляйте витривалість та опануйте вмінням саморегуляції тощо.

Продовженням цієї вправи було визначення основних правил-рекомендацій розв'язання конфлікту, які студенти записали у свої «Зошити професійного становлення»:

- беріть на себе ініціативу розв'язання конфлікту на основі визначення стратегії і тактики цього процесу;

- використовуйте «Я-повідомлення» та «активне слухання», що сприятиме почати доброзичливу розмову з учнями;

- наголошуйте на вашій зацікавленості у позитивному розв'язанні конфлікту і пропонуйте для цього кілька варіантів;

- у спільному діалозі шукайте компромісні рішення, підкреслюючи повагу до особистості учня;

- не висловлюйте жодних негативних оцінних суджень на адресу опонента;

- ведіть розмову з почуттям власної гідності, будьте спокійні, упевнені в собі, але не зарозумілі і самовпевнені;

- не кваптеся: доброзичливий і переконливий діалог з учнями забезпечить вам позитивне розв'язання конфлікту та ін.

Для закріплення вмінь створювати оптимальну педагогічну ситуацію студентам пропонувалася до виконання **Вправа 3 «Перша зустріч з класом»**. Майбутні вчителі відображали модель самопрезентації вчителя під час першої зустрічі з класом (1 хв), враховуючи вік учнів (I–IV класи); аналізували позитивні сторони і недоліки створених педагогічних ситуацій; визначали найбільш творчі й ефективні варіанти тощо.

Практичне заняття № 8. Самопрезентація сформованості основ педагогічної майстерності

Для відтворення результатів формування усіх компонентів основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів студенти заздалегідь готували проекти власного професійно-педагогічного саморозвитку. Перед початком демонстрації студентських проектів проходила **Вправа №1 «Мозковий штурм»**, у ході якої узагальнено, що стан готовності до педагогічної діяльності містить кілька компонентів:

- *інтелектуальний* – розуміння завдань, обов'язків, знання засобів досягнення мети, прогноз діяльності;
- *емоційний* – впевненість в успіху, наснага, почуття відповідальності;
- *мотиваційний* – інтерес, прагнення домогтись успіху, потреба успішно виконати поставлене завдання;
- *вольовий* – мобілізація сил, зосередженість на завданні, відволікання від перешкод, подолання сумнівів.

Студенти, використовуючи отриманий на попередніх заняттях досвід, зазначали, що успіху в педагогічній діяльності сприятимуть такі почуття:

- впевненості у здатності до майстерної педагогічної діяльності, падже недарма кажуть: «Ніщо так не сприяє успіху як впевненість у ньому»;
- відсутності остраху поразки, прикrostі, злості тощо («я здатний»);
- захищеності, значущості у педагогічному спілкуванні, відсутність тривожності, страху, ворожнечі з боку учнів («я захищений»).

Особлива увага акцентувалася на саморегуляції (від лат. *Regulo* – приведення до порядку, налагодження) – одній із найважливіших функцій людської психіки, суть якої полягає у приведенні всіх систем людського організму до цілеспрямованої, гармонійної саморегуляції організму. Психологічні дослідження засвідчили, що рівень втоми у педагогічній діяльності знизиться, якщо педагог вчасно до неї підготується, відповідно налаштується.

Далі студенти рекомендували наступні способи психологічного налаштування на діяльність, яку пропонують використовувати у початкових класах.

1. Сформулювати настанову на діяльність, причому не тільки в себе, а й в учнів. З давніх часів кращими способами формування настанови були певні ритуали (ритуал – це умовний рефлекс, пов'язаний із подальшою діяльністю). Воїни, що дружно вигукують вітання своєму вождеві, чи учні, що підводяться, коли вчитель заходить до класу, – усі вони налаштовують на майбутню діяльність. Учителеві корисно розробити свою систему ритуалів. Таким ритуалом може бути і вітання, і перекличка, якщо вона не забирає багато часу, і короткі усні задачі, що задаються періодично, і рефлексія наприкінці заняття.

2. Проведення «розминки» мислення, орієнтованої на вид майбутньої інтелектуальної діяльності («мозковий штурм», «незакінчені речення», «мікрофон», скоромовки тощо). Вони активізують мовно-мисленнєву функцію, знімають емоційне напруження, а також можуть виконувати роль ритуалу готовності.

3. Заздалегідь програти в уяві різні варіанти поведінки (ззначаючи можливі варіанти, як робить диригент перед концертом на репетиції) залежно від того, як поведеться клас. Учні можуть не включитись у проблему, не захотіти виконувати завдання, не засміятись у відповідь на жарт. Як на це відреагувати, не почавши комплексувати? Це все варто продумати заздалегідь.

4. Допоможе релаксація, яка сприяє зняттю напруження. Студенти пропонували такий варіант для учнів початкових класів:

«Я запрошую Вас здійснити чарівну подорож до самого себе. Уявіть собі палаючу свічку. Намагайтесь утримувати в пам'яті полум'я запаленої свічки, подумайте про його золотавий колір, про його живе, тепле сяйво. Закрийте очі, уявіть собі полум'я.

Подумки перенесіть полум'я до серця. Уявіть, що серце схоже на квітку, яка повільно розкриває свої пелюстки. Уявіть полум'я в самому центрі квітки. Воно зігріває і освітлює Ваше серце. Це світло забирає всі печалі, заміщуючи їх почуттям любові. Ваше серце, подібно до Сонця, випромінює ніжне тепло і їх чудове світло. Це світло позбавляє Вас від поспішних слів, які можуть завдати болю іншим людям. Світло допоможе Вам підібрати добрі та лагідні слова. Уявіть, що світло наповнює Ваші вуха. Все погане, що вони чули, зникає. Світло допоможе Вам чути звідусіль тільки гарне і добре.

Уявіть, що світло наповнює Ваші очі. І все погане, що вони бачили зникає. Світло наповнює вашу голову. І всі погані думки, які завдають вам шкоди, і примушують відчувати себе нещасним, зникають. Світло вносить чисті і добрі думки. Сонце у Вашому серці. Гарячі промінці тягнуться до ваших рук, до самих кінчиків пальців. Світло допоможе вашим рукам виконувати правильні та добрі дії, і Ви зможете допомогти тим, кому потрібна Ваша допомога. Світло любові у Вашому серці надзвичайно сильне, воно бажає поділити цю любов з усім світом.

Відкрийте своє серце та уявіть, що Ви випромінюєте світло, сповнені любові до всіх членів своєї родини. Візьміть їх у свої обійми любові і ніжності. Спробуйте відчувати що любов існує повсюди. Поверніться у кімнату, розплющіть очі, подивіться навкруги. Ви спокійні. Ви знаходитеся у сьайві любові, джерело якої в середині Вас».

Використовуючи технологію майстер-класу, студенти демонстрували проект власного професійно-педагогічного саморозвитку на основі розробки та захисту індивідуального стилю самопрезентації педагогічної техніки та професійного мовлення.

У ході аналізу презентованих проектів і діяльності майбутніх учителів у змодельованих педагогічних ситуаціях студенти заповнювали табл. 4.11.

Таблиця 4.11.

Аналіз педагогічної діяльності

<i>Діяльність педагога-майстра</i>	<i>Діяльність педагога-початківця</i>
Вбачає педагогічні задачі у цілісному педагогічному процесі й обирає рішення з орієнтацією на надзавдання	Сприймає кожну задачу окремо, не пов'язуючи з іншими
Розв'язує переважно стратегічні задачі	Розв'язує переважно ситуативні задачі
Уміє викликати певні психічні стани (самовладання)	Відчуває страх, пригніченість
Уміє передавати ініціативу учням, створювати умови для їхньої активної діяльності	У розв'язанні задач прагне виступати головною дійовою особою; переважає прямий вплив
Працює з усім колективом, однак не випускає з уваги жодного учня	Звертає увагу насамперед на тих учнів, які «випадають» із поля зору
Усуває причини	Спрямовує зусилля на саме явище, а не на причини
Дошукуючись причини, аналізує власну діяльність	Шукаючи причину, звинувачує інших, посилається на обставини
Головні зусилля спрямовує на зміни в системі своєї роботи (постійний пошук, самовиховання)	Головні зусилля спрямовує на чітке виконання методики навчання

На завершальному етапі заняття здійснювався аналіз студентами «Зошита професійного зростання», в якому вони доповнювали ті нові акме-віхи, які окреслювалися перед ними у процесі спостереження за презентаціями своїх одногрупників.

Основною рекомендацією викладача після завершення тренінгу «Основи педагогічної майстерності» було спрямування студентів на створення власного «Портфолію» (яке науковці розглядають як інструмент усвідомлення власних цілей освіти [419]), що має вигляд накопичувальної папки з найбільш вдалим:

- розробками уроків у початкових класах;
- тренінговими вправами, які доцільно використовувати у роботі з молодшими школярами;
- матеріалами, що сприятимуть формуванню основ педагогічної майстерності не тільки під час вивчення одноіменної дисципліни, а й у процесі реалізації інтеграційного підходу у вивченні інших фахових дисциплін.

Зазвичай, першим і основним компонентом «Портфолію» був «Зошит професійного зростання» майбутнього вчителя, який студенти продовжували заповнювати під час виконання дослідницьких робіт і вивчення інших фахових дисциплін.

4.4. Аналіз результатів експериментального дослідження

З метою аналізу результатів експериментального дослідження здійснювалося визначення вхідного та підсумкового рівнів сформованості основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів, які навчалися в контрольних та експериментальних групах.

Вхідний рівень визначався у студентів контрольних (58 студ.) та експериментальних (65 студ.) груп III курсу, які почали вивчати дисципліну «Основи педагогічної майстерності» у 2009-2010 та в 2010-2011 навчальних роках. На першому практичному занятті за допомогою використання спеціального діагностичного інструментарію (анкетування, опитування, тестування, участь студентів у тренінгових вправах, спостереження за студентами у процесі виконання ними педагогічних завдань і вирішення професійно-педагогічних ситуацій та ін.) визначався вхідний рівень сформованості кожного компоненту педагогічної майстерності у майбутніх учителів початкових класів.

Підсумковий рівень сформованості основ педагогічної майстерності студентів спочатку встановлювався на заключних заняттях з дисциплін «Основи педагогічної майстерності». Шляхом анкетування і тестування визначався рівень знань і мотивів опанування студентами основами педагогічної майстерності, що мали ціннісно-важливе значення для професійного зростання кожного студента. Під час демонстрації студентами власних проектів майбутні вчителі мали змогу виявити не тільки рівень знань з основ педагогічної майстерності, а й готовність до майстерного виконання педагогічної діяльності з дотриманням принципів педагогічної деонтології, сформованості комунікативних умінь і навичок міжособистісної взаємодії на рівні «учитель – молодші школярі», використання зразків педагогічної техніки на практиці, що піддавалося оцінюванню окремих дій студентів у професійно-педагогічних ситуаціях тренінгових вправ. Проводився аналіз

«Зошитів професійного становлення», де студентами окреслювалися основні напрями фахового зростання, оптимальні моделі педагогічних дій вчителя-майстра, конкретизувалися вимоги до майстерної педагогічної діяльності, принципи педагогічного емплауерменту тощо.

Уточнення цифрових показників з рівнів сформованості всіх компонентів основ педагогічної майстерності на етапі підсумкового контролю здійснювалося після вивчення студентами дисциплін «Основи культури і техніки мовлення» та «Педагогічні технології в початковій школі», в ході вивчення яких студенти експериментальних груп (63 студ.) продовжували брати участь у тренінгових вправах, а студенти контрольних груп (56 студ.) навчалися за традиційною методикою.

Аналіз отриманих даних на етапах вхідного та підсумкового контролю дає змогу зазначити, що в контрольних і експериментальних групах не було студентів, у яких рівні сформованості основ педагогічної майстерності майбутніх вчителів початкових класів у цифровому еквіваленті менші за 60 балів. Тому для встановлення рівнів опанування студентами основами педагогічної майстерності використовувалися ті ж самі рівні, що й на констатувальному етапі експериментального дослідження.

Водночас, для проведення математичних розрахунків з метою доведення вірогідності отриманих результатів необхідно було кожен з рівнів позначити одним цифровим показником, а не в певних цифрових межах (наприклад, від 100 до 90 балів). Тому кожен з рівнів був позначений ще й окремою цифрою у 5-бальній системі, що характерно саме для нашого дослідження. Відтак показники кожного рівня подано у таких межах:

- творчий (активно-формувальний) – 90-100 балів з оцінкою – А (відмінно) – 5 балів;

- високий (конструктивно-варіативний) – 85-89 балів з оцінкою – В (дуже добре) – 4 бали;

- середній (професійно-функціональний) – 75-84 бали з оцінкою С (добре) – 3 бали;

- задовільний (обмежено-репродуктивний) рівень – 65-74 балів з оцінкою D (задовільно) – 2 бали;

- низький (початково-елементарний) – 60-64 бали з оцінкою E (достатньо) – 1 бал.

Результати встановлення цифрових показників рівнів сформованості кожного компоненту основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів на етапах вхідного і підсумкового контролю відображені у відповідних таблицях (табл. 4.12-4.18).

Таблиця 4.12

Цифрові показники рівнів сформованості аксіо-акмеологічно-мотиваційного компоненту педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів

Гр.	Етап контр.	Рівні сформованості аксіо-акмеологічно-мотиваційного компоненту педагогічної майстерності у студентів										СП
		Творчий		Високий		Середній		Задовільний		Низький		
		КС	%	КС	%	КС	%	КС	%	КС	%	
КГ	ВК-58 с.	5	8,62	12	20,69	25	43,10	15	25,86	1	1,72	3,1
	ПК-56 с.	9	16,07	13	23,21	23	41,07	11	19,64	0	0	3,4
ЕГ	ВК-65 с.	6	9,23	14	21,54	26	40,0	17	26,15	2	3,08	3,1
	ПК-63 с.	25	39,68	18	28,57	12	19,05	8	12,70	0	0	4,0

Умовні позначення: КГ – контрольні групи; ЕГ – експериментальні групи; КС – кількість студентів; СП – середній цифровий показник сформованості певного компоненту педагогічної майстерності у студентів за умови позначення кожного рівня у 5-бальному оцінюванні.

Критеріями ефективності формування цього компоненту педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів визначено професійні мотиви і ціннісні орієнтації до професійного становлення вчителя-майстра як вершини у майбутній фаховій діяльності.

Показниками сформованості цього компонента були: ціннісне усвідомлення особистісної потреби професійного зростання, вияв прагнення до становлення вчителя-майстра, чітка окресленість професійних вершин та сформованість мотивів досягнення досконалості, вияву творчості, майстерності у педагогічній діяльності.

Аналіз таблиці 4.12 дає змогу зазначити, що за всіма рівнями результативність формування аксіо-акмеологічно-мотиваційного компоненту педагогічної майстерності у майбутніх учителів початкових класів експериментальних груп була кращою. Про це свідчить і порівняння середніх цифрових показників. Так у контрольних групах відбулося зростання цих показників від 3,1 до 3,4 бала (на 0,3 бала), а в експериментальних групах – від 3,1 до 4,0 бала (на 0,9 бала), що на 0,6 бала краще, ніж в контрольних.

Динаміку змін цифрових показників рівнів сформованості аксіо-акмеологічно-мотиваційного компоненту педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів відображено на діаграмах (Рис. 4.2).

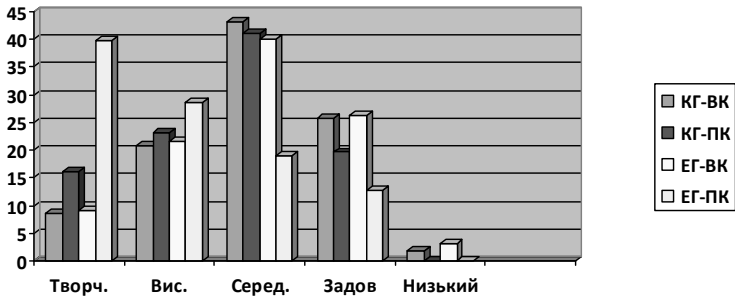


Рис. 4.2. Динаміка змін цифрових показників рівнів сформованості аксіо-акмеологічно-мотиваційного компоненту педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів

Результати формування когнітивного компоненту педагогічної майстерності відображено у таблиці 4.13.

Таблиця 4.13

Цифрові показники рівнів сформованості когнітивного компоненту педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів

Гр.	Етап контр.	Рівні сформованості когнітивного компоненту педагогічної майстерності у студентів										СП
		Творчий		Високий		Середній		Задовільний		Низький		
		КС	%	КС	%	КС	%	КС	%	КС	%	
КГ	ВК-58 с.	2	3,45	9	15,52	18	31,03	23	39,66	6	1,34	2,6
	ПК-56 с.	4	7,14	12	21,43	21	37,5	19	33,93	0	0	3,0
ЕГ	ВК-65 с.	3	4,62	10	15,38	19	29,23	24	36,92	9	13,85	2,6
	ПК-63 с.	20	31,75	15	23,81	14	22,22	14	22,22	0	0	3,7

Критеріями ефективності формування когнітивного компоненту визначено знанняву підготовку студентів з питань педагогічної майстерності учителів початкових класів.

Показниками сформованості цього компонента були: знання основ педагогічної майстерності, які студенти набули у період навчання у ВНЗ на основі вивчення фахових дисциплін і педагогічного досвіду майстерної діяльності досвідчених учителів.; структури педагогічної майстерності та її специфіки у роботі з молодшими школярами; володіння поняттєво-термінологічним апаратом.

Аналіз таблиці 4.13 свідчить, що результативність формування когнітивного компоненту педагогічної майстерності у майбутніх учителів початкових класів була кращою у тих студентів, які навчалися в експериментальних групах. У результаті порівняння середніх цифрових показників встановлено, що в контрольних групах відбулося зростання від 2,6 до 3,0 бала (на 0,4 бала), а в експериментальних групах – від 2,6 до 3,7 бала (на 1,1 бала), що на 0,7 бала краще, ніж в КГ. Візуально ці зміни відображені на діаграмах (Рис. 4.3).

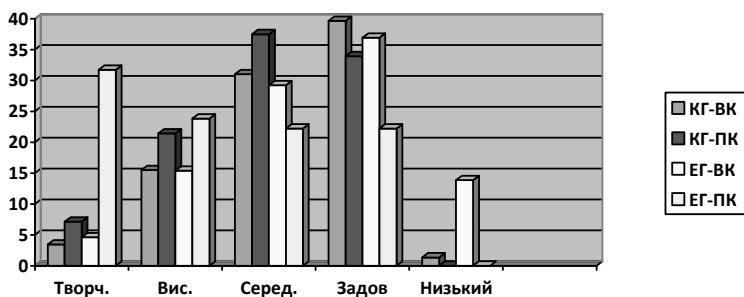


Рис. 4.3. Динаміка змін цифрових показників рівнів сформованості когнітивного компоненту педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів

Результативність формування комунікативного компоненту педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів подано в таблиці 4.14.

Таблиця 4.14

Цифрові показники рівнів сформованості комунікативного компоненту педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів

Гр.	Етап контр.	Рівні сформованості комунікативного компоненту педагогічної майстерності у студентів										СП
		Творчий		Високий		Середній		Задовільний		Низький		
		КС	%	КС	%	КС	%	КС	%	КС	%	
КГ	ВК-58 с.	4	6,89	11	18,97	20	34,48	21	36,21	2	3,45	2,9
	ПК-56 с.	6	10,71	12	21,43	22	39,29	16	28,57	0	0	3,1
ЕГ	ВК-65 с.	5	7,69	14	21,54	20	30,77	22	33,85	4	6,15	2,9
	ПК-63 с.	23	36,51	19	30,16	10	15,87	11	17,46	0	0	3,9

Критеріями ефективності формування цього компоненту педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів визначено готовність студентів створювати оптимальне комунікативне середовище і ефективно

міжособистісну взаємодію між суб'єктами педагогічних взаємин у початкових класах.

Показниками сформованості цього компонента було виявлення студентами вмінь і навичок організувати ефективну міжособистісну взаємодію в початкових класах у змодельованих професійно-педагогічних ситуаціях на основі сформованої комунікативної компетентності, вміння уникати й усувати бар'єри спілкування, використовувати педагогічну майстерність у розв'язанні конфліктних ситуацій, прояві педагогічної толерантності та дотриманні принципів педагогічної деонтології у спілкуванні з молодшими школярами та іншими суб'єктами педагогічної взаємодії.

Динаміку змін формування комунікативного компонента педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів зображено на рис. 4.4.

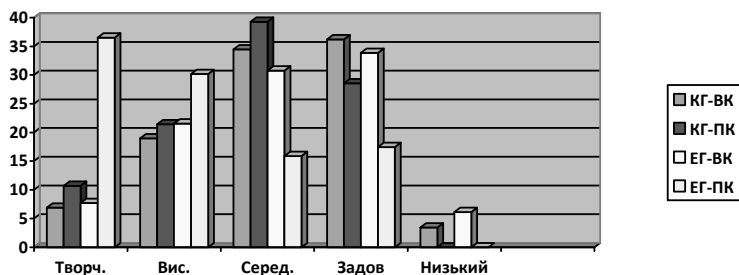


Рис. 4.4. Динаміка змін цифрових показників рівнів сформованості комунікативного компонента педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів

Аналіз таблиці 4.14 та рис. 4.4 дає змогу відзначити ефективність використання нашої експериментальної методики у формуванні комунікативного компонента педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів, оскільки результативність формування цього компоненту за всіма показниками була кращою у студентів категорії ЕГ. Так, у результаті

порівняння середніх цифрових показників встановлено, що в контрольних групах відбулося зростання від 2,9 до 3,1 бала (на 0,2 бала), а в експериментальних групах – від 2,9 до 3,9 бала (на 1,0 бала), що на 0,8 бала краще, ніж в студентів контрольних груп.

Таблиця 4.15

Цифрові показники рівнів сформованості практично-технологічного компоненту педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів

Гр.	Етап контр.	Рівні сформованості практично-технологічного компоненту педагогічної майстерності у студентів										СП
		Творчий		Високий		Середній		Задовільний		Низький		
		КС	%	КС	%	КС	%	КС	%	КС	%	
КГ	ВК-58с.	2	3,45	10	17,24	22	37,93	18	31,04	6	10,34	2,7
	ПК-56с.	5	8,93	12	21,43	23	41,07	16	28,57	0	0	3,1
ЕГ	ВК-65с.	3	4,62	11	16,92	24	36,92	20	30,77	7	10,77	2,7
	ПК-63с.	21	33,33	17	26,99	10	15,87	15	23,81	0	0	3,7

На основі аналізу таблиці 4.15 встановлено, що за цифровими показниками усіх рівнів практично-технологічного компоненту педагогічної майстерності його сформованість у студентів експериментальних груп визначається кращими успіхами, ніж у студентів КГ.

Шляхом порівняння середніх цифрових показників установлено, що в контрольних групах відбулося зростання від 2,7 до 3,1 бала (на 0,4 бала), а в експериментальних групах – від 2,7 до 3,7 бала (на 1,0 бала), що на 0,6 бала краще, ніж у студентів КГ.

Динаміку змін відображено на діаграмах (Рис. 4.5).

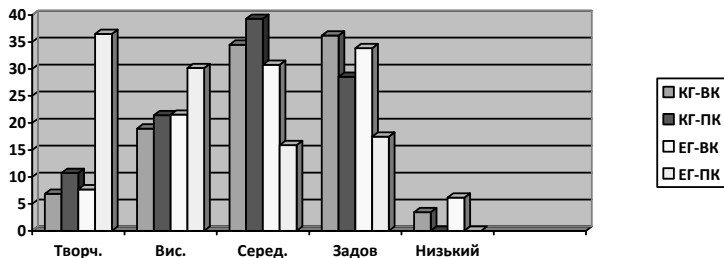


Рис. 4.5. Динаміка змін цифрових показників рівнів сформованості практично-технологічного компонента педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів

Результати формування деонтологічного компоненту педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів подано в таблиці 4.16.

Таблиця 4.16

Цифрові показники рівнів сформованості деонтологічного компоненту педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів

Гр.	Етап контр.	Рівні сформованості деонтологічного компоненту педагогічної майстерності у студентів										СП
		Творчий		Високий		Середній		Задовільний		Низький		
		КС	%	КС	%	КС	%	КС	%	КС	%	
КГ	ВК-58 с.	5	8,62	14	24,14	26	44,83	13	22,41	0	0	3,0
	ПК-56 с.	7	12,5	18	32,14	23	41,07	8	14,29	0	0	3,4
ЕГ	ВК-65 с.	5	7,69	13	20,0	27	41,54	19	29,23	1	1,54	3,0
	ПК-63 с.	20	31,75	18	28,57	11	17,46	14	22,22	0	0	3,7

Критеріями ефективності формування деонтологічного компоненту педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів визначено усвідомлення та засвоєння студентами педагогічної етики і педагогічної культури як обов'язкового компоненту в діяльності вчителя.

Показниками сформованості деонтологічного компонента педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів були виявлені студентами зразки педагогічної етики і педагогічної культури у розв'язанні проблемних чи конфліктних змодельованих професійно-педагогічних ситуацій під час участі у тренінгу формування основ педагогічної майстерності.

Порівняння цифрових показників усіх рівнів у таблиці 4.16 засвідчило кращі успіхи у студентів експериментальних груп. За середніми цифровими показниками в контрольних групах відбулося зростання від 3,0 до 3,4 бала (на 0,4 бала), а в експериментальних групах – від 3,0 до 3,7 бала (на 0,7 бала), що на 0,3 бала краще, ніж у студентів контрольних груп, що засвідчують діаграми (Рис. 4.6).

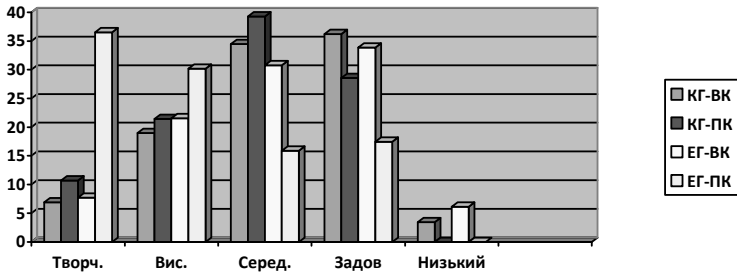


Рис. 4.6. Динаміка змін цифрових показників рівнів сформованості деонтологічного компонента педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів

Результати формування особистісно-розвивального компонента педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів висвітлені в таблиці 4.17.

Таблиця 4.17

Цифрові показники рівнів сформованості особистісно-розвивального компонента педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів

Гр.	Етап контр.	Рівні сформованості особистісно-розвивального компоненту педагогічної майстерності у студентів										СП
		Творчий		Високий		Середній		Задовільний		Низький		
		КС	%	КС	%	КС	%	КС	%	КС	%	
КГ	ВК-58с.	2	3,45	9	15,52	25	43,10	21	36,21	1	1,72	2,8
	ПК-56с.	6	10,71	13	23,21	22	39,29	15	26,79	0	0	3,2
ЕГ	ВК-65с.	3	4,62	11	16,92	26	40,0	22	33,85	3	4,61	2,8
	ПК-63с.	24	38,1	16	25,4	10	15,87	13	20,63	0	0	3,8

Критеріями ефективності формування особистісно-розвивального компоненту педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів визначено конкретизацію кожним студентом напрямів власного професійного становлення вчителя-майстра.

Показниками сформованості цього компоненту були окреслені кожним студентом віхи особистісного зростання у напрямі формування основ педагогічної майстерності, результативність ведення «Зошита професійного становлення», зафіксовані власні досягнення, здобуті в особистісному розвитку як майбутнього вчителя-майстра.

Аналіз таблиці 4.17 дає змогу відзначити ефективність використання нашої експериментальної методики у формуванні особистісно-розвивального компонента педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів. Порівняння середніх цифрових показників свідчить, що в контрольних групах відбулося зростання від 2,8 до 3,2 бала (на 0,4 бала), а в експериментальних групах – від 2,8 до 3,8 бала (на 1,0 бала), що на 0,6 бала краще, ніж в студентів контрольних груп, що відображено на рис. 4.7.

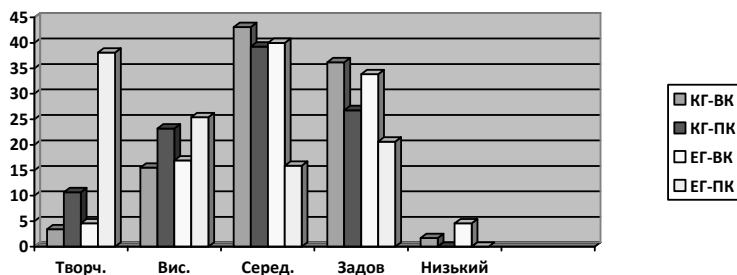


Рис. 4.7. Динаміка змін цифрових показників рівнів сформованості особистісно-розвивального компонента педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів

Шляхом узагальнення всіх експериментальних даних було створена зведена таблиця (Табл. 4.18) сформованості основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів на етапах вхідного та підсумкового контролю.

Таблиця 4.18

Узагальнені показники сформованості основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів

Гр.	Етап контр.	Рівні сформованості основ педагогічної майстерності у майбутніх учителів початкових класів										СП
		Творчий		Високий		Середній		Задовільний		Низький		
		КС	%	КС	%	КС	%	КС	%	КС	%	
КГ	ВК-58 с.	3	5,17	8	13,79	20	34,48	22	37,93	5	8,62	2,7
	ПК-56 с.	6	10,71	10	17,86	22	39,29	18	32,14	0	0	3,1
ЕГ	ВК-65 с.	4	6,15	9	13,85	22	33,85	24	36,92	6	9,23	2,7
	ПК-63 с.	23	36,51	16	25,4	10	15,87	14	22,22	0	0	3,8

Аналіз співвідношення між показниками таблиці 4.18 свідчить про ефективність формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів, які навчалися в експериментальних групах.

Візуальним супроводом таблиці 4.18 є рис. 4.8.

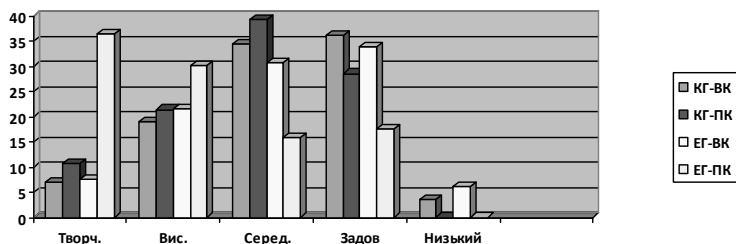


Рис. 4.8. Динаміка змін показників рівнів сформованості педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів

Оскільки на початковому і завершальному етапах дослідження кількість студентів в обох категоріях груп змінилася, то для порівняння будемо використовувати відсоткові показники:

- за показниками творчого рівня сформованості основ педагогічної майстерності у контрольних групах відбулося зростання кількості студентів від 5,17% до 10,71% (на 5,54%), а в експериментальних групах – від 6,15% до 36,51% (на 30,36%), що на 24,82% більше, ніж в контрольних групах;

- за показниками високого рівня в контрольних групах відбулося збільшення таких студентів від 13,79% до 17,86% (на 4,07%), а в ЕГ – від 13,85% до 25,4% (на 11,55%), що на 7,48% більше;

- за показниками середнього рівня в КГ спостерігалось зростання таких студентів від 34,48% до 39,29%, а в ЕГ – зменшення від 33,85% до 15,87% за рахунок значного зростання студентів, яким властивий творчий і високий рівні;

- за показниками задовільного рівня відбулося зменшення таких студентів у КГ від 37,93% до 32,14% (на 5,79%), а в ЕГ – від 36,92% до 22,22% (на 14,7%);

- в обох категоріях груп на завершальному етапі не було студентів з низьким рівнем сформованості основ педагогічної майстерності;

– за середніми цифровими показниками у контрольних групах відбулося зростання від 2,7 до 3,1 бала (на 0,4 бала), а в ЕГ – від 2,7 до 3,8 бала (на 1,1 бала), що на 0,7 бала більше, ніж у студентів, котрі навчалися за традиційною методикою.

Вірогідність отриманих результатів і достовірність експериментального дослідження доводилася з використанням статистичних методів обробки даних педагогічного експерименту. З цією метою враховувалися наукові підходи дослідників, котрі визначають допустиму найменшу кількість осіб у експериментальній групі. Так, за Е. Штульманом доцільно використовувати в методичних експериментах поняття малої вибірки, згідно з яким для порівняння результатів в експериментальних і контрольних групах достатньо мати по 24 особи, оскільки математична статистика стверджує, що після цього числа порівнювальні дані починають повторюватися [590, с. 64].

Кількість студентів у контрольних групах (58-56 особи) та експериментальних групах (65-63 особи) цілком достатня для доведення вірогідності результатів нашого експериментального дослідження.

З метою перевірки гіпотези дослідження засобами математичної статистики використовувалося порівняння дисперсій за допомогою F-критерію. Ця величина визначалася за формулою 4.1, яку обґрунтував А. Киверялг [215, формула 4.33, с. 277]:

$$F_{emp} = \frac{\sigma_1^2}{\sigma_2^2} \quad (4.1)$$

Основними складовими цієї формули є:

F_{emp} – емпіричне (обчислене за результатами експериментальних даних) значення F-критерію для контрольних та експериментальних груп, величина якого порівнювалася з показниками теоретичного F-критерію (F_{krit});

σ_1^2 – цифровий показник більшої дисперсії;

σ_2^2 – цифровий показник меншої дисперсії.

Значення дисперсії обчислювалися при вступному та підсумковому визначенні рівнів сформованості основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів за формулою 4.2:

$$\sigma^2 = \frac{\sum f(x_i - \bar{x})^2}{N} \quad (4.2),$$

де

f – кількість студентів, які виявили певний рівень сформованості педагогічної майстерності, що має цифровий вираз для математичних розрахунків у п'ятибальній системі (творчий – 5 балів; високий – 4 бали; середній – 3 бали; задовільний – 2 бали і низький – 1 бал) – це дані подані в таблиці 4.18 і позначені у графі КС;

$(x_i - \bar{x})$ – різниця між цифровими значеннями кожного рівня та величиною середнього показника (СП);

N – загальна кількість студентів у тих категоріях груп (контрольних чи експериментальних), де обчислюється дисперсія.

Для перевірки достовірності отриманих результатів ми порівнювали обчислені і визначені показники емпіричного F-критерію в контрольних (F_{emp} -КГ) та експериментальних групах (F_{emp} -ЕГ) з показниками теоретичного F-критерію (F_{krit}), числові значення якого відображені у стандартній таблиці за А. Киверялгом [215, с. 278].

Статистичні дані свідчать, що за умови, коли число ступенів свободи (кількість студентів в групі мінус 1) буде в межах від 24 до безкінечності та від 40 до 60 (у нашому дослідженні це відповідає кількості студентів у контрольних групах: $58 - 1 = 57$ на етапі вхідного контролю та $56 - 1 = 55$ на етапі підсумкового контролю), то показник F_{krit} для КГ має перебувати в межах таких цифрових даних (формула 4.3):

$$\begin{array}{l} 1,8 \dots \dots \dots 1,5 \\ 1,7 \dots \dots \dots 1,4 \end{array} \quad (4.3)$$

Якщо число ступенів свободи буде в межах від 24 до безкінечності та від 60 до 120 (у нашому дослідженні це відповідає кількості студентів у

експериментальних групах: 65 – 1 = 64 на етапі вхідного контролю та 63 – 1 = 62 на етапі підсумкового контролю), то показник F_{krit} для ЕГ має перебувати в межах таких цифрових даних (формула 4.4):

$$\begin{aligned} &1,7\dots\dots\dots 1,4 \\ &1,6\dots\dots\dots 1,3 \end{aligned} \quad (4.4)$$

Результати обчислення F-критерію відображені в таблиці 4.19.

Таблиця 4.19.

Результати обчислення F-критерію

Групи	СП	Показники для визначення F-критерію							F_{emp}
		$(x_i - \bar{x})$					$\sum(x_i - \bar{x})^2$	σ^2	
		Т	В	С	З	Н			
КГ 58 ст.	ВК- 2,7	2,31	1,31	0,31	-0,69	-1,69	56,41	0,97	0,95
КГ 56 ст.	ПК- 3,1	1,93	0,93	-0,07	-1,07	-2,07	51,71	0,92	
ЕГ 65 ст.	ВК- 2,7	2,29	1,29	0,29	-0,71	-1,71	67,45	1,04	1,31
ЕГ 63 ст.	ПК- 3,8	1,24	0,24	-0,76	-1,76	-2,76	85,43	1,36	

Умовні позначення: ВК – вхідний контроль; ПК – підсумковий контроль; СП – середній показник цифрового значення сформованості основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів на певному етапі контролю; Т – творчий рівень; В – високий рівень; С – середній рівень; З = задовільний рівень; Н – низький рівень сформованості основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів на певному етапі контролю.

Порівняльний аналіз емпіричного показника F-критерію контрольних і експериментальних груп з визначеними межами F_{krit} (формули 4.3 і 4.4), показав, що F_{emp} -КГ із значенням 0,95 виходить за вказані межі, а F_{emp} -ЕГ з показником 1,31 підтверджує достовірність отриманих результатів. Отже, результати, отримані в процесі експериментальної перевірки запропонованої нами педагогічної системи формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів, свідчать про її ефективність та доцільність упровадження у навчальний процес вищих навчальних закладів.

РОЗДІЛ 5

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНІ МАТЕРІАЛИ ДЛЯ ПРОВЕДЕННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Додаток А

Діагностика рівня сформованості основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів (Автор: Теличко Н.В.)

Завдання: Виявити професійно значущі особистісно-педагогічні якості студента, які базуються на принципах педагогічної деонтології та педагогічного емпатуерменту і відображають ціннісний профіль особистості майбутнього вчителя на засадах його аксіо-акмеологічної мотивації та компетентнісного підходу до опанування основами педагогічної майстерності.

Інструкція для студентів: Відзначити на опитувальному листку у шкалі від 1 до 10 (1 – найнижчий бал, 10 – найвищий бал) одну цифру (підкреслити чи обвести кружечком), яка відображає особистісний смисл педагогічної майстерності і результат самооцінки професійних позицій.

1. Оцініть Ваші знання про педагогічну майстерність як характерну ознаку найвищого рівня професіоналізму і творчості вчителя?

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

2. Визначте у кількісному еквіваленті важливість для майбутнього вчителя таких важливих аспектів педагогічної майстерності, що відображають його особистісні характеристики, що визначаються наявністю таких морально-духовних якостей, як гуманістичність:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

3. Демократизм:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

4. Інтелігентність:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

5. Зорієнтованість на позитивні життєві ідеали:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

6. Совісність:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

7. Чесність:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

8. Правдивість:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

9. Справедливість:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

10. Толерантність:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

11. Розвинене почуття обов'язковості й соціальної відповідальності:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

12. Як Ви оцінюєте власний рівень сформованості основ педагогічної майстерності?

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

13. Як Ви оцінюєте власний рівень сформованості таких важливих аспектів педагогічної майстерності, що відображають Ваші особистісні характеристики і визначаються наявністю таких морально-духовних якостей, як гуманістичність:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

15. Демократизм:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

16. Інтелігентність:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

17. Зорієнтованість на позитивні життєві ідеали:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

18. Совісність:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

19. Чесність:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

20. Правдивість:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

21. Справедливість:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

22. Толерантність:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

23. Розвинене почуття обов'язковості й соціальної відповідальності:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

24. Як Ви оцінюєте сформованість у Вас особистісних характеристик, що складають основу педагогічної деонтології як *сукупності принципів поведінки* вчителя і є виявом таких соціально-педагогічних якостей, як організаторські здібності:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

25. Креативність:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

26. Емпатійність:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

27. Атракційність:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

28. Принциповість:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

29. Вимогливість:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

30. Оптимістичність:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

31. Рефлексивність:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

32. Спостережливість:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

33. Оцініть сформованість у Вас таких деонтологічних категорій, що характеризують професійний обов'язок педагога, як:

Глибока переконаність у необхідності дотримання певної лінії поведінки у взаєминах з учасниками педагогічного процесу на основі системи вимог:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

34. Потреба у необхідності дотримання певної лінії поведінки у взаєминах з учасниками педагогічного процесу:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

35. Усвідомлення обов'язків перед своєю професією і суспільством:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

36. Відповідальність педагога:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

37. Здатність контролювати свою поведінку відповідно до прийнятих в суспільстві, колективі, професійній групі соціальних, моральних і правових норм, вимог, професійного обов'язку:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

38. Оцініть Ваш рівень готовності до дотримання певних деонтологічних принципів професійної поведінки педагога, що формує професійний імідж вчителя початкових класів. Принцип гуманності:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

39. Принцип милосердя:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

40. Справедливості:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

41. Конфіденційності:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

42. Як Ви оцінюєте Ваші смислові установки, що впливають на перебіг процесів формування основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя?

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

43. Сформованість мотивів, що спонукають Вас до опанування основами педагогічної майстерності:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

44. Ваше уявлення про структуру педагогічної майстерності й бачення комплексу основ цього феномену в учителів початкових класів:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

45. Як Ви оцінюєте свою самоосвітню діяльність у напрямі опанування основами педагогічної майстерності?

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

46. Ваш практичний досвід майстерного виконання педагогічних функцій:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

47. Оцініть свою працю над власним професійним вдосконаленням:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

48. Як Ви оцінюєте рівень толерантності у Ваших взаєминах з іншими людьми?

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

49. На скільки Ви можете оцінити власні уявлення себе учителем-майстром у майбутньому?

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

50. Як добре Вам відомий зарубіжний і вітчизняний досвід професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів з метою формування у студентів основ педагогічної майстерності?

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

51. Оцініть сформованість у Вас стійких мотивів до формування основ педагогічної майстерності

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

52. Рівень прийняття Вами професійних педагогічних цінностей;

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

53. Рівень знань, що відображає підготовленість до самостійної майстерної педагогічної діяльності

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

54. Рівень засвоєння елементів педагогічної техніки

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

55. Ваші вміння і навички педагогічного спілкування Ви оцінюєте на:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

56. Ваше прагнення до професійного самовдосконалення Ви оцінюєте:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

57. Ваші знання структури педагогічної техніки Ви оцінюєте на:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

58. Вам властиві такі почуття: *Емпатія*. Я бачу світ очима інших. Я розумію іншого, оскільки можу відчувати себе на його місці. Я розумію настрій мого співрозмовника і відповідаю на нього.

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

59. *Тепло*. Я показую, що поважаю іншу людину, визнаю її право на власну думку, навіть помилку, хоча не завжди це відчуваю. Я людина, яка активно підтримує інших.

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

60. *Щирість*. Я більше щирий, ніж фальшивий, у своїй взаємодії з оточуючими. Я залишаюсь самим собою у своєму спілкуванні з іншими людьми.

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

61. *Справжність*. Я не ховаюсь за ролями, не прагну справити враження, «зробити вигляд», тому інші знають мої справжні життєві позиції.

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

62. *Конкретність*. Про себе я не можу сказати, що висловлююсь невизначено, коли розмовляю з людьми. Я не говорю загальних фраз, не ходжу навколо, співвідношуюсь з конкретним досвідом і поведінкою. Я висловлююсь ясно і точно.

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

63. *Ініціативність*. У взаєминах з іншими я займаю активну позицію: сам дію, а не лише реагую. Вступаю в контакт, а не чекаю, коли будуть вступати в контакт зі мною. Я проявляю ініціативу з різних приводів у відношенні до людей.

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

64. *Спонтанність*. Безпосередність у виявленні себе. Я дію відкрито і прямо у взаєминах з оточуючими, не роздумуючи про те, як буду виглядати у їхніх очах.

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

65. Оцініть Ваше прагнення стати вчителем-майстром

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

66. Вважаю, що причиною моїх невдач є обставини (так – 10 балів; ні – 1 бал):

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

67. Поглинутий думками про власний успіх, я можу навіть забути про оточуючих (так – 10 балів; ні – 1 бал):

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

68. Рівень Вашої наполегливості в напрямі опанування основами педагогічної майстерності:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

69. Мої педагогічні здібності я оцінюю так:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

70. Чи багато Ви читаєте додаткової літератури з питань педагогічної майстерності або майбутньої професійної діяльності вчителя початкових класів?

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

71. В умовах вирішення педагогічних задач моє прагнення самостійно знайти відповідь оцінюю так:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

72. Коли отримуєте запитання на вияв кмітливості, то рівень Вашого творчого підходу оцінюєте так:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

73. Ви систематично займаєтеся навчально-пізнавальною діяльністю з метою власного професійного зростання як майбутнього вчителя-майстра ще під час навчання у ВНЗ:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

74. Ваша активність у професійно спрямованих ігрових ситуаціях:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

75. Рівень Вашого володіння педагогічною технікою Ви оцінюєте на:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

76. Ваші знання у сфері використання інноваційних педагогічних технологій в шкільному середовищі:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

77. Ваш практичний досвід використання педагогічних інновацій (наприклад, під час педагогічної практики у школі):

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

78. Рівень сформованості Вашої пізнавальної потреби визначається за таким цифровим еквівалентом:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

79. Навіть у звичайній роботі Ви прагнете вдосконалити деякі її елементи, і Ваше прагнення оцінюєте так:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

80. Для Вас у будь-якій справі важливим є творчий підхід до її виконання:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

81. Лінь, а не сумніви в успіхах змушують мене занадто часто відмовлятися від моїх намірів:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

82. Ваша готовність будувати конструктивну, творчу, майстерну професійну діяльність:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

83. Ваша здатність продуктивного володіння сучасними професійними технологіями:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

84. Ваш рівень комунікативної компетентності Ви оцінюєте так:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

84. Ваш рівень володіння запасом необхідної інформації з питань педагогічної майстерності Ви оцінюєте так:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

85. Підготовленість до самостійного, творчого виконання професійних функцій:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

86. Рівень об'єктивної самооцінки результатів своєї праці:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

87. Рівень аналітично-критичного відношення до результатів власної професійної підготовки:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

88. Готовність до постійного підвищення свого освітнього рівня:
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
89. Потреба в актуалізації та реалізації особистісного потенціалу:
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
90. Здатність до самоосвіти:
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
91. Прагнення до саморозвитку й постійного збагаченню своєї професійної компетентності
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
92. Чіткість окреслених професійних вершин (акме):
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
93. Прагнення досягнути кращого результату в проведенні уроку сьогодні, ніж учора:
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
94. Вияв інтересу до педагогічних інновацій:
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
95. Застосування Вами дослідницького і творчого підходу до використання педагогічних інновацій під час педагогічної практики:
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
96. Рівень Вашої знаньної підготовленості до самостійного майстерного виконання педагогічної діяльності
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
97. Ви чітко усвідомлюєте для себе шляхи формування основ педагогічної майстерності:
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
98. Ваше вміння аналізувати риси творчого почерку педагогів-новаторів Ви оцінюєте так:
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
99. Ваші знання вимог до мовленнєвої майстерності учителя Ви оцінюєте так:
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
100. Ваш рівень індивідуального стилю професійної діяльності вчителя початкових класів Ви оцінюєте так:
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

Для визначення цифрового показника результатів анкетування і самоаналізу необхідно знайти середній показник.

Обчислення середнього показника здійснюється таким чином: знайти суму всіх відзначених цифрових даних за кожне питання і поділити її на 100.

Отриманий цифровий показник відобразить рівень сформованості основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів на основі самооцінки студентів.

Додаток Б

**Зміст робочої програми з дисципліни
«Основи педагогічної майстерності»
для студентів напрямку підготовки «Початкова освіта»
(цикл професійно-орієнтованої підготовки, нормативна)**

Мета – удосконалення професійної підготовки вчителя початкових класів шляхом формування у студентів основ педагогічної майстерності.

Завдання дисципліни:

- вдосконалювати знання студентів про суть майстерної професійної діяльності вчителя початкових класів, її гуманістичну спрямованість і творчий характер;
- поповнити знання про педагогічну майстерність педагогів-новаторів минулого і сучасності, навчити аналізувати риси творчого почерку педагогів-новаторів;
- розвивати педагогічну техніку;
- формувати індивідуальний стиль професійної діяльності;
- формувати мотиви майстерної професійної діяльності, розвивати педагогічні здібності, мислення, емпатію, рефлексію;
- удосконалювати вміння педагогічного спілкування на основі формування комунікативної компетентності;
- допомагати студентам усвідомлювати свої педагогічні потреби і можливості;
- виховувати прагнення професійного самовдосконалення.

Означений курс спрямований на удосконалення професійної підготовки вчителя початкових класів. Він входить до циклу предметів професійно-орієнтованої підготовки студентів і, спираючись на теоретичне і частково практичне осмислення студентами суті педагогічного процесу та його цілісної структури, передбачає узагальнення і синтез педагогічних знань і умінь майбутніх учителів початкових класів, формування готовності творчо й оптимально використовувати їх у розв'язанні багатоманітних завдань професійної діяльності.

Основним завданням навчальних занять з дисципліни «Основи педагогічної майстерності» є переконання майбутніх учителів у необхідності постійної систематичної роботи в напрямі професійного самовдосконалення, підвищення своєї кваліфікації та творчого пошуку.

Відмінна особливість курсу – перевага практичних методів навчання (розв'язування педагогічних задач, моделювання, вправління, гра), об'єднаних у спеціальний курс «Тренінг формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів», який використовувався на практичних заняттях зі студентами експериментальних груп.

Це допоможе майбутнім педагогам у засвоєнні елементів техніки професійної діяльності, полегшити становлення педагогічної майстерності у самостійній діяльності

Особливого значення набуває формування у студентів прагнення до постійної самоосвіти, творчого оволодіння найновішими досягненнями науки і техніки. Тому всі види занять спрямовані на реалізацію творчого підходу до вивчення кожної теми, що сприятиме розвитку навичок і умінь у визначенні найраціональніших шляхів розв'язання поставлених завдань, навчатиме студентів мислити самостійно, підходити до роботи нестандартно, шукати і знаходити ефективне вирішення фахових проблем.

Програмою передбачено проведення теоретичних, практичних і семінарських занять, а також самостійне вивчення матеріалу студентами. Кількісне співвідношення різних видів занять і самостійної роботи студентів з предмету носить орієнтовний характер.

Зміст програми з дисципліни «Основи педагогічної майстерності» побудований на засадах гуманізації педагогічного процесу з орієнтацією на формування індивідуального стилю професійної діяльності та розвиток творчого потенціалу майбутнього педагога.

У результаті вивчення «Основ педагогічної майстерності» **студенти повинні знати:**

- ❖ специфіку педагогічної діяльності;
- ❖ вимоги до особистості сучасного вчителя на засадах педагогічної деонтології;
- ❖ необхідність формування педагогічних здібностей;
- ❖ елементи педагогічної майстерності та шляхи їх формування;
- ❖ особливості перцептивних, комунікативних, інтерактивних особливостей спілкування, на основі чого формується внутрішня і зовнішня педагогічна техніка;
- ❖ способи саморегуляції та психологічного настроювання учителя на наступну діяльність на основі педагогічного емпauerменту;
- ❖ вимоги до мовленнєвої майстерності учителя;
- ❖ сутність діалогічного принципу комунікативної діяльності педагога;
- ❖ стилі педагогічної діяльності;
- ❖ форми, методи і засоби самовиховання, формування творчої особистості вчителя;

Студенти повинні вміти:

- визначати шляхи формування та реалізації педагогічної майстерності;
- самооцінювати якості особистості, планувати власне самовдосконалення (вести щоденник професійного становлення);
- використовувати індивідуальні особливості міміки, пантоміміки та інші невербальні засоби спілкування для удосконалення педагогічної техніки, підвищення ефективності навчально-виховного процесу;
- володіти культурою професійного педагогічного спілкування;
- адекватно педагогічно грамотно реагувати у інших педагогічних ситуаціях;

- удосконалювати техніку мовлення;
- керувати своїм психічним станом, створювати необхідний настрій;
- творчо організовувати процес навчання і виховання, використовуючи інноваційні, нетрадиційні, ігрові методики;
- володіти акторською майстерністю, здійснювати самопрезентацію;
- управляти своєю увагою і увагою учнів, спрямовуючи і переключаючи її на той чи інший об'єкт;
- розвивати свою професійну увагу;
- володіти мистецтвом висування педагогічних вимог;
- володіти засобами навчання вихованців.

Види роботи студентів, які підлягають оцінюванню

Теоретичний блок

1. Відвідування лекцій.
2. Ведення конспекту лекцій.
3. Участь у проведенні лекцій на рівні інтерактивної взаємодії та в обговоренні проблемних питань.
4. Участь у проведенні лекцій на рівні виконання індивідуального завдання дослідницького характеру.

Практичний блок

1. Відвідування практичних занять.
2. Ведення зошита для практичних занять.
3. Підготовка індивідуальних завдань практичного характеру; підготовка та застосування наочності; розробка та застосування логічних схем; формулювання проблемних запитань; участь у проведенні заняття на рівні відповідей на запитання; участь у ділових іграх, інтерактивних вправах на основі активної взаємодії у ситуаціях навчального тренінгу «Формування основ педагогічної майстерності».
4. Ведення щоденника професійного становлення.

Самостійна робота

1. Ознайомлення з рекомендованими державними документами та навчально-методичною літературою.
2. Аналіз та моделювання педагогічних ситуацій.
3. Формування умінь вдосконалювати власний педагогічний образ.
4. Робота по професійному самовдосконаленню.
5. Відвідування уроків учителів-майстрів і узагальнення фактів, що свідчать про передовий педагогічний досвід.

Науково-дослідна робота студентів

1. Науково-дослідна робота у проблемних групах.
2. Підготовка творчих дослідницьких робіт.
3. Написання студентських наукових робіт.
4. Участь у науково-практичних конференціях.
5. Опублікування студентських наукових статей

**Структура залікових кредитів дисципліни
«Основи педагогічної майстерності»**

Назва теми	Кількість годин		
	Лекції	Семинарські чи практичні заняття	Само- стійна робота
Змістовий модуль 1. Майстерність педагогічної взаємодії			
Тема 1. Предмет та завдання курсу «Основи педагогічної майстерності»	2		2
Тема 2 . Майстерність педагогічної взаємодії	2	2	2
Змістовий модуль 2. Педагогічне спілкування			
Тема 3. Педагогічне спілкування	2	2	2
Тема 4. Мовлення та комунікативна поведінка педагога	2	2	2
Тема 5. Конфлікт у педагогічній взаємодії	2	2	
Змістовий модуль 3. Педагогічна техніка			
Тема 6. Педагогічна техніка як компонент педагогічної майстерності	2	2	2
Тема 7. Внутрішня та зовнішня техніка	2	2	2
Змістовий модуль 4. Професійне самовдосконалення			
Тема 8. Педагогічний такт, тактика	2	2	2
Тема 9. Самовиховання. Вивчення передового педагогічного досвіду	2	2	2
ВСЬОГО	18	16	16

**Зміст лекційного матеріалу
дисципліни «Основи педагогічної майстерності»**

Змістовий модуль 1. Майстерність педагогічної взаємодії

Тема 1. Предмет та завдання курсу «Основи педагогічної майстерності»

Педагогічна діяльність, її структура та принципи педагогічної деонтології. Поняття педагогічної майстерності та її складових. Об'єктивні та суб'єктивні сторони педагогічної майстерності та її структура. Загальне, специфічне та індивідуальне в педагогічній майстерності. Функції вчителя. Педагогічні здібності.

Тема 2. Майстерність педагогічної взаємодії

Поняття, суть, прийоми, стратегії та принципи педагогічної взаємодії. Класифікація методів педагогічної взаємодії. Педагогічна взаємодія в системі «вчитель-учень». Етика в педагогічній взаємодії як основа педагогічної

деонтології. Особистість вчителя як інструмент впливу в педагогічній взаємодії.

Змістовий модуль 2. Педагогічне спілкування

Тема 3. Майстерність педагогічного спілкування

Поняття педагогічного спілкування, його види, особливості, функції, види. Комунікативні здібності та якості вчителя. Структура педагогічного спілкування. Стили педагогічного спілкування. Діалог та монолог у професійному спілкуванні педагога. Психолого-педагогічні умови взаємодії в педагогічному спілкуванні. Контакт у спілкуванні, методика контактної взаємодії. Бар'єри педагогічного спілкування.

Тема 4. Мовлення та комунікативна поведінка педагога

Педагогічна сфера як зона підвищеної мовленнєвої відповідальності. Функції мовлення вчителя у взаємодії з учнями. Культура мовлення вчителя як компонент педагогічної майстерності. Специфіка педагогічного мовлення. Специфіка навчально-педагогічного діалогу в різних комунікативно-мовленнєвих ситуаціях. Розповідь вчителя. Види професійної мовленнєвої діяльності педагога (слухання, читання, говоріння), їх особливості та взаємодія.

Тема 5. Конфлікт у педагогічній взаємодії

Педагогічні конфлікти: структура, сфера, динаміка, види, причини виникнення. Класифікація конфліктів. Функції конфлікту. Правила поведінки вчителя в конфліктній ситуації. Способи вирішення конфлікту на засадах педагогічної деонтології. Етичний захист. Прийоми етичного захисту. Педагогічна ситуація, педагогічна задача їх місце в навчально-виховному процесі. Класифікація педагогічних задач, етапи їх розв'язання. Майстерність вчителя при розв'язанні педагогічних ситуацій та педагогічних задач.

Змістовий модуль 3. Педагогічна техніка

Тема 6. Педагогічна техніка як компонент педагогічної майстерності

Педагогічна техніка як уміння педагога керувати своєю поведінкою. Педагогічна техніка як уміння вчителя вплинути на особистість і колектив. Елементи акторської майстерності у педагогічній діяльності вчителя. Шляхи оволодіння педагогічною технікою. Формування індивідуального стилю професійної діяльності як творча поведінка вчителя.

Тема 7. Внутрішня та зовнішня техніка вчителя

Основні складові педагогічної техніки: внутрішня техніка вчителя, зовнішня техніка вчителя, культура мовлення. Внутрішня техніка. Зовнішня техніка. Принципи педагогічного такту.

Змістовий модуль 4. Професійне самовдосконалення

Тема 8. Самовиховання вчителя.

Професійний саморозвиток – основа становлення майстерності вчителя. Самопізнання як процес цілеспрямованого отримання інформації про розвиток якостей своєї особистості. Самоаналіз як важливий фактор у формуванні основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя

початкових класів. Самовиховання як засіб оволодіння основами педагогічної майстерності. Характеристика методів, умов саморегуляції. Суть і роль аутогенного тренування в діяльності вчителя.

Тема 9. Вивчення передового педагогічного досвіду

Педагогічний досвід як практика діяльності людини та її результат. Передовий педагогічний досвід як вища форма вияву постійно відтворюваної частини практики в галузі педагогічної діяльності. Освоєння передового досвіду як сукупність дій учителя, спрямованих на всебічне вивчення його змісту, з'ясування його сутності й вироблення практичних умінь використання нового на рівні творчої трансформації передових ідей в особистий досвід учителя. Новаторський педагогічний досвід.

ТЕМИ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ

1. Моделювання ситуацій педагогічної взаємодії
2. Майстерність педагогічного спілкування.
3. Формування майстерності мовлення та комунікативної поведінки педагога
4. Майстерність розв'язання педагогічного конфлікту.
5. Формування внутрішньої техніки вчителя.
6. Формування зовнішньої техніки вчителя.
7. Майстерність розв'язання педагогічних задач.
8. Самопрезентація сформованості основ педагогічної майстерності

Зміст практичних занять

Практичне заняття № 1

Моделювання ситуацій педагогічної взаємодії

Стратегії взаємодії у спілкуванні як характеристика інтерактивного компонента педагогічної взаємодії. Взаємодія вчителя з учнями під час перевірки знань. Моделювання педагогічної ситуації: розробити варіанти взаємодії з учнями з низьким та високим рівнем успішності у навчанні. Підготувати фрагмент уроку перевірки знань учнів у формі бесіди.

Практичне заняття № 2

Майстерність педагогічного спілкування

Майстерність побудови монологічно-діалогічної взаємодії на уроці. Майстерність спілкування вчителя під час вивчення нового матеріалу. Монолог як прихований діалог. Елементи технології уроку-діалогу. Групова робота на уроці. Організація взаємодії між учнями в процесі групової роботи. Розробити фрагмент уроку (відповідно до спеціальності) з організації активної взаємодії в мікрогрупах.

Практичне заняття № 3

Формування майстерності мовлення та комунікативної поведінки педагога

Мовлення та комунікативна поведінка педагога. Техніка мовлення та її значення у професійній діяльності вчителя. Дихання і голос як елементи педагогічної техніки. Комунікативні якості професійного мовлення вчителя. Вимоги до професійного голосу вчителя. Правила гігієни голосу вчителя.

Поняття про дикцію як елемент педагогічної техніки. Основні недоліки артикулювання та вимови, їх причини та шляхи усунення.

Практичне заняття № 4

Майстерність розв'язання педагогічного конфлікту

Комунікативна толерантність як важлива умова формування майстерності вчителя. Механізм виникнення і прояву комунікативної толерантності. Види, рівні та правила підвищення комунікативної толерантності вчителя. Основні критерії і показники толерантності. Формули та аксіоми прийняття іншої людини. Основні ідеї та принципи освітньої стратегії формування толерантності. Толерантність у взаємовідносинах.

Практичне заняття № 5

Формування внутрішньої техніки вчителя

Педагогічна техніка як сукупність спеціальних вмінь і здібностей навичок, розвинутих професійних навичок педагогічного впливу на учнів і як компонент педагогічної майстерності. Внутрішня техніка вчителя. Елементи акторської майстерності у педагогічній діяльності вчителя. Діагностика рівня емоційної стабільності і здатності до керування психологічним самопочуттям. Психологічне налаштування учнів на початковому етапі уроку. Шляхи саморегуляції фізичного та психічного стану. Характеристика методів, умов саморегуляції. Суть і роль аутогенного тренування в діяльності вчителя. Виконання вправ на розвиток умінь психофізичної саморегуляції, налаштування на майбутню діяльність.

Практичне заняття № 6

Формування зовнішньої техніки вчителя

Основи мімічної та пантомімічної виразності. Діагностика рівня володіння зовнішньою технікою як засіб педагогічного спілкування. Мімічно-пантомімічна виразність учителя як невід'ємний компонент його педагогічної майстерності. Недоліки мімічної та пантомімічної виразності вчителя. Шляхи їх подолання. Виконання вправ на удосконалення мімічної та пантомімічної виразності.

Практичне заняття № 7

Майстерність розв'язання педагогічних задач

Педагогічна ситуація і педагогічна задача. Класифікація педагогічних задач. Аналіз передового педагогічного досвіду. Майстерність вчителя при розв'язанні педагогічних ситуацій та педагогічних задач. Моделювання педагогічної ситуації: самопрезентація вчителя під час першої зустрічі з класом.

Практичне заняття № 8

Самопрезентація сформованості основ педагогічної майстерності

Поняття, ознаки та складові професійного і особистісного саморозвитку. Самопізнання, самооцінка і самоконтроль в професійному саморозвитку. Педагогічна техніка як основа професійного саморозвитку. Шляхи вдосконалення педагогічної майстерності. Захист проекту власного професійно-педагогічного саморозвитку. Розробка та захист індивідуального стилю самопрезентації педагогічної техніки та професійного мовлення.

Техніка використання методу «Портфоліо» в професійному розвитку вчителя. Аналіз «Зошита професійного зростання».

Зміст самостійної (індивідуальної) роботи з дисципліни «Основи педагогічної майстерності»

Метою *самостійної роботи* є вироблення навичок опрацювання нормативно-правових актів, спеціалізованої літератури та інших матеріалів, необхідних для належного засвоєння дисципліни, а також для розвитку сталих умінь для самостійного вивчення і викладання належної інформації.

Самостійна робота включає наступні види завдань для опанування матеріалу з конкретної теми курсу:

- ❖ вивчити матеріали теми;
- ❖ скласти термінологічний словник;
- ❖ продумати відповіді на питання для самоконтролю;
- ❖ підготувати тези виступу під час аудиторного заняття;
- ❖ підготувати реферат з рекомендованих тем;
- ❖ виконати завдання, передбачені робочою програмою навчальної дисципліни.

Перевірка виконання самостійної роботи проводиться на семінарських заняттях, а також виноситься на модульний контроль поряд з навчальним матеріалом, який опрацьовувався при проведенні аудиторних навчальних занять.

Зміст самостійної (індивідуальної) роботи Змістовий модуль 1. Майстерність педагогічної взаємодії.

Тема 1. Предмет та завдання курсу «Основи педагогічної майстерності»

Поняття педагогічної майстерності. Елементи педагогічної майстерності. Педагогічна діяльність та її структура. Функції вчителя. Учитель у житті дитини. Специфіка професійної діяльності вчителя. Педагогічна діяльність як мета-діяльність.

Тема 2. Майстерність педагогічної взаємодії

Стратегії та прийоми педагогічної взаємодії. Стратегії взаємодії як засіб розв'язання педагогічної ситуації. Поняття прийому педагогічної взаємодії. Класифікація прийомів. Бар'єри педагогічного спілкування.

Змістовий модуль 2. Педагогічне спілкування

Тема 3. Педагогічне спілкування

Особливості педагогічного спілкування, функції, види. Структура педагогічного спілкування. Стили педагогічного спілкування. Прийоми етичного захисту педагога. Критерії діалогічного педагогічного спілкування.

Тема 4. Мовлення та комунікативна поведінка педагога

Функції мовлення вчителя у взаємодії з учнями. Умови ефективного професійного мовлення вчителя. Шляхи вдосконалення мовлення. Комунікативні якості вчителя. Мовлення і комунікативна поведінка вчителя. Функції мовлення вчителя у взаємодії з учнями. Шляхи вдосконалення мовлення майбутнього вчителя. Виразність як елемент словесної дії вчителя. Поняття комунікативності педагога, її сутність.

Тема 5. Конфлікт у педагогічній взаємодії

Психологія конфлікту. Особистісні причини виникнення конфліктів. Класифікація і межі конфліктів. Характеристика причини виникнення та основні стадії конфлікту.

Змістовий модуль 3. Педагогічна техніка

Тема 6. Педагогічна техніка як компонент педагогічної майстерності

Структурування складових педагогічної техніки майбутніх учителів початкових класів

Тема 7. Внутрішня та зовнішня техніка вчителя

Структурування принципів педагогічного такту.

Змістовий модуль 4. Професійне самовдосконалення

Тема 8. Самовиховання вчителя.

Розробка плану професійного саморозвитку. Проведення самоаналізу формування основ педагогічної майстерності. Визначення основних акмеологічних віх особистісного професійного зростання. Розробка завдань для аутогенного тренування.

Тема 9. Вивчення передового педагогічного досвіду

Проаналізувати специфіку передового педагогічного досвіду вчителів початкових класів. Розробити завдання і визначити напрями для творчої трансформації передових ідей в особистий досвід педагогічної діяльності. Проаналізувати зразки новаторського педагогічного досвіду.

Тематика дослідницьких робіт з дисципліни

«Основи педагогічної майстерності»

1. Ознайомитись з умовами оволодіння педагогічним тактом за книгою І. Зазюна «Основи педагогічної майстерності».
2. Основи педагогічної майстерності у сучасній психолого-педагогічній науці.
3. Динаміка функцій учителя в сучасному навчально-виховному процесі.
4. Феномен педагогічного керівництва: теорія і практика.
5. Мотивація професійної діяльності сучасного педагога.
6. Діяльність учителя як творчий процес.
7. Професійна ідентифікація особистості вчителя.
8. Ідеал учителя на сучасному етапі розвитку освіти.
9. Професійне самовиховання вчителя: сутність, шляхи і способи реалізації.
10. Педагогічний імідж як інструмент розв'язання вчителем професійних завдань.
11. Особливості педагогічної та акторської дії.
12. Професійно значущі якості педагога в організації ефективної взаємодії з учнями.
13. Особливості професійного мислення вчителя.
14. Шляхи розвитку педагогічної спостережливості
15. Техніка мовлення вчителя як засіб розв'язання педагогічних завдань.
16. Природа педагогічного таланту.

17. Засоби керування вчителем психічним самопочуттям.
18. Особливості педагогічної рефлексії вчителя.
19. Професійна компетентність учителя.
20. Феномен професійної деформації особистості вчителя: причини, шляхи подолання.
21. Чинники атракції у взаємодії вчителя з учнями.
22. Педагогічна дія у вимірах театральної педагогіки К. Станіславського.
23. Критерії педагогічної майстерності сучасного вчителя.
24. Гуманістична спрямованість педагогічної взаємодії.
25. Педагогічне спілкування як діалог.
26. Порівняльна характеристика особистісно-орієнтованого і формально-рольового спілкування класних керівників (класоводів).
27. «Я-висловлювання» в педагогічному спілкуванні.
28. Типові моделі спілкування педагогів і їх вплив на продуктивність діяльності учнів
29. Дослідження домінуючих прийомів педагогічної взаємодії зі школярами юнацького віку.
30. Порівняльна характеристика стилів спілкування педагогів.
31. Дослідження впливу стилів спілкування педагогів на ставлення учнів до навчання.
32. Над завдання в педагогічній діяльності.
33. Професійний ідеал взаємодії вчителя з учнями в спадщині видатних педагогів.
34. Майстерність А. Макаренка у використанні прийомів педагогічного впливу на вихованців.
35. Гуманістична спрямованість особистості вчителя в оцінці В. Сухомлинського.
36. В. Сухомлинський про моральні відносини вчителів і учнів.
37. Урок як духовне спілкування вчителя з учнями в досвіді В. Сухомлинського.
38. Основи взаємодії: «УЧИТЕЛЬ – БАТЬКИ».
39. Використання елементів театральної педагогіки К. Станіславського.
40. Способи саморегуляції педагога в професійному спілкуванні.
41. Дослідження домінуючих стилів спілкування вчителів.
42. Побудова педагогічної взаємодії на принципах педагогіки толерантності.
43. Моральні відносини у системі «ПЕДАГОГ – УЧЕНЬ».
44. Психологічні аспекти сприйняття людини людиною.
45. Психологічні основи корекції взаємодії між викладачами.
46. Причини конфліктів у педагогічному середовищі.
47. Морально-психологічні умови попередження конфліктних ситуацій.
48. Етичний захист учителя у професійному спілкуванні.
49. Шляхи подолання бар'єрів у педагогічному спілкуванні.
50. Діалог у шкільному навчанні.
51. Творче самопочуття вчителя на уроці.

52. Завдання і надзавдання сучасного уроку: теорія та практика навчання.
53. Майстерність вчителя у забезпеченні ситуації успіху учнів на уроці.
54. Психолого-педагогічні характеристики уроку-діалогу в інноваційній діяльності сучасного вчителя.

Використана та рекомендована література

1. Акт проголошення незалежності України // Права людини : Міжнародні договори України, декларації, документи / упор. Ю. К. Качуренко. – 2-е вид. – К., 1992. – С. 12.
2. Декларація про державний суверенітет України // Права людини : Міжнародні договори України, декларації, документи / упор. Ю. К. Качуренко. – 2-е вид. – К., 1992. – С. 7-11.
3. Державна національна програма «Освіта»: Україна XXI століття. – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
4. Державний стандарт базової і повної середньої освіти (Міністерство освіти і науки України. АПН України). – К., 2003. – 67 с.
5. Закон України «Про освіту». – К. : Генеза, 1996. – 36 с.
6. Закон України «Про загальну освіту» // Відомості Верховної Ради. – 1999. – № 28.
7. Закон України «Про ратифікацію Конвенції про визнання кваліфікацій з вищої освіти в Європейському регіоні» // Відомості Верховної Ради. – 1999. – № 51.
8. Закон України «Про позашкільну освіту» // Відомості Верховної Ради. – 2000. – № 46.
9. Звернення делегатів II Всеукраїнського з'їзду працівників освіти до керівництва держави та громадськості України // Початкова школа. – 2001. – №11. – С. 1-2.
10. Конституція України – К. : Преса України, 1997. – 80 с.
11. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні : Педагогічні концепції. – К. : Школяр, 1997. – 150 с.
12. Концепція громадянської освіти в школах України : проект // Шлях освіти. – 2001. – 9 серпня. – С. 6-31.
13. Концепція 12-річної загальної середньої освіти // Інф. зб. Мін. освіти України. – 2002. – № .2 – С. 3-21.
14. Концепція краєзнавчої освіти та виховання / укл. В. Обозний. – К. : Науковий світ, 2000. – 47 с.
15. Концепція національного виховання / за ред. Ю. Д. Руденка // Освіта. – 1996. – № 41. – С. 2-7.
16. Концепція позакласної виховної роботи в загальноосвітній школі // Рідна школа. – 1991. – № 6. – С. 18-25.
17. Концепція педагогічної освіти / Міністерство освіти України, Інститут педагогіки і психології АПН України. – К., 1998. – 20 с.
18. Концепція позашкільної освіти і виховання // Освіта. – 1997. – 26 лютого – 5 березня.

19. Концепція сучасного українського виховання // Освіта. – 1996. – 18 березня.
20. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – 23 квітня. – С. 4-6.
21. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні // Світ виховання. – 2005. – № 4 (5). – С. 6-30.
- 22.. Права дитини: Збірник документів. – Львів: Оксари, 1995. – 112 с.

Навчально-методична література

1. Азаров Ю. П. Радость учить и учиться / Ю. П. Азаров. – М. : Политиздат, 1989. – 385 с.
2. Андреев В. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогического творчества / В. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского университета, 1988. – 236 с.
3. Антипова Е. Полікультура і толерантність у системі освіти / Е. Антипова // Психолог. – № 18-19. – С. 2-4.
4. Атрощенко Т. Національні, загальнолюдські цінності, розвиток культури міжнародного спілкування в підготовці майбутніх вчителів початкових класів / Т. Атрощенко // Науковий вісник Ужгородського національного університету : Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – 2004. – Вип. 7. – С. 22-25.
5. Бабіна Є. С. Педагогічна майстерність як чинник процесу підготовки майбутнього вчителя / Є. С. Бабіна // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 1. – С. 133.
6. Безкоровайна О. В. З педагогікою толерантності в третє тисячоліття / О. В. Безкоровайна // Педагогіка толерантності. – 2003. – № 3. – С. 4-11.
7. Береговий Я. А. Педагогіка толерантності / Я. А. Береговий // Педагогіка толерантності. – 2003. – №1. – С.4-8.
8. Бех І. Виховання особистості : у 2-х кн. / І. Бех– К. : Либідь, 2003. – Кн. 1. – 344 с.; кн. 2. – 280 с.
9. Богданова І. Формування педагогічних здібностей засобами інноваційних технологій / І. Богданова. – Одеса : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 1998. – С. 42-47.
10. Бойко А. М. Найвища цінність – людина / А. М. Бойко // Педагогіка і психологія. – 1995. – №2. – С. 54-57.
11. Болюбаш Я. Державна програма «Вчитель» – поступ назустріч учителю / Я. Болюбаш // Рідна школа. – 2000. – № 12. – С. 3-6.
12. Васянович П. Г. Морально-правова відповідальність педагога (теоретико-методологічний аспект) : монографія / П. Г. Васянович. – Львів : Львів. держ. фінансово-економіч. ін-т, 2002. – 232 с.
13. Васянович П. Г. Педагогічна етика : навч.-метод. посібник / П. Г. Васянович. – Львів : «Норма», 2005. – 344 с.
14. Выготский Л. Д. Проблема одаренности / Л. Д. Выготский // Педагогическая психология. – М. : Высшая школа, 1991. – С. 345-349.

15. Ващенко Г. Виховання волі і характеру : підруч. для педагогів / Г. Ващенко. – К. : Вид-во «Школяр», 1999. – 389 с.
16. Гармонія творення людини: гуманізм педагогіки В. О. Сухомлинського в нове тисячоліття : колективна монографія / за ред. М. Д. Мазохи. – К. : Навчальні посібники, 2000. – 112 с.
17. Гельвецій К. Про людину, її розумові здібності та виховання / К. Гельвецій ; перекл. з франц. В. Підмогильного. – К. : Основа, 1994. – 416с.
18. Гончаренко Л. А. Виховання толерантності – запорука діалогу культур / Л. А. Гончаренко, В. В. Кузьменко // Педагогіка толерантності. – 2004. – №1. – С. 11-14.
19. Гришин Д. М. Учитель, Улыбнись! / Д. М. Гришин, В. И. Прокопенко // Советская педагогика. – 1989. – №11. – С. 83.-85.
20. Дружиніна Г. Формування педагогічного мислення студентів університету Г. Дружиніна // Вища і середня педагогічна освіта. – 1991. – Вип. 15. – С. 80-83.
21. Жуванси. Об авторитете учителя // Хрестоматия по истории педагогики / под ред. С. А. Каменева : в 5 т. – Т. 1 : Античный мир. Начало нового времени. – М. : Учпедгиз, 1935. – С. 171-173.
22. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : навч.-метод. посіб. / І. А. Зязюн. – К. : Вид-во МАУП, 2000. – 312 с.
23. Зязюн І. Учитель, которого ждут: Из опыта Полтавского пединститута им. В.Короленко / Под. Ред. И. Зязюна. - М.: Педагогика, 1988. - 152 с. - (Пед. поиск: опыт, проблемы, находки).
24. Зязюн І. Краса педагогічної дії : навч. посіб. / І. Зязюн, Г. Сагач. – К. : Українсько-фінський ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
25. Иванов К. А. Все начинается с учителя : учебное пособие для студентов пед ин-тов / К. А. Иванов. – М. : Просвещение, 1983. – 175 с.
26. Каминская М. В. Педагогический диалог в деятельности современного учителя / М. В. Каминская. – М. : Смысл, 2003. – 284 с.
27. Канюк О. Спілкування у професійній діяльності педагога / О. Канюк // Науковий вісник Ужгородського національного університету : Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – 2004. – Вип. 7. – С. 80-83.
28. Карабінович Л. Педагогічні здібності студентів педагогічних вузів як складова професійної майстерності / Л. Карабінович // Науковий вісник Чернівецьк. ун-ту. Педагогіка та психологія. – 2003. – Вип. 186. – С. 25-29.
29. Касяненко М. Д. Педагогіка співробітництва: навч. посібник / М. Д. Касяненко. – К. : Вища школа, 1997. – 304 с.
30. Кияшко Л. А. Проблема формирования толерантных взаимоотношений подростков разных национальностей и беженцев, проживающих в Украине / Л. А. Кияшко. – К. : Компания «ВИТЭ», 2002. – 94 с.
31. Климент Р. Психологические тесты таланта / Р. Климент. – Харьков : Фолио, 1996. – 114 с.
32. Корчак Я. Спосібности. Король Матиуш Первый / Корчак Януш ; пер. с польск. ; послесл. А. Шарова. – М. : Правда, 1989. – С. 430-434.
33. Кошматова Т. С. Світова комп'ютерна мережа у професійній підготовці

- вчителів / Т. С. Кошматова. – Львів : Львів. нац. ун-т ім. Івана Франка, 2003. – 200 с.
34. Кресін О. Міжетнічна толерантність / О. Кресін // Педагогіка толерантності. – 2003. – № 4. – С. 11-20.
 35. Кудін В. О. Засоби масової інформації та професійна освіта : філософсько-педагогічний аспект дослідження / В. О. Кудін. – Харків : НТУ «ХПУ», 2002. – 207 с.
 36. Кэмпбел Р. Как на самом деле любит детей / Р. Кэмпбел. – М. : Знание, 1992. – С. 14-16.
 37. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования : учебн. пособие / М. М. Левина – М. : Изд. центр «Академия», 2001. – 272 с.
 38. Макаренко А. С. Деякі висновки з педагогічного досвіду // А. С. Макаренко ; твори в 7 т. – Т. 5. – Рад. школа, 1954. – С. 209-298.
 39. Макаренко А. С. Про мій досвід // А. С. Макаренко ; твори в 7 т. – Т. 5. – Рад. школа, 1954. – С. 246-248.
 40. Максименко С. Д. Професійне становлення молодого вчителя / С. Д. Максименко, Т. Д. Щербан. – Ужгород : Закарпаття, 1998. – 106 с.
 41. Машкіна Л. А. Педагогічна практика у системі ступеневої підготовки вчителів початкових класів : програма та методичні рекомендації щодо її реалізації / Л. А. Машкіна. – Хмельницький : Вид-во ХГПІ, 2001. – 52 с.
 42. Мороз О. Г. Перші кроки до майстерності / О. Г. Мороз, В. Л. Омеляненко. – К., 1992. – 110 с.
 43. Національна доктрина розвитку освіти // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 2. – С. 9-22.
 44. Падалка Г. М. Естетична культура майбутніх вчителів та умови її формування / Г. М. Падалка // Вища і середня пед. освіта. – К., 1991. – С. 23-28.
 45. Педагогічна майстерність : підручник / за ред. І. Зязюна – К. : Вища школа, 1997. – 349 с.
 46. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. Зязюна. – К. : Вища школа, 2004. – 422 с.
 47. Педагогічний пошук : книга для вчителя. – К. : Рад. школа, 1989. – 496 с.
 48. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посібник / за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. – К. : Видавництво А.С.К., 2003. – 240 с.
 49. Підготовка майбутнього вчителя до морального виховання учнів : навч. посіб. / авт. кол. : В. К. Демиденко (керівник) та ін. – К. : ІЗМН, 1996. – 204 с.
 50. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О. Пометун О., Л. Пироженко / за ред. О. І. Пометун. – К. : А.С.К., 2005. – 192 с.
 51. Розлуцька Г. Толерантність у змісті підручників для молодших школярів / Г. Розлуцька // Освіта Закарпаття. – 2005. – № 1. – С. 52-55.

52. Сагач Г. М. Похвальное красномовство : практичний посіб. для вчителів, студентів середніх та вищих навч. закладів / Г. М. Сагач. – К. : ІЗМН, 1996. – 156 с.
53. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. / В. А. Семиченко. – К. : Вища шк., 2004. – 335 с.
54. Синиця І. О. Педагогічний такт і майстерність учителя / І. О. Синиця. – К. : Радянська школа, 1981. – 319 с.
55. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість : монографія / С. О. Сисоєва – Х.-К. : Книжкове видання «Каравела», 1998. – 150 с.
56. Словник термінології з педагогічної майстерності. – Полтава, 1995. – 64 с.
57. Сметанський М. І. Шляхи удосконалення педагогічної підготовки майбутніх учителів / М. І. Сметанський // Шлях освіти. – 2002. – № 4. – С. 36-40.
75. Сухомлинський В. О. Без довір'я немає виховання / В. О. Сухомлинський / Вибр. твори : у 5-ти томах. – К. : Рад. школа, 1976.
76. Тодорцева Ю. В. Педагогіка толерантності : методичні рекомендації / Ю. В. Тодорцева. – Одеса : СВД Черкасов М.Н., 2004. – 90 с.
77. Ушинський К. Д. Теоретичні проблеми виховання і освіти / К. Д. Ушинський ; Вибрані твори : у 2 т. – Т. 1. – К. : Рад. школа, 1983. – С. 9-191 с.
78. Фіцула М. М. Вступ до педагогічної майстерності : навч. посіб. для студентів вищих пед. закладів освіти / М. М. Фіцула. – 2-е вид. – Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2003. – 136 с.
79. Фіцула М. М. Педагогіка : посібник / М. М. Фіцула. – К. : ВЦ «Академія», 2001. – 546 с.
80. Форми навчання : книга для вчителя / за ред. Ю. Мальованого. – К. : Вища школа, 1992. – 160 с.
81. Якубовски М. А. Математическое моделирование профессиональной деятельности учителя : монография / М. А. Якубовски / под ред. И. М. Козловской. – Львов : Евросвит, 2003. – 428 с.

Система контролю знань, умінь, навичок

У процесі вивчення навчальної дисципліни використовуються наступні види контролю:

1. Поточний – здійснюється на семінарських заняттях. За змістом він включає розуміння та запам'ятовування студентом навчального матеріалу, який охоплюється темою лекційного та семінарського заняття, умінь самостійно опрацювати нормативно-правові акти та навчально-методичну літературу, здатність осмислити зміст теми, що вивчається, умінь публічно чи письмово представити певний матеріал, а також самостійної роботи.

2. Модульний контроль проводиться на останній парі модуля, протягом 2 академічних годин. До модульного контролю допускаються всі студенти, незалежно від їх поточної успішності та відвідування занять, але під час підсумкової модульної оцінки враховуються всі види робіт, передбачених робочою навчальною програмою та які вони мали виконати під час

відпрацювання навчального матеріалу поточного модулю. Під час модульного контролю враховуються результати науково-дослідної та самостійної роботи студента.

Модульна контрольна робота здійснюється у формі письмової комплексної роботи, яка охоплює матеріал тем модуля. Кожному студенту видається індивідуальний варіант контрольних завдань, що складається з трьох частин:

- ❖ перша частина – студент має дати чітке визначення основним поняттям і термінам;
- ❖ друга частина – студент має дати ґрунтовну відповідь щодо особливостей елементів понять та термінів (ознаки, функції, форми, види, структура тощо);
- ❖ третя частина – студент має грамотно оцінити юридичний факт та вибрати правильний варіант відповіді на запитання.

3. Підсумковий модульний контроль.

Система нарахування рейтингових балів (удосконалити)

- ✓ виконання завдань самостійної роботи – 1-3 бали; (2 x 4 =8)
- ✓ активність на семінарських заняттях – 1-5 бали (5 x 6=30)
- ✓ підготовка рефератів та їх презентація - 1 – 3 балів (3 x 4=12)
- ✓ письмова комплексна робота: 1-20 балів (20 x 2=40)
- ✓ участь у дискусіях : 1 бал
- ✓ відвідування лекцій: 1 бал (1 x 9=9)

Критерії оцінювання студентів

Оцінку «відмінно» (90-100 балів) отримує студент, який глибоко володіє лекційним матеріалом та темами, винесеними на самосійну роботу, вміє вірно та оперативно приймати рішення при розв'язанні практичних завдань та ситуацій, знайомий з законодавчими та нормативними документами, запропонованими навчально-методичними матеріалами, деякими публікаціями на теми дисципліни.

Оцінку «добре» (75-90 балів) отримує студент, який глибоко володіє лекційним матеріалом, в основному знає законодавчі та нормативні акти, що стосуються питань, які розглядаються, вміє пов'язати теоретичні знання з практикою, без помилок розв'яже практичні ситуації.

Оцінку «задовільно» (60-74 балів) отримує студент, який оволодів матеріалом в межах програми, проте допускає незначні помилки у процесі його викладання та при вирішенні практичних ситуацій, недостатньо знає законодавчі та нормативні акти, рекомендовані навчально-методичними матеріалами.

Оцінка «незадовільно» (34-60 балів) з правом допуску до перездачі виставляється студенту, який допускає значні помилки у процесі викладання навчального матеріалу, не вміє його застосовувати для вирішення практичних ситуацій, не знає законодавчих і нормативних актів, запропонованих для вивчення.

Оцінка «незадовільно» (до 34 балів) виставляється студенту, який не засвоює самих елементарних положень навчального матеріалу.

Контрольні запитання з курсу «Основи педагогічної майстерності»

1. Сутність і структура педагогічної діяльності.
2. Суспільна значущість учительської професії.
3. Поняття про педагогічну майстерність та шляхи її формування.
4. Гуманістична спрямованість особистості сучасного вчителя.
5. Професійна компетентність та критерії її визначення.
6. Професійно-педагогічні уміння і навички.
7. Основні психолого-педагогічні здібності вчителя.
8. Критерії та рівні педагогічної майстерності.
9. Порівняльна характеристика діяльності педагога-майстра і педагога-початківця.
10. Самовиховання вчителя.
11. Основні етапи самовиховання вчителя.
12. Система самовиховання вчителя.
13. Педагогічна техніка, її суть та значення .
14. Типові помилки педагогічної техніки вчителів-початківців.
15. Складові педагогічної техніки.
16. Основні елементи внутрішньої техніки вчителя та їх характеристика.
17. Зовнішня педагогічна техніка.
18. Педагогічний такт учителя.
19. Умови оволодіння педагогічним тактом.
20. Педагогічна ситуація.
21. Педагогічні задачі та способи їх вирішення.
22. Розповідь та бесіда вчителя. Основні вимоги до їх проведення.
23. Чинники підтримки професійного рівня педагога.
24. Фонаційне дихання (дихання під час мовлення). Корекційні вправи.
25. Голос вчителя. Вимоги та правила вимови.
26. Професійне мовлення вчителя та шляхи його вдосконалення.
27. Основні функції мовлення вчителя та вимоги до нього.
28. Культура мовлення вчителя.
29. Основи мімічної та пантомімічної виразності вчителя.
30. Вимоги до жестів та міміки вчителя.
31. Вимоги до дикції вчителя.
32. Мовлення учителя як засіб педагогічної та навчальної діяльності.
33. Стил педагогічного спілкування.
34. Сутність та функції педагогічного спілкування.
35. Структура педагогічного спілкування.

36. Моделі педагогічного спілкування.
37. Авторитарний стиль педагогічного спілкування.
38. Ліберальний стиль педагогічного спілкування .
39. Демократичний стиль педагогічного спілкування.
40. Авторитет вчителя, його суть та зміст.
41. Засоби невербальної комунікації.
42. Культура зовнішнього вигляду педагога.
43. Педагогічні конфлікти. Причини їх виникнення.
44. Правила поведінки у конфліктних педагогічних ситуаціях.
45. Ігрові методи вирішення конфліктів.
46. Розв'язання та усунення педагогічних конфліктів.
47. Модель ідеального вчителя.
48. Способи організації навчально-виховного процесу в початковій школі.
49. Професійно-педагогічний тренінг.
50. Педагогічна увага і спостережливість. Вправи з розвитку педагогічної уваги та спостережливості.
51. Педагогічна увага і її значення у професійній діяльності.
52. Особливості організації виховної роботи в початкових класах.
53. Вимоги до організації і проведення батьківських зборів.
54. Вимоги до організації виховного процесу в початковій школі.
55. Індивідуальна робота з учнями і батьками.
56. Професійна етика вчителя.
57. Елементи акторської майстерності в педагогічній діяльності.
58. Взаємозв'язок театральної та педагогічної майстерності.
59. Способи організації навчально-виховного процесу.
60. Модель творчої діяльності вчителя на уроці.

Додаток В

**Зміст робочої програми дисципліни
«Основи культури і техніки мовлення»**

для студентів напрямку підготовки (спеціальності) 6.010102 Початкове
навчання

Статус дисципліни: цикл професійної та практичної підготовки – нормативна

Пояснювальна записка

Сучасні умови національного відродження актуалізують завдання оволодіння мовленнєвою культурою всіма верствами населення. Значну роль у цьому складному і багатогранному процесі має відіграти педагог, від праці якого залежить подальша доля оновлення суспільства.

Вчитель початкових класів, який закладає фундамент для подальшого розвитку дитини, має бути справжнім майстром своєї справи, що можливо лише за наявності в нього високого рівня знань і досконало виробленої педагогічної техніки. Однією з важливих умов удосконалення педагогічної майстерності є культура мовлення вчителя. Вона необхідна не тільки тому, що цього вимагає технологія вчительської діяльності (розповіді, пояснення, читання тощо), а й тому, що виразне слово допомагає ефективно застосовувати методи педагогічного впливу на молодших школярів.

Вивчення курсу «Основи культури і техніки мовлення» передбачає формування практичних вмінь використовувати теоретичні знання в навчально-виховному процесі, готуючись до безпосередньої словесної дії.

Мета курсу – ознайомлення студентів з основними положеннями цієї дисципліни у двох теоретико-практичних аспектах: у першому – з теорією і практикою творення змісту тексту, у другому – з теорією і практикою відтворення змісту тексту.

Головними завданнями курсу є теоретична підготовка студентів з таких питань:

- опанування майбутніми вчителями знаннями про сутність культури і техніки мовлення як навчальної дисципліни, її місце і значимість у педагогічному процесі, в безпосередній роботі вчителя;
- засвоєння сутності комунікативних якостей мовлення;
- оволодіння знаннями про техніку мовлення як необхідну передумову словесної дії, засоби логіко-емоційної виразності читання і мовлення; значення їх для професійної підготовки вчителя;
- підготовка студентів до організації роботи з художніми творами та їх виразного читання.

Студенти повинні знати:

- сутність культури і техніки мовлення, її місце і значимість у педагогічному процесі, в безпосередній роботі вчителя;
- комунікативні ознаки мовлення;
- місце і значення засобів логіко-емоційної виразності в загальній системі виразного читання;
- значення правильного мовного дихання для читця;

- способи визначення емоційного навантаження наголошених слів;
- основні мелодичні зміни і позначення їх на письмі;
- теоретичний спосіб членування тексту на мовні такти;
- літературознавчий та дійовий аналіз художнього твору;
- особливості читання і розповідання творів різних жанрів.

Студенти повинні вміти:

- володіти засобами культури і техніки мовлення;
- управляти диханням у процесі мовлення, читання;
- володіти правильною і чіткою дикцією, силою, чистотою і висотою голосу, орфоепічними нормами вимови;
- в процесі спілкування використовувати основні правила мовленнєвого етикету;
- використовувати знання з теорії літератури, розрізняти літературні роди та жанри;
- виразно читати твори художньої літератури різних жанрів;
- членувати текст на мовні такти;
- здійснювати літературознавчий та дійовий аналіз художнього твору;
- професійно володіти мистецтвом слова.

Структура залікового кредиту дисципліни Основи культури та техніки мовлення

Назва теми	Кількість годин відведених на		
	лекції	семінарські чи практичні заняття	самостійн у роботу
<i>ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 1. КОМУНІКАТИВНІ ОЗНАКИ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ</i>			
Культура мовлення як предмет вивчення і складова сформованості комунікативної компетентності. Мовлення вчителя у системі професійної педагогічної діяльності та вияву педагогічної майстерності	2		8
Мова й мовлення в житті людини.	2		8
Літературна мова – основа культури мовлення. Нормативність і варіативність мовних одиниць.	2	2	6
Основні комунікативні ознаки культури мовлення. Правильність, точність і логічність мовлення.	2		8
Основні комунікативні ознаки культури мовлення. Багатство, чистота та доречність мовлення	2	2	4
Достатність і ясність мовлення як комунікативні ознаки.	2		4

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 2. ТЕХНІКА ВИРАЗНОСТІ МОВЛЕННЯ ЯК ЕЛЕМЕНТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНІКИ			
Техніка виразного читання і мовлення. Техніка виразності мовлення як елемент педагогічної техніки. Мовленнєве (фонаційне) дихання, його тренування.	2	2	4
Технічні показники виразного мовлення. Голос вчителя і процес його формування. Дикція – основа чіткості мовлення. Правильна вимова(орфоепія)	2		6
Теоретичні положення і методика практичного використання засобів логіко-емоційної виразності.	4	2	6
Публічні виступи, їх жанри. Зміст і форма публічного виступу. Підготовка до виступу.	2	2	6
Особливості читання прозових творів.	2		4
Особливості читання поетичних творів.	2	2	6
Всього	26	12	70

Зміст лекційного матеріалу

Перелік змістових модулів, тем лекцій, їх анотації	Кількість годин
<p>ЛЕКЦІЯ 1. Культура мовлення як предмет вивчення. Мовлення вчителя у системі педагогічної діяльності. Значення мови у розвитку особистості. Чинники визначення поняття «культура мовлення». Зв'язок культури мовлення з іншими дисциплінами. Мовленнєва діяльність вчителя як елемент педагогічної майстерності. Умови ефективного удосконалення мовленнєвої культури. Виховання культури мовлення педагога. Ознаки мовлення вчителя. <i>Література: 1, 2, 3, 6, 9,10.</i></p>	2
<p>ЛЕКЦІЯ 2. Мова і мовлення в житті людини. Функції мови і мовлення. Форми існування мови і мовлення. Відмінність між усною і писемною формами мовлення. Реалізація значення слова у мовленні. Усне мовлення, його основні особливості. <i>Література: 1, 3, 6, 9,10.</i></p>	2
<p>ЛЕКЦІЯ 3-4. Нормативність і варіативність мовних одиниць. Унормованість літературної мови. Критерії мовної норми. Види норм української літературної мови: а) орфоепічні норми; б) лексичні норми; в) граматичні норми; г) стилістичні норми; д) орфографічні норми; е) пунктуаційні норми. Варіативність мовних одиниць. Кодифікація мови. <i>Література: 2, 3, 6, 9,10.</i></p>	4

<p>ЛЕКЦІЯ 5. Основні комунікативні ознаки культури мовлення. Чистота мовлення. Позалітературні елементи у мовленні</p> <p>Визначення поняття «чистота мовлення». Залежність чистоти мовлення від дикції. Нелітературне слововживання – небезпека для культури мовлення:</p> <p>а) використання просторічних слів і жаргонізмів; б) сфери застосування діалектної лексики; в) канцеляризми і професіоналізми – ознаки бідності мовлення; г) лайливі і вульгарні слова; д) недоречне вживання іншомовних слів; е) вживання слів – паразитів.</p> <p><i>Література: 2, 3, 6, 9,10.</i></p>	2
<p>ЛЕКЦІЯ 6. Основні комунікативні ознаки культури мовлення. Багатство і різноманітність мовлення.</p> <p>Багатство і різноманітність як ознаки культури мовлення та зв'язок між даними поняттями. Шляхи досягнення багатства і різноманітності мовлення. Джерела багатства і різноманітності мовлення: а) лексичне і фразеологічне багатство; б) семантичне багатство; в) стилістичне багатство.</p> <p><i>Література: 2, 3, 6, 9,10.</i></p>	2
<p>ЛЕКЦІЯ 7. Мовленнєве (фонаційне) дихання, його тренування</p> <p>Дихання як один з технічних показників виразного мовлення і читання. Анатомія дихальних органів. Некероване (природне) і кероване (мовленнєве) дихання. Правильні і неправильні типи дихання. Використання тренувальних вправ для вироблення правильного дихання. Умови правильного дихання. Дотримання гігієнічних правил під час мовлення.</p> <p><i>Література: 2, 5, 6, 9, 10.</i></p>	2
<p>ЛЕКЦІЯ 8. Голос вчителя і процес його формування. Гігієна і профілактика голосу</p> <p>Голос – дієвий компонент звукового мовлення. Основні властивості голосу. Голос – основний інструмент вчителя. Утворення голосу. Природні якості і постановка голосу. Якості розвинутого голосу. Головні гігієнічні вимоги до голосу. Вправи на розвиток голосу.</p> <p><i>Література: 2, 5, 6, 8, 9, 10.</i></p>	2
<p>ЛЕКЦІЯ 9. Дикція – основа чіткості мовлення. Правильна вимова (орфоєпія)</p> <p>Дикція й орфоєпія – визначальні якісні ознаки мовлення. Сучасні норми української орфоєпії:</p> <ul style="list-style-type: none"> вимова голосних звуків; вимова приголосних звуків; вимова деяких звукосполучень приголосних; деякі норми щодо наголошення слів. <p>Систематичні вправи з артикуляції – запорука ясності і чистоти вимови. Роль дикції та правильної вимови у роботі вчителя.</p> <p><i>Література: 2, 5, 6, 8, 9, 10.</i></p>	2

<p>ЛЕКЦІЯ 10. Виразність мовлення й структурно – інтонаційна організація тексту. Партитура тексту. Партитура тексту. Знаки для створення партитури тексту. Засоби логіко – емоційної виразності читання. Мовний такт. Види пауз. Логічний наголос. Мелодика тексту. <i>Література: 2, 5, 6, 8, 9, 10.</i></p>	2
<p>ЛЕКЦІЯ 11. Культура публічної монологічної мови вчителя Сутність і специфіка публічної монологічної мови. Основні жанри усного публічного монологічного мовлення (доповідь, лекція, промова, виступ, повідомлення). Підготовка публічного виступу. Структура публічної професійної промови. Умови успішного виступу. Засоби увиразнення публічного виступу. <i>Література: 2, 5, 6, 8, 9, 10.</i></p>	2
<p>ЛЕКЦІЯ 12-13. Особливості читання творів різних жанрів Особливості читання творів різних жанрів. Специфіка виразного читання оповідань. Вимоги до виразного читання казки. Спільне і відмінності у читанні віршів та творів інших жанрів. Специфіка виразного читання байки та підготовка до її читання. Головне у читанні нариса та науково – популярної статті. Література: 2, 5, 6, 8, 9, 10.</p>	4
Всього	26

Перелік лабораторних (практичних, семінарських) занять

Теми лабораторних (практичних, семінарських) занять	Кількість годин
<p><u>Практичне заняття 1. Культура мовлення як предмет вивчення. Мовлення вчителя у системі професійної педагогічної діяльності.</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Значення мови у розвитку особистості. 2. Зміст поняття «культура мовлення». Аспекти цього поняття. 3. Зв'язок культури мовлення з іншими дисциплінами. 4. Причини недостатнього рівня культури мовлення. 5. Умови ефективного удосконалення мовленнєвої культури. 6. Функції мови і мовлення. 7. Відмінність між усною і писемною формами мовлення. 8. Усне мовлення, його основні особливості. <p><i>Література: 1, 2, 3, 6, 9,10.</i></p>	2
<p><u>Практичне заняття 2. Нормативність і варіативність мовних одиниць.</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Унормованість літературної мови. 2. Критерії мовної норми. 3. Види норм української літературної мови: а) орфоепічні норми; б) лексичні норми; в) граматичні норми; г) стилістичні норми; д) орфографічні норми; е) пунктуаційні норми. 4. Варіативність мовних одиниць. Кодифікація мови. <p><i>Література: 1, 2, 3, 6, 9,10.</i></p>	2

<p align="center"><u>Практичне заняття 3. Чистота мовлення. Позалітературні елементи у мовленні</u></p> <p>Визначення поняття «чистота мовлення»</p> <p>2. Залежність чистоти мовлення від дикції.</p> <p>3. Нелітературне слововживання – небезпека для культури мовлення: а) використання просторічних слів і жаргонізмів; б) сфери застосування діалектної лексики; в) канцеляризми і професіоналізми – ознаки бідності мовлення; г) лайливі і вульгарні слова; д) недоречне вживання іншомовних слів; е) вживання слів – паразитів.</p> <p>Література: 2, 3, 6, 9,10.</p>	2
<p align="center"><u>Практичне заняття 4. Основні комунікативні ознаки культури мовлення. Багатство і різноманітність мовлення</u></p> <p>1. Багатство і різноманітність як ознаки культури мовлення.</p> <p>2. Зв'язок між даними поняттями.</p> <p>3. Шляхи досягнення багатства і різноманітності мовлення.</p> <p>4. Джерела багатства і різноманітності мовлення.</p> <p>а) лексичне і фразеологічне багатство; б) семантичне багатство; в) стилістичне багатство.</p> <p>Література: 2, 3, 6, 9,10.</p>	2
<p align="center"><u>Практичне заняття 5. Мовленнєве (фонаційне) дихання, його тренування.</u></p> <p>1. Дихання як один з технічних показників виразного мовлення і читання.</p> <p>2. Анатомія дихальних органів.</p> <p>3. Довільне і недовільне дихання. Типи дихання (правильні і неправильні). Умови правильного дихання.</p> <p>4. Дотримання гігієнічних правил під час мовлення.</p> <p>5. Тренувальні вправи для вироблення правильного дихання під час мовлення, читання: а) керування роботою м'язів дихального апарату; б) скорочення вдиху і подовження видиху; в) вміння підпорядковувати дихання вимогам тексту.</p> <p>Література: 2, 5, 6, 8, 9, 10.</p>	2
<p align="center"><u>Практичне заняття 6. Голос вчителя і процес його формування. Гігієна і профілактика голосу</u></p> <p>Питання для обговорення</p> <p>1. Голос – основний інструмент читця.</p> <p>2. Процес утворення голосу.</p> <p>3. Природні якості голосу.</p> <p>4. Правильна постановка голосу.</p> <p>5. Основні властивості розвиненого голосу.</p> <p>6. Гігієнічні вимоги до голосу.</p> <p>7. Тренувальні вправи на розвиток голосу: а) вправи на розвиток діапазону голосу; б) вправи на розвиток сили голосу; в) вправи на розвиток рухомості голосу.</p> <p>8. Специфіка виразного читання творів різних жанрів .</p> <p>Література: 2, 5, 6, 8, 9, 10.</p>	2
Всього	12

Зміст самостійної (індивідуальної) роботи

Номери теми	Зміст самостійної (індивідуальної) роботи	К-сть годин
1	<p>Літературна мова – основа культури мовлення. Лексичне багатство мови.</p> <p>Підготуйте промову, розраховану на 3 хвилини, про важливість знань з риторики, про необхідність уміння говорити привселюдно і виголосить її перед навчальною групою.</p> <p>Складіть коротку промову, розкриваючи зміст одного з висловлювань. Висловіть підтвердження або заперечення висловленої в ньому думки</p> <p><i>Для інтелігентної людини погано говорити має бути непристойним, як і не вміти читати й писати, і в справі освіти й виховання навчання красномовству слід вважати неминучим (А. Чехов).</i></p> <p><i>Щоб навчитися правильно і гарно говорити, потрібні три основні передумови, а саме: володіти технікою мовлення, знати головні психологічні засади стосунків між людьми і – що найголовніше – мати що сказати! (Іржі Тома).</i></p> <p>Література</p> <p>1. Антоненко-Давидович Б. Як ми говоримо.-К.: Либідь 1991.</p> <p>2. Бабич Н. Основи культури мовлення.-Львів: Світ, 1990.</p> <p>3. Пентилюк М. Культура мови і стилістика: Пробний підручник для гімназій гуман. профілю.-К.: Вежа, 1994.</p>	8
2	<p>Мовленнєвий етикет. Формули і тональності мовленнєвого етикету.</p> <p>Публічний виступ і культура мовлення.</p> <p>Зовнішній вигляд оратора – вчителя.</p> <p>Складіть коротку промову, розкриваючи зміст одного з висловлювань. Висловіть підтвердження або заперечення висловленої в ньому думки:</p> <p>Дайте відповідь на запитання, проілюструвавши її власними прикладами</p> <ul style="list-style-type: none"> • Чому слово вчителя відіграє визначальну роль у формуванні культури мовлення учнів? • З якими труднощами у власному мовленні зустрічаються майбутні вчителі у процесі комунікації? • У чому полягає мовний стиль та етикет учителя? • Які ознаки мовлення вчителя є визначальними? <p>Підготувати усне повідомлення:</p> <p><i>К.Д.Ушинський та В.Сухомлинський про словесну майстерність педагога</i></p>	8
3	<p>Вимовні норми мовлення.</p> <p>Акцентуаційні норми сучасної української літературної мови. Морфологічні норми сучасної української літературної мови. Особливості вживання роду і числа. Нормативні закінчення іменників. Нормативність вживання прикметників. Особливості відмінювання числівників в українській мові. Зв'язок числівників</p>	6

	<p>з іменниками. Вживання займенникових і дієслівних форм. Синтаксичні норми. Порядок слів у реченні. Координація присудка з підметом. Прийменникове керування. Однорідні члени речення.</p> <p>Підготувати усне повідомлення: Помилки діалектного характеру в мовленні майбутніх учителів початкових класів (реферат за ст.: Романюк П.Ф. Система роботи у початкових класах над помилками, зумовленими діалектним впливом//Шляхи поліпшення мовної підготовки учнів поч. класів сільської школи: Метод, реком. На допомогу вчителю поч. класів.-Житомир, 1989.—С. 37-41; Климова К.Я. Психологічний аспект проблеми формування культури мовлення майбутніх учителів початкових класів в умовах діалектного оточення//Педагогіка і психологія—1998—№3.—С. 179-184; Климова К.Я. Готуймо майбутніх учителів початкових класів до роботи в умовах діалектного оточення //Початкова школа.—2000.—№ 1.—С.52-53.).</p>	
4	<p>Стилі мови й мовлення в їх відношенні до культури мовлення. Стилі мови, їх різновиди і взаємозв'язок. Стилі мовлення, підстави їх розрізнення і розмежування.</p> <p>Підготувати усне повідомлення за статтею (Мовностилістичні поради Олександра Пономаріва // Урок української. — №7.-2000.— С.24-26).</p> <p>Література 1. Антоненко-Давидович Б. Як ми говоримо.-К.: Либідь 1991. 2. Бабич Н. Основи культури мовлення.-Львів: Світ, 1990. 3. Пентиліук М. Культура мови і стилістика: Пробний підручник для гімназій гуман. профілю.-К.: Вежа, 1994. 5. Сагач Г. Золотослів: Навч. посібник для середніх і вищих навчальних закладів.-К.: Райдуга, 1993. Основні комунікативні ознаки культури мовлення. Образність мовлення. Милозвучність мовлення. Тавтологія. Повтори. Правка тексту .</p>	8
5	<p>Причини порушення чистоти мовлення, способи їх усунення. Умови, при яких досягається точність мовлення. Критерії оцінки багатства мовлення. Лексичне, семантичне багатство мовлення.</p> <p>Підготувати усне повідомлення за статтею (Симоненко Т. Виховувати мовну культуру з дитинства //Початковашкола.-№8.-2000.-С.44-46).</p> <p>Література 1. Антоненко-Давидович Б. Як ми говоримо.-К.: Либідь 1991. 2. Бабич Н. Основи культури мовлення.-Львів: Світ, 1990.</p>	4
6	<p>Органічні та неорганічні вади вимови, їх причини. Орфоепія. Важливість дотримання норм орфоепії для читця, мовця. Причини порушення орфоепічних норм у мовленні.</p> <p>Написати твір-мініатюру за одним із прислів'їв.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Від теплого слова і лід розмерзає. • Не бійся розумного ворога, бійся дурного приятеля. • Кожен край має свій звичай. • Не бажай синові багатства, а бажай розуму 	4

	<p>Література 1. Антоненко-Давидович Б. Як ми говоримо.-К.: Либідь 1991. 2. Антисуржик. Вчимося ввічливо поводитись і правильно говорити/Загаг.редакцієюО.Сербенської: Посібник.-Львів: Світ, 1994. 3. Бабич Н. Основи культури мовлення.-Львів: Світ, 1990. 4.Пентилок М. Культура мови і стилістика: Пробний підручник для гімназій гуман. профілію.-К.: Вежа, 1994.</p>	
7	<p>Будова дихального апарату і процес дихання. Значення правильного дихання для читця, мовця. Продовжіть письмово вислів К.Станіславського із книги «Робота актора над собою». Аргументуйте своє розуміння призначення справжнього вчителя у суспільстві. <i>«Справжній священнослужитель у всяку хвилину свого перебування в храмі почуває в ньому наявність вітара. Справжній актор повинен завжди почувати в театрі близькість сцени». Справжній учитель, на мою думку,...</i></p> <p>Література 1. Бабич Н. Основи культури мовлення.—Львів: Світ, 1990. 2. БортнякА. Ну що б, здавалося, слова ... -Вінниця: Редакція газети «Південний Буг», 1992. 3. Антисуржик. Вчимося ввічливо поводитись і правильно говорити/Загаг.редакцієюО.Сербенської: Посібник.-Львів: Світ, 1994. 4. Станіславський К. Робота актора над собою.-К.: Мистецтво, 1953.</p>	6
8	<p>Підготуйте тези відповідей на питання:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Зв'язок між дикцією і орфоепією. • Фактори впливу на дикцію й орфоепію. Фактори впливу на дикцію й орфоепію Роль темпу мовлення у комплексі голосових властивості <p>Визначення тривалості пауз у розмовній і писемній мові. Значення і функціональні особливості логічних наголосів.</p> <p>Література: 1.Бабич Н.Д. Основи культури мовлення. - Львів: Світ, 1990. 2.Бабич Н.Д. Практична стилістика і культура української мови.-Львів. Світ, 2003. 3.Коваль Г. Урок читання у початкових класах.– Тернопіль: Підручники і посібники, 2003. 4.Олійник Г.А. Виразне читання. Основи теорії. -Тернопіль. 2001</p>	6
9-10	<p>Місце і значення засобів логіко-емоційної виразності читання й мовлення в основі культури мовлення. Значення їх для професійної підготовки вчителя. Основні положення. Виготовте наочність-картку «Знаки партитури тексту», користуючись матеріалами посібника Н. Бабич Основи культури мовлення. - Львів: Світ, 1990.</p> <p>Література: 1.Бабич Н.Д. Основи культури мовлення. - Львів: Світ, 1990. 2.Бабич Н.Д. Практична стилістика і культура української мови.-Львів. Світ, 2003.</p>	6

	3.Коваль Г. Урок читання у початкових класах.– Тернопіль: Підручники і посібники, 2003. 4.Олійник Г.А. Виразне читання. Основи теорії. -Тернопіль. 2001	
11	Техніка виразного читання і мовлення. Техніка виразності мовлення як елемент педагогічної техніки. Читання і розповідання. Основна різниця між читанням і розповіданням. Вимоги до процесу читання й розповідання. Усне повідомлення за статтею В.Каліш (Підготовка студентів до роботи зі словом/Початкова школа.-№2.-2001.-С. 37-41). Література: 1.Бабич Н.Д. Основи культури мовлення. - Львів: Світ, 1990. 2.Бабич Н.Д. Практична стилістика і культура української мови.- Львів. Світ, 2003. 3.Коваль Г. Урок читання у початкових класах.– Тернопіль: Підручники і посібники, 2003. 4.Олійник Г.А. Виразне читання. Основи теорії. -Тернопіль. 2001	6
12	Головне у читанні нарису та науково – популярної статті. Інценізація художніх творів. Читання малих літературних і фольклорних жанрів. Особливості читання пестушок, потішок, приказок, прислів'їв, загадок, скоромовок. Література: 1.Бабич Н.Д. Основи культури мовлення. - Львів: Світ, 1990. 2.Бабич Н.Д. Практична стилістика і культура української мови.- Львів. Світ, 2003. 3.Коваль Г. Урок читання у початкових класах.– Тернопіль: Підручники і посібники, 2003. 4.Олійник Г.А. Виразне читання. Основи теорії. -Тернопіль. 2001	4
13	Спільне і відмінності у читанні віршів та творів інших жанрів. Специфіка виразного читання байки та підготовка до її читання. Скласти партитуру 1 вірша та 1 байки (Читанка, 3 клас) Література: 1.Бабич Н.Д. Основи культури мовлення. - Львів: Світ, 1990. 2.Бабич Н.Д. Практична стилістика і культура української мови.- Львів. Світ, 2003.	6
Всього		64

ПИТАННЯ ДЛЯ ПІДСУМКОВОГО КОНТРОЛЮ

1. Мова і суспільство.
2. Сучасна мовна ситуація та мовні проблеми в Україні.
3. Основні чинники сучасної мовної ситуації в Україні.
4. Правовий статус української мови. Поняття «державна» й «офіційна» мова.
5. Характеристика понять «культура мови» та «культура мовлення».
6. Двомовність і культура мовлення.
7. Рідна мова у вихованні мовної особистості.
8. Мовне виховання та мовна освіта як необхідні складові мовленнєвої культури людини.

9. «Основи культури і техніки мовлення» як навчальна дисципліна.
10. Суть поняття «культура мовлення», рівні його потрактування.
11. Мета, предмет, об'єкт, завдання дисципліни.
12. Зв'язок «Основ культури і техніки мовлення» з іншими дисциплінами.
13. Нормативний та етичний аспекти культури мовлення.
14. Мова і мовлення в житті людини.
15. Природа та функції мови.
16. Походження української мови.
17. Мова. Поняття національної та літературної мови.
18. Основні ознаки літературної мови.
19. Усна та писемна форми літературної мови.
20. Усне мовлення, його доміанти.
21. Основні форми комунікативної поведінки (монолог, діалог, полілог).
22. Норми сучасної української літературної мови.
23. Орфоепічні мовні норми.
24. Акцентуаційні мовні норми.
25. Граматичні мовні норми.
26. Лексичні мовні норми.
27. Стилiстичні мовні норми.
28. Графічні й орфографічні мовні норми.
29. Пунктуаційні мовні норми.
30. Причини відхилень від мовних норм.
31. Поняття «стиль мовлення».
32. Основні функціональні стилі сучасної української літературної мови.
33. Розмовно побутовий стиль.
34. Художній стиль.
35. Науковий стиль.
36. Офіційно-діловий стиль.
37. Публіцистичний стиль.
38. Епістолярний і конфесійний стилі.
39. Поняття індивідуального стилю мовлення.
40. Комунікативні ознаки культури мовлення.
41. Теоретичні аспекти формування правильності мовлення.
42. Правильність мовлення.
43. Взаємозв'язок категорій «правило» і «норма».
44. Змістовність мовлення.
45. Чистота мовлення.
46. Логічність і послідовність мовлення.
47. Причини помилок в логічності викладу.
48. Виразність і образність як ознака культури мовлення.
49. Точність мовлення як комунікативна ознака культури мовлення.
50. Багатство та різноманітність мовлення. Зв'язок між поняттями.
51. Джерела багатства мовлення: лексичне та фразеологічне; семантичне; стилістичне багатство мовлення.
52. Доречність мовлення.

53. Мовленнєвий етикет, його специфіка.
54. Ввічливість – основа етикетного спілкування.
55. Учасники комунікативного процесу. Їх характеристика.
56. Етикетна поведінка у спілкуванні.
57. Національна система мовленнєвого етикету.
58. Етикет і ментальність.
59. Парадигма етикетних ситуацій.
60. Специфіка добору мовних одиниць у етикетному мовленні.
61. Культура наукової та професійної української мови.
62. Культура ділової української мови.
63. Культура монологічного мовлення.
64. Культура діалогічного мовлення.
65. Мовленнєвий етикет педагога.
66. Техніка мовлення, її чинники.
67. Мовний апарат. Професійно-гігієнічні вимоги до нього.
68. Фізіологічна основа мовлення – дихання.
69. Дихання як один із технічних показників виразного мовлення.
70. Типи дихання.
71. Гігієнічні правила дихання.
72. Голос – дівий компонент звукового мовлення.
73. Основні властивості та якості голосу. Гігієна голосу.
74. Голос – основний інструмент учителя.
75. Дикція й орфоепія – визначальні якісні ознаки мовлення.
76. Роль дикції та правильної вимови в роботі вчителя.
77. Компоненти логіко-емоційної виразності мовлення.
78. Інтонація як мовне явище.
79. Мовний такт. Його значення для процесу мовлення.
80. Пауза. Види пауз.
81. Логічний наголос.
82. Мелодика мовлення.
83. Позамовні засоби виразності (поза, міміка, жести).
84. Етапи підготовки до публічного виступу. Вимоги до мовлення оратора.
85. I етап роботи над художнім твором (літературознавчий аналіз твору).
86. II етап роботи над художнім твором (дійовий аналіз твору).
87. Особливості читання оповідання.
88. Особливості читання казки.
89. Особливості читання байки.
90. Особливості читання поетичних творів.

МЕТОДИ НАВЧАННЯ: лекції, семінари, лабораторно-практичні заняття, метод бесіди, опрацювання літератури, виконання практичних завдань, розв'язання методичних завдань, моделювання фрагментів уроків, підготовка рефератів.

МЕТОДИ ОЦІНЮВАННЯ: усне опитування, контрольні роботи, поточне тестування, захист практичних робіт, підсумковий тест.

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

Базова

1. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення / Н. Д. Бабич – Львів : Світ, 1990. – 280 с.
2. Бабич Н. Д. Практична стилістика і культура української мови : навч. посібник / Н. Д. Бабич – Львів : Світ, 2003. – 432 с.
3. Гриценко Т. Б. Українська мова та культура мовлення / Т. Б. Гриценко. – Вінниця : Нова книга, 2003. – 472 с.
4. Довідник з культури мови / за ред. С. Я. Єрмоленко. – К. : Вища школа, 2005. – 400 с.
5. Капська А. Виразне читання. Практичні і лабораторні заняття : навч. посібник / А. Капська. – К. : Вища школа, 1990. – 175 с.
6. Климова К. Я. Основи культури і техніки мовлення : навч. посібник для студ. ВНЗ / К. Я. Климова. – 2-е вид., випр. – К. : Либідь, 208 с.
7. Олійник Г. А. Виразне читання / Г. А. Олійник. – К. : Ліра-К, 2007. – 238 с.
8. Муромцева О. Г. Культура мови вчителя : курс лекцій / Муромцева О. Г., Жовтобрюх В. Ф. ; за ред. О. Г. Муромцевої. – Харків : Гриф, 2007. – 224 с.
9. Пасинок В. Г. Основи культури мовлення : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / В. Г. Пасинок. – К. : Центр учб. л-ри, 2012. – 183 с.
10. Пентилюк М. І. Ділове спілкування та культура мовлення : навч. посібник / М. І. Пентилюк, І. І. Маруніч, І. В. Гайдаєнко – К. : Центр учбової літератури, 2011. – 224 с.

Допоміжна

1. Антоненко-Давидович Б. Як ми говоримо / Б. Антоненко-Давидович. – К. : Либідь, 1991. – 256 с.
2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник / Ф. С. Бацевич – К. : Видавничий центр «Академія», 2004. – 344 с.
3. Загнітко А. П. Українське ділове мовлення: професійне і непрофесійне спілкування / А. П. Загнітко, І. Г. Данилюк. – Донецьк : БАО, 2004. – 480 с.
4. Кочан М. І. Культура рідної мови : збірник вправ і завдань / М. І. Кочан, А. С. Токарська. – Львів : Світ, 1996. – 138 с.
5. Культура фахового мовлення : навч. посіб. для студ. ВНЗ / за ред. Н. Д. Бабич. – Чернівці : Книги-XXI, 2005. – 572 с.
6. Словник-довідник з культури української мови / Д. Гринчишин та ін. – Львів : Фенікс, 1996. – 276 с.

Додаток Г

Зміст робочої програми навчальної дисципліни ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Мета та завдання навчальної дисципліни

Курс «Педагогічні технології в початковій школі» покликаний слугувати поглибленню і розширенню професійної підготовки спеціалістів у галузі початкової освіти, становленню творчої індивідуальності вчителя початкових класів, що розвивається і формується в умовах альтернативної освіти, змісту і технології навчання і виховання. Необхідно навчити майбутніх учителів початкових класів орієнтуватися в системах, технологіях, методиках, несхожих одна на одну, адекватно оцінити їх, зробити правильний вибір на шляху впровадження педагогічних технологій у навчальний процес початкової школи. Мета курсу – допомогти майбутнім учителям початкової школи зорієнтуватися в концептуальних та теоретичних положеннях педагогічних технологій, сформуувати готовність до впровадження сучасних технологій у практику початкової школи.

Завдання курсу:

- ознайомити студентів факультету із сутністю численних технологій навчання;
- узагальнити педагогічні технології початкової школи, виявити їх фундаментальну спільність, виділити істотні ознаки;
- сформуувати позитивне ставлення і прагнення майбутнього вчителя початкової школи до творчого оволодіння новими навчальними технологіями;
- вчити студентів обирати оптимальні технології навчання відповідно до індивідуальних можливостей учнів початкових класів, рівню їх підготовки, умов;
- орієнтувати студентів до педагогічної творчості, самостійності, дослідницької діяльності.

У результаті вивчення навчальної дисципліни студент повинен **знати**:

- сутність технологічного підходу у навчально-виховному процесі початкової школи;
- основні напрями та принципи, методи та форми застосування педагогічних технологій в початковій школі;
- фактори, що сприяють впровадженню інноваційних педагогічних технологій.

У результаті вивчення навчальної дисципліни студент повинен **уміти**:

- здійснити вивчення педагогічних технологій, використати отримані результати у навчально-виховному процесі початкової школи;
- застосовувати оптимальні організаційні форми та методи навчання при застосуванні тих чи інших технологій;
- володіти методикою проведення сучасних навчальних занять у початковій школі.

Програма навчальної дисципліни

Змістовий модуль 1

Тема 1. Інноваційний підхід як передумова технологізації освіти

Інновація, педагогічна інноватики. Інноваційність у сучасному освітньому просторі. Сутність інноваційної педагогічної діяльності. Індивідуальність вчителя і педагогічні технології.

Тема 2. Авторські навчальні програми початкової школи

Сутність поняття «авторські навчальні програми». «Веселкова» педагогічна програма (Ю.Б.Пінчук). Особливості авторської програми «Інтелект України» (І.В.Гавриш). Авторська програма «Росток» (Т.О.Пушкарьова). Програма «Всебічного розвитку дитини «Крок за кроком»» (Всеукраїнський фонд «Крок за кроком»).

Тема 3. Технологія програмованого навчання

Історія виникнення. Суть програмованого навчання. Навчальна програма як засіб реалізації програмованого навчання. Види навчального програмування: лінійне, розгалужене, змішане (блокове та модульне навчання). Структура програмованого навчання.

Тема 4. Технологія формування критичного мислення у молодших школярів

Суть понять «мислення», «критичне мислення». Фази та способи формування критичного мислення у молодших школярів. Структура уроку, спрямованого на розвиток критичного мислення.

Тема 5. Гуманно-особистісна технологія Ш. Амонашвілі

Педагогіка співробітництва. Гуманна педагогіка. Поняття «гуманізм», «гуманність». Основні теоретичні положення гуманно-особистісної технології Ш. Амонашвілі. Особливості технології.

Тема 6. Кейс-технологія в початковій школі

Історія виникнення. Зв'язок з іншими педагогічними технологіями. Сутність понять «кейс», «кейс-технологія». Ознаки, види та типи кейсів. Методи кейс-технології. Алгоритм роботи над кейсом.

Тема 7. Технологія перспективно-випереджального навчання з використанням опорних схем при коментованому управлінні С. Лисенкової

Випереджувальне навчання. Біографічні відомості про автора. Загальна характеристика технології. Коментоване управління. Опорні схеми. Оцінювання учнівських досягнень. Особливості «золотої програми» С. Лисенкової. Етапи роботи над темою за С. Лисенковою.

Змістовий модуль 2

Тема 8. Технології диференційованого навчання

Внутрішньокласна (внутрішньопредметна) диференціація (М. Гузик). Змішана диференціація (модель зведених груп). Рівнева диференціація навчання на основі обов'язкових результатів (В. Фірсов). Культуровиховна

технологія диференційованого навчання за інтересами дітей (І. Закатова). Диференційоване навчання молодших школярів за С. Логачевською.

Тема 9. Технології індивідуалізованого навчання в початковій школі

Принципи індивідуального підходу до навчання. Класифікаційні параметри технології. Технологія індивідуалізованого навчання Інге Унт. Адаптивна система А. Границької. Навчання на основі індивідуально-орієнтованого навчального плану В. Шадрікова.

Тема 10. Технологія розвитку творчої особистості Г. Альтшуллера

Творчість, творча особистість. Біографічні відомості про Г. Альтшуллера. Основні положення технології розвитку творчої особистості. Методи розвитку творчої особистості: гра, «мозковий штурм», методи фокальних об'єктів, синектики, дитохомії, метод спроб і помилок, моделювання маленькими чоловічками. Типи творчих задач: винахідницькі, дослідницькі, конструкторські, задачі-відкриття тощо.

Тема 11. Педагогічні технології на основі активізації та інтенсифікації діяльності учнів

Інтерактивні технології в початковій школі (повторення). Проблемне навчання (повторення). Ігрові технології навчання (повторення). Технології комунікативного навчання іншомовній культурі (Є. Пасов). Технології інтенсифікації навчання на основі схемних і знакових моделей навчального матеріалу (В. Шаталов).

Тема 12. Педагогічні технології на основі ефективності управління та організації навчально-виховного процесу

Технологія педагогічного процесу за С. Шевченко. Технологія концентрованого навчання. Технологія евристичного навчання. Нові інформаційні технології у початковій школі (повторення). Проектна технологія (повторення)

Тема 13. Технології виховання

Технологія колективного творчого виховання (І. Іванов). Колективна творча справа. Технологія «Створення ситуації успіху» (А. Белкін). Успіх, ситуація успіху. Алгоритм створення ситуації успіху.

Тема 14. Педагогічний майстер-клас

Майстер-клас як локальна педагогічна технологія. Особливості та вимоги до організації та проведення майстер-класу. Алгоритм проведення майстер-класу. Методичні прийоми майстер-класу.

Теми лекційних занять

Назва теми	К-сть годин
ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 1	
Тема 1. Інноваційний підхід як передумова технологізації освіти	2
Інноваційність у сучасному освітньому просторі Сутність інноваційної педагогічної діяльності Індивідуальність вчителя і педагогічні технології <i>Література: [1, 3, 5, 47].</i>	
Тема 2. Авторські навчальні програми початкової школи	4
Особливості оздоровчо-розвивально-навчальної системи «Веселкова школа» (Ю.Б.Пінчук).	

<p>Особливості авторської програми для обдарованих дітей «Інтелект України». Авторська навчальна програма «Росток». Програма «Всебічного розвитку дитини «Крок за кроком»». <i>Література: [2, 5, 34, 35, 47].</i></p>	
<p>Тема 3. Технологія програмованого навчання Передумови виникнення. Суть програмованого навчання. Навчальна програма як засіб реалізації програмованого навчання. Структура програмованого навчання. <i>Література: [1, 3, 4, 7, 25, 37, 47].</i></p>	2
<p>Тема 4. Технологія формування критичного мислення у молодших школярів Суть поняття «критичне мислення». Фази та способи формування критичного мислення у молодших школярів. Структура уроку, спрямованого на розвиток критичного мислення. <i>Література: [1, 4, 6, 18, 29, 47].</i></p>	2
<p>Тема 5. Гуманно-особистісна технологія Ш. Амонашвілі Гуманна педагогіка як основа класичної педагогіки Теоретичні положення гуманно-особистісної технології Вплив особистих якостей вчителя в системі навчання дітей молодшого шкільного віку <i>Література: [2, 6, 7, 26, 38].</i></p>	2
<p>Тема 6. Кейс-технологія на уроках у початковій школі Історія виникнення. Зв'язок з іншими педагогічними технологіями. Сутність понять «кейс», «кейс-технологія». Ознаки, види та типи кейсів. Методи кейс-технології. Алгоритм роботи над кейсом. <i>Література: [3, 4, 7, 16, 19, 26].</i></p>	2
<p>Тема 7. Технологія перспективно-випереджального навчання з використанням опорних схем (коментоване управління С.М.Лисенкової) Випередження як геніальне педагогічне відкриття Коментоване управління та опорні схеми Оцінювання учнівських досягнень Особливості «золотої програми» та робота над перспективним матеріалом за С.М.Лисенковою. <i>Література: [2, 5, 7, 26].</i></p>	2
ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 2	
<p>Тема 8. Технології диференційованого навчання Внутрішня і зовнішня диференціація навчання. Внутрішньокласна диференціація за М.П.Гузиком. Рівнева диференціація на основі обов'язкових результатів за В.В.Фірсовим. Диференційоване навчання молодших школярів за С.П.Логачевською. Форми диференціації у початковій школі. <i>Література: [1, 3, 6, 33, 47].</i></p>	2
<p>Тема 9. Технології індивідуалізованого навчання в початковій школі 1. Загальна характеристика технології індивідуалізованого навчання. 2. Технологія індивідуалізованого навчання Інге Унт. Адаптивна система А.Границької. Навчання на основі індивідуально-орієнтованого навчального плану В.Шадрикова <i>Література: [2, 3, 5, 9, 16, 28, 44].</i></p>	2
<p>Тема 10. Технологія розвитку творчої особистості Г.Альтшуллера Основні положення технології розвитку творчої особистості</p>	2

<p>Методи розвитку творчої особистості молодшого школяра Типи творчих задач у початковій школі <i>Література: [1,6,9,16,22,27,39].</i></p> <p>Тема 11. Педагогічні технології на основі активізації та інтенсифікації діяльності учнів</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Інтерактивні технології в початковій школі (повторення). 2. Проблемне навчання (повторення). 3. Ігрові технології навчання (повторення). 4. Технології комунікативного навчання іншомовній культурі (С.І.Пасов) 5. Технології інтенсифікації навчання на основі схемних і знакових моделей навчального матеріалу (В.Ф.Шаталов) <p><i>Література: [2,5,8,10,15,18,47].</i></p> <p>Тема 12. Педагогічні технології на основі ефективності управління та організації навчально-виховного процесу</p> <p>Технологія педагогічного процесу за С.Д.Шевченко. Технологія концентрованого навчання. Технологія евристичного навчання. Нові інформаційні технології у початковій школі (повторення) Проектна технологія (повторення) <i>Література: [1,2,3,5,47].</i></p> <p>Тема 13. Технології виховання</p> <p>Технологія колективного творчого виховання (І.Іванов) Технологія «Створення ситуації успіху» (А.Белкін) <i>Література: [3,5,6,27,36,47].</i></p> <p>Тема 14. Педагогічний майстер-клас</p> <p>Майстер-клас як локальна педагогічна технологія. Особливості та вимоги до організації та проведення МК. Алгоритм проведення МК. Методичні прийоми МК. <i>Література: [5,6,37,47].</i></p>	<p>4</p> <p>4</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>2</p>
Разом за семестр:	34 год

Теми семінарських (практичних) занять

№ з/п	Назва теми практичного заняття	Кількість годин
1	<p>Авторська навчальна програма початкової школи (Ю.Б.Пінчук)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Концептуальні положення. 2. Мета та завдання «веселкових» інтегрованих уроків. 3. Структура «веселкових» технологій. 4. Аналіз підручників. 5. Вимоги до вчителя. <p><i>Практичне завдання</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Скласти фрагмент уроку за сторінкою підручника з «Веселкової математики». 2. Визначте позитивні і негативні особливості сучасних авторських навчальних програм початкової школи. <p><i>Література: [2, 5, 34, 35, 47].</i></p>	2

2	<p>Реалізації технології формування критичного мислення на уроках у початковій школі Суть поняття «критичне мислення». Фази та способи формування критичного мислення у молодших школярів. Структура уроку, спрямованого на розвиток критичного мислення. <i>Практичне завдання</i> Методи роботи з технології «критичне мислення» в початковій школі (на конкретних прикладах) <i>Література: [1, 4, 6, 18, 29, 47].</i></p>	2
3	<p>Гуманно-особистісна технологія Ш.А.Амонашвілі Педагогіка співробітництва. Основні теоретичні положення. Особливості технології. <i>Практичне завдання</i> Розробити конспект «уроку спілкування» для учнів початкових класів у контексті технології гуманно-особистісної технології Ш.Амонашвілі. <i>Література: [2, 6, 7,26, 38].</i></p>	2
4	<p>Контрольний захід (контрольна робота) Технології диференційованого навчання 1. Внутрішньокласна (внутрішньопредметна) диференціація (М.Гузик) 2. Змішана диференціація (модель зведених груп) 3. Рівнева диференціація навчання на основі обов'язкових результатів (В.Фірсов) 4. Культуровиховна технологія диференційованого навчання за інтересами дітей (І.Закагова) 5. Диференційоване навчання молодших школярів за С.Логачевською</p>	2
5	<p><i>Практичне завдання</i> Розробити диференційовані завдання з математики для учнів 2-го класу (тема за вибором) <i>Література: [1,3,6,33,47].</i></p>	2
6	<p>Теорія розв'язку винахідницьких задач Г.С.Альтшуллера як засіб розвитку творчих здібностей особистості Основні положення технології розвитку творчої особистості Методи розвитку творчої особистості молодшого школяра Типи творчих задач <i>Практичне завдання</i> Підготувати і апробувати на занятті фрагмент заняття з будь-якої дисципліни початкової школи, що містить вправи і завдання, спрямовані на розвиток творчості молодшого школяра <i>Література: [1,6,9,16,22,27,39].</i></p>	2
7	<p>Педагогічний майстер-клас Поняття «майстер-клас» у педагогіці. Особливості та вимоги до організації та проведення МК. Алгоритм проведення МК. Методичні прийоми МК. <i>Література: [5,6,37,47].</i></p>	2
8	<p>Контрольний захід (контрольна робота)</p>	2
Разом за семестр		16

Самостійна та індивідуальна робота

№ з/п	Назва теми	К-сть год	К-сть год	Форми контролю	Форми контролю		
		д.ф.н.	з.ф.н.			д.ф.н.	з.ф.н.
1	Типологія педагогічних інновацій (Тема 1).	2	4	Усне опитування, самостійна, практична, контрольна роботи	Контрольна робота		
2	Особливості авторської навчальної програми «Довкілля» (Тема 2).	2	4				
3	Блокове та модульне навчання (Тема 3).	2	4				
4	Специфіка критичного мислення молодших школярів (Тема 4).	2	4				
5	Життєвий шлях та особливості науково-педагогічної діяльності Ш.Амонашвілі (Тема 5).	2	4				
6	Сутність понять «сугестивна педагогіка», «сугестологія», «релаксація», «релаксопедія» (Тема 6).	2	4				
7	Опорні схеми С.Лисенкової (Тема 7).	2	4				
8	Технологія повного засвоєння (естонський варіант П.Крейтсберг, Є.Корлль) (Тема 8).	2	4				
9	Аналоги технології індивідуалізації: система Ю.Драля (навчально-методичний комплект завдань), батовська система (США), план Трампа (США) (Тема 9).	2	4				
Продовження додатка Г							
10	Життєвий шлях Г.Альшутлера (Тема 10).	2	4				
11	Опорні схеми Шаталова (Тема 11).	2	4				
12	Історія виникнення евристичного навчання (Тема 12).	2	4				
13	«Портфоліо» колективних творчих справ (Тема 13).	2	4				
14	Процес підготовки Майстра до проведення майстер-класу (Тема 14).	2	4				
<i>Інші види самостійної та індивідуальної роботи</i>							
10	Виконання індивідуального завдання	7	-				
11	Опрацювання лекційного матеріалу	17	8				
12	Підготовка до практичних занять	16	-				
13	Підготовка до контрольної роботи	8	8				
14	Опрацювання тем навчальної дисципліни	-	44				
Разом за семестр		76	116				

Індивідуальні завдання

1) *Розкрити сутність технології (вказана курсивом) відповідно до номеру варіанта;*

2) *виконати практичне завдання у контексті тієї ж технології;*

3) *зробити узагальнення (вказати, у чому ж саме проявляється ефективність використання даної технології у навчально-виховному процесі початкової школи).*

Номер варіанту індивідуального завдання відповідає номеру прізвища студента по списку у журналі обліку відвідування

1. *Проблемне навчання.* Створити добірку проблемних завдань з різних предметів початкової школи.

2. *Авторська навчальна програма «Росток».* Підготувати конспект уроку з математики у контексті авторської програми «Росток» (клас, тема – на вибір).

3. *Технологія випереджувального навчання С. Лисенкової.* Наведіть приклади опорних схем, які використовувала С. Лисенкова на уроках з математики.

4. *Проблемне навчання.* Розробити фрагмент уроку за технологією проблемного навчання.

5. *Проектна технологія.* Розробити творчий / трудовий / екологічний (на вибір) проект. Представити етапи проекту та їх змістове наповнення.

6. *Розвивальне навчання.* Розробити конспект уроку з природознавства з використанням елементів розвивального навчання (предмет – на вибір).

7. *Технологія розвитку творчої особистості Г. Альтшуллера.* Підготувати фрагмент уроку з будь-якої дисципліни початкової школи, що містить вправи і завдання, спрямовані на розвиток творчості молодшого школяра.

8. *Технологія М. Монтесорі.* Обрати один з дидактичних матеріалів Монтесорі, визначити предмет, на якому його можна використати, тему. З урахуванням основних рекомендацій щодо використання матеріалу, розробити фрагмент уроку презентації нового дидактичного матеріалу, пояснення особливостей роботи з ним.

9. *Ігрові технології.* Дібрати ігри, які можна використати на групі продовженого дня у початковій школі.

10. *Технологія колективного творчого виховання.* Розробити колективну творчу справу для молодших школярів і оформити план-конспект.

11. *Гуманно-особистісна технологія Ш. Амонашвілі.* Розробити конспект «уроку спілкування» для учнів початкових класів у контексті гуманно-особистісної технології Ш. Амонашвілі.

12. *Технологія формування критичного мислення.* Підібрати методи роботи з молодшими школярами у контексті технології формування критичного мислення.

13. *Ігрові технології.* Підібрати дві ділові ігри для молодших школярів.

14. *Технологія випереджувального навчання С. Лисенкової*. Підготувати фрагмент уроку з математики (клас – на вибір) за технологією випереджувального навчання С. Лисенкової.

15. *Технологія «Створення ситуації успіху»*. Підібрати вправи для молодших школярів на створення ситуації успіху.

16. *Ігрові технології*. Скласти детальний план ігрового заняття з обраної теми.

17. *Технологія колективного творчого виховання*. Наведіть приклади колективних творчих справ. Охарактеризуйте їх.

18. *Технологія «Створення ситуації успіху»*. Наведіть приклади педагогічної технології «Створення ситуації успіху» із праць А. Макаренка, В. Сухомлинського.

19. *Інтерактивні технології*. Методика роботи над інтерактивною вправою колективно-групової форми на конкретному прикладі (тема, предмет і клас – на вибір).

20. *Інтерактивні технології*. Методика роботи над інтерактивною вправою кооперативної форми на конкретному прикладі (тема, предмет і клас – на вибір).

21. *Інтерактивні технології*. Методика роботи над інтерактивною вправою (форма – ситуативне моделювання) на конкретному прикладі (тема, предмет і клас – на вибір).

22. *Інтерактивні технології*. Методика роботи над інтерактивною вправою (форма – опрацювання дискусійних питань) на конкретному прикладі (тема, предмет і клас - на вибір).

23. *Інтерактивні технології*. Скласти технологію проведення дискусії на уроці у початковій школі на конкретному прикладі.

24. *Проблемне навчання*. Створіть проблемну ситуацію, яка може ґрунтуватися на здивуванні або пов'язана з інтелектуальним утрудненням (предмет і клас – на вибір).

25. *Розвивальне навчання*. Підібрати дві розвивальні ігри для молодших школярів.

26. *Ігрові технології*. Організація і проведення рольової гри (на конкретному прикладі).

27. *Авторська навчальна програма «Росток»*. Підготувати конспект уроку з української мови (2 клас) у контексті авторської програми «Росток» (тема - на вибір).

28. *Проектна технологія*. Підберіть приклади різних типів проектів.

29. *Інтерактивні технології*. Складіть детальний план інтерактивного уроку з обраної теми.

30. *Ігрові технології*. Підібрати п'ять дидактичних ігор для молодших школярів з математики.

31. *Ігрові технології*. Організація і проведення пізнавальної гри (на конкретному прикладі).

32. *Розвивальне навчання.* Підібрати розвивальні завдання з природознавства (тема і клас на вибір).

Методи навчання

Інформаційно-рецептивний, репродуктивний, дослідницький, частково-пошуковий, дискусійний та метод проблемного викладу.

Розповідь, бесіда, інструктаж, вправа, ілюстрування, демонстрування.

Методи контролю

Педагогічний контроль здійснюється з дотриманням вимог об'єктивності, індивідуального підходу, систематичності і системності, всебічності та професійної спрямованості контролю.

1. *Поточний контроль на лекції* – вибіркоче усне опитування студентів або із застосуванням тестів за раніше викладеним матеріалом, особливо за розділами курсу, які необхідні для зрозуміння теми лекції, що читається, або ж для встановлення ступеня засвоєння матеріалу прочитаної лекції (проводиться за звичай у кінці першої або на початку другої години лекції). Поточний контроль на лекції покликаний привчити студентів до систематичної проробки пройденого матеріалу і підготовки до майбутньої лекції, встановити ступінь засвоєння теорії, виявити найбільш важкі для сприйняття студентів розділи з наступним роз'ясненням їх. Контроль на лекції не має віднімати багато часу.

2. *Поточний контроль на практичних і семінарських заняттях* проводиться з метою виявлення готовності студентів до занять у таких формах:

1. Вибіркове усне опитування перед початком занять.
2. Фронтальне стандартизоване опитування за карточками, тестами протягом 5-10 хв.
3. Практична робота в групі чи індивідуально.
4. Виклик до дошки окремих студентів для самостійного розв'язування завдань, письмові відповіді на окремі запитання.
5. Оцінка активності студента у процесі занять, внесених пропозицій, оригінальних рішень, уточнень і визначень, доповнень попередніх відповідей.
6. Письмова контрольна робота.
7. Колоквіум по самостійних розділах теоретичного курсу (темах або модулях).

3. *Перевірка перебігу виконання самостійних робіт та індивідуального завдання.* Оцінюються якість і акуратність виконання, точність і оригінальність рішень, перегляд спеціальної літератури, наявність елементів дослідження, виконання завдання у встановленому обсязі відповідно до заданих строків.

1. Перевірка конспектів лекцій і рекомендованої літератури.
2. Перевірка і оцінка рефератів по частині лекційного курсу, який самостійно пророблюється.
3. Індивідуальна співбесіда зі студентом на консультаціях.

4. *Підсумковий контроль – іспит.*

Іспит є підсумковим етапом вивчення усієї дисципліни і має за мету перевірку знань студентів по теорії і виявлення навичок застосування отриманих знань при вирішенні практичних завдань, а також навиків самостійної роботи з навчальною і науковою літературою.

Іспит дає можливість кожному студенту у порівняно короткий проміжок часу осмислити весь пройдений курс у цілому, сконцентрувати увагу на вузлових його моментах, закріпити у пам'яті його основний зміст.

Методичне забезпечення

1. Нормативні документи.
2. Робоча програма навчальної дисципліни.
3. Опорні конспекти лекцій.
4. Плани-конспекти практичних занять.
5. Методичні розробки: «Педагогічні технології в початковій школі: опорні конспекти», «Реалізація педагогічних технологій у початковій школі» (Укладач: Швардак М.В.)
6. Пакети завдань для контрольних робіт.

Перелік питань, що виносяться на підсумковий та модульний контроль

1. Сутність педагогічних технологій. Історія становлення педагогічних технологій
2. Типологія педагогічних технологій
3. Педагогічна інновація, педагогічна інноватики, поняття «новизни» у педагогіці
4. Етапи інноваційного процесу в освіті
5. Система інтенсивного розвитку Л.Занкова
6. Технологія особистісно-розвивального навчання (Д.Ельконін-В.Давидов)
7. Інтерактивний підхід у навчанні і вихованні молодших школярів
8. Форми і методи інтерактивного навчання за О.Пометун, Л.Пироженко
9. Мета і завдання особистісно орієнтованого навчання. Технології особистісно орієнтованого навчання
10. Технологія колективного творчого виховання (І.Іванов)
11. Колективна творча справа, етапи організації і проведення. Приклади
12. Використання нових інформаційних технологій у початковій школі
13. Засоби та методи НІТ у початковій школі
14. Дидактичні, пізнавальні, ділові, рольові та інтерактивні ігри в початковій школі. Приклади
15. Організація та проведення гри у початковій школі
16. Проектна технологія. Алгоритм роботи над проектом
17. Мета і завдання проектної технології. Типи проектів у початковій школі
18. Технологія «Створення ситуації успіху».
19. Алгоритм створення ситуації успіху на уроці у початковій школі
20. Сутність теорії проблемного навчання. Категорії технології проблемного навчання

21. Методи проблемного навчання у початковій школі.
22. Структура уроку у технології проблемного навчання
23. Проблемне і традиційне навчання: порівняльна характеристика
24. Зміст технології формування критичного мислення
25. Фази та способи формування критичного мислення у молодших школярів
26. Структура уроку, спрямованого на розвиток критичного мислення.
27. Організація самовального процесу у вальдорфських закладах
28. Технологія саморозвитку дітей молодшого шкільного віку М.Монтессорі
29. Специфіка технології вільної праці С.Френе
30. Зміст технології П.Петерсена «Йена-план-школа»
31. Поняття «майстер-клас» у педагогіці.
32. Особливості та вимоги до організації та проведення майстер-класу
33. Алгоритм проведення майстер-класу
34. Методичні прийоми майстер-класу
35. Інноваційність у сучасному освітньому просторі
36. Сутність інноваційної педагогічної діяльності
37. Індивідуальність учителя і педагогічні технології
38. Історія виникнення. Суть програмованого навчання.
39. Навчальна програма як засіб реалізації програмованого навчання.
40. Структура програмованого навчання.
41. Педагогіка співробітництва.
42. Основні теоретичні положення гуманно-особистісної технології Ш.Амонашвілі.
43. Особливості гуманно-особистісної технології Ш.Амонашвілі.
44. Історія виникнення технології сугестивної технології.
45. Зміст сугестивної технології
46. Вимоги до особистості педагога у процесі реалізації сугестивної технології
47. Загальна характеристика технології випереджувального навчання за С.Лисенковою
48. Оцінювання учнівських досягнень С.Лисенковою
49. Особливості «золотої програми» Лисенкової
50. Етапи роботи над темою за Лисенковою
51. Внутрішньокласна (внутрішньопредметна) диференціація (М.Гузик)
52. Змішана диференціація (модель зведених груп)
53. Рівнева диференціація навчання на основі обов'язкових результатів (В.Фірсов)
54. Культуровиховна технологія диференційованого навчання за інтересами дітей (І.Закатова)
55. Диференційоване навчання молодших школярів за С.Логачевською
56. Принципи індивідуального підходу до навчання. Класифікаційні параметри технології
57. Технологія індивідуалізованого навчання Інге Унт
58. Адаптивна система А.Границької

59. Навчання на основі індивідуально-орієнтованого навчального плану В.Шадрикова
60. Основні положення технології розвитку творчої особистості Г.Альтшуллера
61. Методи розвитку творчої особистості Г.Альтшуллера
62. Технології комунікативного навчання іншомовній культурі (Є.І.Пасов)
63. Технології інтенсифікації навчання на основі схемних і знакових моделей навчального матеріалу (В.Ф.Шаталов)
64. Технологія педагогічного процесу за С.Д.Шевченко.
65. Технологія концентрованого навчання.
66. Технологія евристичного навчання.
67. Специфіка авторської програми «Інтелект України»
68. Особливості авторської програми «Росток»
69. Особливості оздоровчо-розвивально-навчальної системи «Веселкова школа»
70. Програма «Всебічного розвитку дитини «Крок за кроком»».

Рекомендована література

Базова

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 351, [1] с. – (Альма- Матер).
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : [підручник] / І. М. Дичківська. – 2-ге вид., доповн. – К. : Академвидав, 2012. – 352 с.
3. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / Автор-укладач Н. П. Наволокова. – Х. : Вид. група «Основа», 2009. – 176 с.
4. Освітні технології : [навч. посіб.] / За заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.
5. Педагогічні технології в початковій школі : [методичні рекомендації] / Укл. Н. Ю. Рудницька, М. О. Синиця. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – 87 с.
6. Химинець В. В. Інновації в початковій школі / В. В. Химинець, М. Ю. Кірик. – Ужгород : Інформаційно-видавничий центр ЗІППО, 2008. – 344 с.
7. Чепіль М. М. Педагогічні технології : [навч. посіб.] / М. М. Чепіль, Н. З. Дудник. – К. : Академвидав, 2012. – 224 с.

Допоміжна

8. Альтшуллер Г. С. Алгоритм изобретения / Г. С. Альтшуллер. – М. : Московский рабочий, 1973. – 125 с.
9. Альтшуллер Г. С. Творчество как точная наука / Г. С. Альтшуллер. – М. : Советское радио, 1979. – 76 с.
10. Амонашвили Ш. А. В школу – с шести лет / Ш. А. Амонашвили. – М. : Просвещение, 1986. – 134 с.
11. Амонашвили Ш. А. Школа Жизни / Ш. А. Амонашвили. – М. : Просвещение, 1996. – 82 с.

12. Ворожейкіна О. М. 100 цікавих ідей для проведення уроку / О. М. Ворожейкіна. – Х. : Вид. група «Основа», 2011. – 287 с.
13. Гра в початковій школі / уклад. О. М. Ворожейкіна. – Х. : Вид. група «Основа», 2008. – 191, [1] с.
14. Державний стандарт початкової загальної освіти / Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 р. – № 462.
15. Дулова А. С. Методичні рекомендації з проведення майстер-класу як групової форми методичної роботи [Електронний ресурс] / А. С. Дулова, Л. М. Соламатіна : Режим доступу: http://www.kharkivosvita.net.ua/files/Metod_rekom.pdf.
16. Інноваційні технології в початковій школі. – К.: Шкільний світ, 2008. – 112 с. – (Бібліотека «Шкільного світу»).
17. Інноваційні технології навчання від А до Я / Упор. В. Вулканова. – К. : Шкільний світ, 2011. – 96 с.
18. Інтерактивні методи навчання в практиці роботи початкової школи / упорядн. Стребна О. В., Соценко А. О. – 7-е вид. – Х. : Вид. група «Основа», 2009. – 174, [2] с.— (Серія «Педагогічні інновації. Майстерня»).
19. Корсакова О. Про технологію диференційного навчання / О. Корсакова // Рідна школа. – 2001. – №9. – С. 44-46.
20. Логачевська С. П. Диференціація у звичайному класі : посібник для вчителів, методистів, студентів / За заг. ред. О. Я. Савченко. – К., 1998. – 288 с.
21. Лысенкова С.Н. Я читаю. Я считаю. Я пишу. Как учить маленьких / С.Н. Лысенкова. — М. : Просвещение, 2001. — 96 с.
22. Лысенкова С.Н. Когда легко учится / С.Н.Лысенкова. – М.: Педагогика, 1985.
23. Лысенкова С. Н. Методом опережающего обучения : [книга для учителей] / С. Н. Лысенкова. – М. : Просвещение, 1988. – 192 с.
24. Науково-педагогічний проект «Інтелект України» / Режим доступу: <http://intellect-ukraine.org>.
25. Науково-педагогічний проект «Росток» / Режим доступу: <http://rostok.ucoz.ua/index/0-2>.
26. Освітні технології : [навч. посіб.] / За заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.
27. Положення про майстер-клас : Режим доступу: <https://www.google.com.ua/>
28. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
29. Сходінками творчості. Методика ТРВЗ в початковій школі / Авторі-упорядники : О. В. Лесіна, В. П. Телячук. – Х. : Вид. Група «Основа»: «Тріада+», 2007. – 112 с. – (Серія «Педагогічні інновації. Майстерня»).
30. Типові навчальні плани початкової школи / Наказ МОНмолодьспорт України від 10.06.2011 р. – № 572.
31. Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения / Инге Унт. – М. : Педагогика, 1990. – 188 с.

32. Швардак М. В. Педагогічні технології в початковій школі : опорні конспекти / М. В. Швардак. – Ч. 1. – Мукачево : МДУ, 2013. – 80 с.
33. Швардак М. В. Реалізація педагогічних технологій в початковій школі / М. В. Швардак. – Мукачево : МДУ, 2013. – 60 с.

Інформаційні ресурси

1. http://www.kharkivosvita.net.ua/files/Metod_rekom.pdf
2. <http://rostok.ucoz.ua/index/0-2>.
3. <http://intellect-ukraine.org>.
4. http://pidruchniki.ws/17190512/pedagogika/vidi_pedagogichnih_tehnologiy
5. <http://textbooks.net.ua/content/view/6053/49/>
6. <http://users.kpi.kharkov.ua/lre/bde/ukr/pd/3pedtechnology.htm>
7. http://firstedu.com.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=529:2011-04-03-13-24-45&catid=7:osv&Itemid=31
8. <http://academia-pc.com.ua/product/306>
9. <http://bgschool1.ucoz.ua/index/0-31>
10. http://socgum.mdpu.org.ua/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=2592&Itemid=0

Основні поняття у формуванні майстерності мовлення вчителя

Мова — це засіб спілкування. Мова є основною формою національної культури і існує у вигляді різноманітних актів мовлення, повторюваних усно і фіксованих за допомогою письма.

Мовлення — це сукупність мовленнєвих дій, кожна з яких має власну мету, що випливає із загальної мети спілкування. Основу мови і мовлення становить *мовленнєва діяльність*. Тільки у ній народжується, формується і мова, і мовлення. Мовленнєва діяльність можлива лише в суспільстві, зумовлюється його потребами.

Спілкування — це обмін інформацією, передача певної інформації однією людиною іншій. Форми спілкування бувають різні: *діалог*, *групова розмова (полілог)*, *монолог*. Обов'язковим учасником спілкування крім *мовця* є *слухач*, реальний чи уявний. Мовлення, таким чином, є конкретне *говоріння* (усне або писемне), а також *сприйняття* (*слухання* або *читання*).

Усне мовлення — це інструмент його педагогічної діяльності, за допомогою якого вчитель розв'язує всі педагогічні завдання, що повстають перед ним.

Культура мовлення — це установка на оволодіння нормами сучасної літературної мови, культура наукового мислення (правильність, точність, логічність, багатство, різноманітність, чистота, доречність, виразність і образність), стимулювання пізнавальної активності учнів.

Діалог — розмова двох або декількох осіб, специфічна форма спілкування, коли людина сприймається як партнер з правом на власну позицію.

Монолог — мовлення однієї людини.

Логічність — це мовлення, що забезпечує смислові зв'язки між словами і реченнями в тексті. На основі логічності визначається доступність, дієвість, доречність мовлення.

Теза висловлювання – це твердження, яке необхідно довести, аргументувати.

Дискусія – це суперечка, спрямована на товариський обмін думками з певних моральних, правових, естетичних та інших проблем при дотриманні правил мовного етикету.

Техніка мовлення – комплекс навичок у мовленнєвому диханні, голосотворенні й дикції, що дає вчителю можливість донести до учня все багатство змісту свого слова.

Дихання – енергетична база мовлення.

Види дихання: фізіологічне – сукупність процесів, що забезпечують газообмін в організмі; фонаційне – мовленнєве дихання, що дає можливість раціонально використовувати повітряний потік під час мовлення.

Типи дихання – розрізняють в залежності від області, де відбувається основний м'язовий рух, що стискує і розтискує легені.

Розрізняють три типи дихання: ключичне (плечове), грудне (реберне), діафрагмальне (черевне). У мовленнєвому процесі найкорисніше застосовувати реберно-діафрагмальний тип дихання.

Відділи голосового апарату – *генераторний* (гортань з голосовими зв'язками), де утворюється звукова хвиля певної частоти; *резонаторний* (глотка, носоглотка, ротова порожнина), в якому відбувається підсилення голосу та надання йому тембру; *енергетичний* (система м'язів грудної клітки, глотки, носоглотки, ротової порожнини), який забезпечує швидкість струменю повітря та його кількість для утворення кожного конкретного звуку.

Сила голосу (дзвінкість) – це таке звучання, яке залежить від сили видиху та досягається завдяки резонансу звукової хвилі в передній частині ротової порожнини (тверде піднебіння, верхні зуби).

Зібраність звучання – концентрація звука біля губів, що не дозволяє звукові розповзатися. Це спрямування звука «в маску».

Політність звука — здатність його виділятися на фоні інших звуків та тонів, не зливаючись з ними, не гублячись серед них.

Тембр голосу — його забарвлення, індивідуальність, характерні для кожної людини.

Діапазон — це обсяг голосу, межі якого визначаються найнижчим і найвищим тоном звучання, притаманним даній людині. Д. людського голосу — 1,5-2 октави. Звуження Д. призводить до монотонності.

Гнучкість голосу — можливість передавати думку у всій її повноті і різноманітності відтінків з використанням різних за висотою звуків.

Витривалість — здатність голосу не втратити основних якостей звучання протягом тривалого часу. Досягається завдяки систематичним тренуванням.

Роль техніки мовлення: забезпечує правильне сприйняття навчального матеріалу, дає змогу ефективно впливати на учнів, сприяє гідній самопрезентації вчителя.

Додаток Е

**Тест «Оцінювання комунікативних і організаційних здібностей
майбутнього вчителя»**

(адаптована автором за Л. Туріщевою [543, с. 91-93])

Інструкція: на пропновані нижче питання дайте відповідь «так» або «ні»

1. Чи багато у вас друзів, з якими ви постійно спілкуєтеся?
2. Чи часто вам вдається схилити більшість своїх однолітків до вашої думки?
3. Чи довго ви пам'ятаєте завданій вам кривди?
4. Чи важко вам орієнтуватися в критичній ситуації?
5. Чи прагнете ви до знайомства з різними людьми?
6. Чи подобається вам виконувати громадську роботу?
7. Чи правильно, що вам приємніше і простіше проводити час із книгами, ніж з людьми?
8. Чи легко ви відступаєтнся від задуманного, якщо на шляху з'являються перешкоди?
9. Чи легко ви налагоджуєте контакт из дітьми?
10. Чи любите ви вигадувати й організовувати зі своїми товаришами різні ігри і розваги?
11. Чи важко ви призвичаюєтеся до нової для себе компанії?
12. Чи часто ви відкладаєте справи на завтра, хоча могли б зробити їх сьогодні?
13. Чи легко вам вдається встановити контакт з незнайомими людьми?
14. Чи прагнете ви до того, щоб ваші товариші діяли відповідно до вашої думки?
15. Чи важко вам звикати до нового колективу?
16. Чи правда, що у вас не буває конфліктів із товаришами через невиконання ними своїх обов'язків, зобов'язань, обіцянок?

17. Чи прагнете ви, якщо випадає нагода, познайомитися і поговорити з новою Людиною?
18. Чи часто у вирішенні важливих справ ви берете ініціативу на себе?
19. Чи дратують вас навколишні і чи маєте бажання побути на самоті?
20. Чи правда, що ви зазвичай погано орієнтуєтесь в незнайомих для вас обставинах?
21. Чи подобається вам постійно перебувати серед людей?
22. Чи виникає у вас роздратування, якщо вам не вдається закінчити почату справу?
23. Чи відчуваєте ви утруднення або сором'язливість, якщо доводиться виявляти ініціативу, щоб познайомитися з новою людиною?
24. Чи стомлюєтесь ви від частого спілкування з товаришами?
25. Чи приносить вам задоволення участь у колективних іграх?
26. Чи проявляєте ви ініціативу під час розв'язання питань, які зачіпають інтереси ваших товаришів?
27. Чи почуваетесь ви невпевнено серед людей, яких ви погано знаєте?
28. Чи правда, що ви рідко прагнете довести свою правоту?
29. Чи вважаєте ви, що вам досить легко пожвавити чужу компанію?
30. Чи берете ви участь у сіпільній роботі в університеті?
31. Чи прагнете ви обмежити коло своїх знайомих невеликою кількістю людей?
32. Чи правда, що ви не прагнете обстоювати всюо думку або рішення, якщо на них не відразу пристали ваші товариші?
33. Чи почуваетесь ви невимушено, потрапивши в незнайому вам компанію?

34. Чи охоче ви беретеся до організації різних заходів для своїх товаришів?
35. Чи правда, що ви не почуваетесь досить упевнено і спокійно, коли доводиться говорити що-небудь великій групі людей?
36. Чи часто ви спізнюєтеся на заняття?
37. Чи правда, що у вас багато друзів?
38. Чи часто ви опиняєтеся в центрі уваги своїх товаришів?
39. Чи часто ви бентежитесь, соромитеся під час спілкування з чужими людьми?
40. Чи правда, що ви не дуже впевнено почуваетесь в оточенні великої групи своїх товаришів?

Опрацювання результатів.

Якщо ви дали відповіді:

- «так» на питання 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37,

- «ні» – на питання 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39

і в сумі вийшло понад 10, це свідчить про гарні комунікативні вміння.

Якщо ви дали відповіді:

- «так» на питання 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38,

- «ні» – на питання 4, 8, 12, 16, 29, 24, 28, 32, 36, 40

і в сумі вийшло понад 10, то це свідчить про хороші організаторські здібності.

Практичні вправи для функціонування кожного з відділів мовленнєвого апарату

1. Вправи на розвиток фонаційного дихання (тренування змішаного, діафрагмально-реберного типу дихання; розвиток активного фонаційного дихання; тренування розподілу видиху; на добір дихання).

Є спеціальні вправи, виконання яких дає вчителям змогу навчитися в процесі мовлення свідомо керувати діафрагмою. Спочатку ці вправи рекомендовано виконувати лежачи на спині: одну руку покласти на попереk, другу – на верхню передню стінку живота (для контролю). Після спокійного вдиху промовити «о—о—о—х—х—х—х» або «а—а—а—х—х—х», пропустивши струмінь видихуваного повітря через ротову порожнину, а після короткої паузи зробити глибокий вдих через ніс; при цьому сконцентрувати увагу на передній стінці живота. Такі вправи бажано проводити протягом 5—7 днів. За цей проміжок часу можна навчитися свідомо керувати діафрагмою лежачи, а потім таким же чином, і у вертикальному положенні.

Фонологи з метою тренування видихувальної мускулатури рекомендують видихати повітря через звужений отвір губ. Енергійному диханню сприяє і дмухання на уявне полум'я свічки в такий спосіб, щоб полум'я «лягло» і до кінця видиху перебувало в такому стані. Після виконання цих вправ протягом кількох днів можна переходити до тренування поштовхоподібних видихів, наприклад, імітувати процес гасіння полум'я уявної свічки з повторенням звуків «фу — фу — фу». Такі вправи дають змогу відчувати напруженість діафрагми і видихувальної мускулатури.

2. Вправи на тренування мовленнєвого голосу, для розвитку його динамічного діапазону, помітності звука, витривалості та адаптивності звучання

Вправи для розвитку голосу. Перший етап роботи над голосом – звільнення фонаційних шляхів, створення якнайкращих умов для вільного звучання.

Для цього необхідно зняти зайву напругу в області гортані і плечового поясу.

Після цього можна переходити до другого етапу – відшукування під нашаруваннями звичок свого природного голосу того звучання, яке виникає легко, вільно, без усяких м'язових зусиль і є для нас максимально органічним.

1. «Радіограма». Спробуйте передати азбукою Морзе потрібний сигнал. Хай він звучить, як зумер: «ммам-мам-мам-мам, мам-ммамм». Трохи відкривайте губи на звуці «а» і стежте, щоб він звучав коротко. Знову пошліть радіограму, тільки тепер уже користуючись всіма голосними основного ряду, розташованими в наступному порядку: *a, e, o, y, u, i*. Повторюйте багато разів свій виклик: «ммомм, ммумм, ммимм, ммімм».

2. «Строкатість голосних». У цій вправі нас може підстерігати одна серйозна небезпека. У тренінг введені явні звуки. Вони діляться по місцю утворення на голосні переднього, середнього і заднього рядів. Через це кожна з них може зазвучати, в різних місцях нашого мовного апарату: одна – біля зубів (передня позиція), друга – в куполі твердого піднебіння (середня позиція), третя – в гортані (задня позиція). В цьому випадку виникає так звана строкатість голосних. Щоб не виникло такої непривабливої картини, необхідно навчитися збирати ці голосні в одну крапку, ніби фокусуючи їх на кінчиках губ. Цьому допоможе ряд спеціальних вправ.

3. «Переключка в лісі». Покличте друзів, які знаходяться неподалік: «Аа - аааа – аууу». Хай голос звучить неголосно, без жодної напруги, нагадуючи віддалену луну. Стежте за тим, щоб звуки а і у виникали не в порожнині рота, а на самому кінчику губ. Ніхто не відгукнувся. Покличте трохи активніше: «Еее - ее – ейй». Знову нікого. Кличте їх ще голосніше: «Ого - го – гоо». Не дозволяйте голосним змінювати позицію, завалюватися назад, не допускайте придиху, горлового звуку, пам'ятайте, що всі звуки беруть початок на самих кінчиках губ, а не в гортані.

4. Вправа на вимову тексту складами.

Який-небудь текст, переважно ритмічний, повільно вимовляти на одній висоті окремими складами. Наприклад:

Ой-хме-лю, мій-хме-лю,
 Хме-лю зе-ле-нень-кий,
 Де ж ти хме-лю зи-му зи-му-вав
 Що й не, що й не роз-ви-вав-ся.

5. Вправи на вимову тексту словами.

Вимовляти текст на одній висоті окремими словами:

Вітре буйний, вітре буйний!
 Ти з морем говориш.
 Збуди його, заграй ти з ним,
 Спитай синє море.
 Воно знає, де мій милий,
 Бо його носило,
 Воно скаже, синє море,
 Де його поділо.

(Т. Шевченко, «Думка»).

3. Вправи для розвитку звуковисотного діапазону голосу

Основним матеріалом виразного звучання голосу служить його звуковисотний діапазон. Діапазон голосу – не природжена властивість людини, його можна розвивати вправами. Робити їх слід дуже обережно. Не слід прагнути досягати граничної висоти звуку. Треба зупинитися перш, ніж виникає голосова напруга. Не потрібно весь час йти вгору по діапазону, час від часу необхідно робити невеликі пониження, після чого знову можна продовжувати голосовий підйом.

1. «Аквалангіст». Перш ніж починати читати віршований текст, перевірте, чи не напружені у вас руки, шия. Читайте, про себе, уявляючи, що ви сидите в літаку, який стрімко піднімається вгору, ви дивитеся з ілюмінатора на землю і вас охоплює радісне відчуття польоту. Голос ваш поступово підвищується, але не посилюється, а стає дзвінким, легшим,

мелодійнішим. Підвищуйте звук від рядка до рядка поступово, по півтонах, не прагніть неодмінно «забратися» на самий верх, відступайте трохи назад і потім продовжуйте підвищення. Плечі і руки опущені, грудна клітка розгорнена, спина випрямлена.

Щоб володіти грудним регістром

Корисно стати аквалангістом.

Я опускаюся нижче, нижче

А дно морське все ближче, ближче.

Хоч опустився я глибоко,

Не бачить світла моє око,

Та голос мій дзвінкий, гучний

Лунає на багато миль.

Щоб володіти грудним регістром

Корисно бути аквалангістом.

4. Вправи на відпрацювання чіткої вимови голосних і приголосних звуків. Читання скоромовок та чистомовок з наступним комплексним аналізом якостей вимовляння звуків.

Мовленнєва гімнастика має на меті збереження і профілактику мовленнєвого голосу, сприяє систематичному вдосконаленню мовленнєвого апарату і підтримці працездатності та постійної готовності всіх органів, що беруть безпосередню участь в мовленнєвому акті.

Для губ і язика

1) Кілька разів зробіть рух губами, як при вимовлянні звуків, змінюючи різні положення — губи зімкнуті, «трубочкою», «п'ятачком», обертання губ в положенні «п'ятачок» вгору, вниз, управо, вліво.

2) Язиком доторкнутися до зубів – до альвеол – до гортані.

3) Язиком торкнутися внутрішньої сторони щоки: правої – лівої.

4) Язиком «розсунути» стиснуті зуби, різко «викинути» язик; розслабити, різко «ковтнути» язик.

5) Язиком торкнутися кінчика носа, потім – підборіддя.

6) Губу нижню «почухати» верхньою щелепою, верхню губу «почухати» нижньою щелепою.

7) Губи розтягуються, ніби вимовляючи звук «і»; губи витягуються вперед, ніби вимовляючи звук «у».

8) Скоромовки. Намагайтеся у вільний час чітко повторювати скоромовки, в яких використовуються різні за творенням звуки.

Бурі бобри брід перебрели, забули бобри забрати торби.

Жовте жито жук жував і з Женею жартував,
жартом-жартом – і у Жені жвавий жук живе у жмені.

Коза у лузі – лоза у тузі, бери лозу – жени козу.

Ходить квочка коло кілочка, водить діток коло квіток.

Горобець, горобеня галушок везуть горня;

Горобчиха – горошину, кличуть гуску на гостину.

Наш садівник розсадівникувався.

В домі Діми дим. Ой, ходім туди, ходім рятувати Дімин дім.

Всім подобається це куце цуценя.

Був собі цебер, та й переполуцебрився на полуцебренья.

Летів перепел перед перепелицею, перед перепелятами.

Ворона проворонила вороненя.

Чапля чахла, чапля сохла, чапля здохла.

Морква мокра, мокра морква.

Карл у Клари украв корали, а Клара у Карла украла кларнет.

В ямі не спиться вусатому сому; сому вусатому сумно самому.

Хитру сороку спіймати морока, а на сорок сорок сорок морок.

Фундамент вифундаментувати, перефундаментувати.

Довбе дятел дуб дуплавий.

Серед корчів корч найкорчакуватіший.

Прецедент з претендентом.

Костянтин констатував.

Рододендрон з дендрарія.

Додаток 3

Тест «Чи вмієте ви слухати?»

(адаптований автором за А. Дербеньовою і А. Кунцевською [418, с. 103])

Інструкція: Позначте ситуації, що викликають у вас незадоволення чи роздратування під час бесіди з будь-якою людиною.

1. Співрозмовник не дає висловитися, постійно мене перериває.
2. Співрозмовник ніколи не дивиться на мене під час розмови.
3. Співрозмовник постійно метушиться: олівець чи папір займають його більше, ніж мої слова.
4. Співрозмовник ніколи не посміхається.
5. Співрозмовник завжди відволікає мене запитаннями і коментарями.
6. Співрозмовник прагне спростувати мої слова.
7. Співрозмовник вкладає в мої слова інший зміст.
8. Співрозмовник відповідає запитанням на мої запитання.
9. Іноді співрозмовник перепитує мене, удаючи, що не розчув.
10. Співрозмовник, не дослухавши до кінця, перебиває мене лише для того, щоб потім погодитися.
11. Співрозмовник під час розмови зосереджено займається стороннім: грається олівцем, протирає окуляри, гортає записник; я впевнений, що він при цьому неуважний.
12. Співрозмовник робить висновки за мене.
13. Співрозмовник завжди намагається вставити слово в мою розповідь.
14. Співрозмовник дивиться на мене, немов би оцінюючи. Це турбує.
15. Співрозмовник дивиться на мене уважно, не кліпаючи.
16. Коли я пропоную що-небудь нове, співрозмовник говорить, що він думає так само.
17. Співрозмовник переграє, показуючи, що цікавиться бесідою, дуже часто киває головою, захоплено скрикує, підтакує тощо.
18. Співрозмовник часто поглядає на годинник під час бесіди.

19. Коли я говорю серйозно, співрозмовник уставляє смішні історії, анекдоти, жарти.
20. Співрозмовник вимагає, щоб усі погоджувалися з ним. Будь-який його вислів завершується питанням: «Ви теж так думаете?» або «Чи не так?».

Ключ

Якщо кількість ситуацій, що викликають у вас роздратування чи невдоволення, складає:

- 14-20, то вам необхідно ретельно працювати над собою і вчитися слухати;
- 8-14, то вам властиві деякі недоліки, ви критично ставитися до висловлювань, але вам ще бракує деяких чеснот хорошого співрозмовника; уникайте спішних висновків, не загострюйте увагу на манері говорити, не прикидайтеся, не шукайте прихованого значення сказаного, не монополізуйте розмову;
- 2-8, то ви хороший співрозмовник, але іноді відмовляєте партнеру в повній увазі. Повторюйте ввічливо його висловлювання. Дайте йому час висловити свою думку повністю, пристосовуйте свій темп мислення до його мовлення і можете бути певним, що спілкуватися з вами буде ще приємніше.
- 0-2, то ви чудовий співрозмовник. Ви вмієте слухати. Вас стиль спілкування може стати прикладом для присутніх.

Додаток И

Глосарій теми «Формування внутрішньої техніки вчителя»

Внутрішня техніка – це створення внутрішнього переживання особистості, психологічне налаштування вчителя на майбутню діяльність через вплив на розум, волю, почуття.

Емоційна стабільність – це індивідуально-типологічна характеристика особистості.

Саморегуляція – створення вчителем потрібних або бажаних станів, які забезпечують ефективність його дій.

Психологічне налаштування – це створення стану готовності до виконання певної діяльності.

Психологічна гімнастика – набір вправ, які дають змогу педагогові розвинути психофізичний апарат, сформувати вміння, тримати в готовності «апаратуру», яка збуджує почуття, створити умови для її безвідмовної діяльності.

Джерела психологічної гімнастики: театральна педагогіка, психотерапія (елементи аутогенного тренування).

Аутотренінг – виконання спеціальних вправ, спрямованих на формування в людини навичок свідомого впливу на різні функції організму з допомогою самонавіювання.

Самонавіювання – багаторазове повторення певних словесних формул.

Релаксація – стан спокою, розслаблення, що виникає внаслідок зняття напруження.

Бібліотерапія – засіб керування психічним станом людини шляхом читання художньої літератури.

Музикотерапія – це засіб керування психічним станом людини за допомогою музики. Ритмічна мажорна музика здебільшого підносить настрій і працездатність. Мінорна мелодія сприяє розслабленню, викликає стан спокою.

Працетерапія – засіб керування психічним станом людини за допомогою включення в активну трудову діяльність.

Імітаційна гра – активний метод самокоригування психічним станом, який полягає у програванні суб'єктом ролі такої людини, якою йому хотілося б бути.

Способи психологічного налаштування на діяльність

1. Сформулювати настанову на діяльність, причому не тільки в себе, а й в учнів. З давніх часів кращими способами формування настанови були певні ритуали (ритуал – це умовний рефлекс, пов'язаний із подальшою діяльністю). Воїни, що дружно вигукують вітання своєму вождеві, чи учні, що підводяться, коли вчитель заходить до класу, – усі вони налаштовують на майбутню діяльність. Учителеві корисно розробити свою систему ритуалів. Таким ритуалом може бути і вітання, і перекличка, якщо вона не забирає багато часу, і короткі усні задачі, що задаються періодично, і рефлексія наприкінці заняття.

2. Проведення «розминки» мислення, орієнтованої на вид майбутньої інтелектуальної діяльності («мозковий штурм», «незакінчені речення», «мікрофон», скоромовки тощо). Вони активізують мовно-мисленнєву функцію, знімають емоційне напруження, а також можуть виконувати роль ритуалу готовності.

3. Заздалегідь програти в уяві різні варіанти поведінки (зазначаючи можливі варіанти, як робить диригент перед концертом на репетиції) залежно від того, як поведеться клас.

Учні можуть не включитись у проблему, не захогіти виконувати завдання, не засміятись у відповідь на жарт. Як на це відреагувати, не почавши комплексувати? Це все варто продумати заздалегідь.

4. Допоможе і релаксація, яка допомагає зняти напруження.

Наприклад: «Я запрошую Вас здійснити чарівну подорож до самого себе. Уявіть собі палаючу свічку. Намагайтесь утримувати в пам'яті полум'я запаленої свічки, подумайте про його золотавий колір, про його живе, тепле сяйво. Закрийте очі, уявіть собі полум'я. Подумки перенесіть полум'я до серця. Уявіть, що серце схоже на квітку, яка повільно розкриває свої пелюстки. Уявіть полум'я в самому центрі квітки. Воно зігріває і освітлює Ваше серце. Це світло забирає всі печалі, заміщуючи їх почуттям любові.

Ваше серце, подібно до Сонця, випромінює ніжне тепло і їх чудове світло. Це світло позбавляє Вас від поспішних слів, які можуть завдати болю іншим людям. Світло допоможе Вам підібрати добрі та лагідні слова. Уявіть, що світло наповнює Ваші вуха. Все погане, що вони чули, зникає. Світло допоможе Вам чути звідусіль тільки гарне і добре.

Уявіть, що світло наповнює Ваші очі. І все погане, що вони бачили зникає. Світло наповнює вашу голову. І всі погані думки, які завдають вам шкоди, і примушують відчувати себе нещасним, зникають. Світло вносить чисті і добрі думки. Сонце у Вашому серці. Гарячі промінці тягнуться до ваших рук, до самих кінчиків пальців. Світло допоможе вашим рукам виконувати правильні та добрі дії, і Ви зможете допомогти тим, кому потрібна Ваша допомога. Світло любові у Вашому серці надзвичайно сильне, воно бажає поділити цю любов з усім світом.

Відкрийте своє серце та уявіть, що Ви випромінюєте світло, сповнені любові до всіх членів своєї родини. Візьміть їх у свої обійми любові і ніжності. Спробуйте відчути що любов існує повсюди. Поверніться у кімнату, розплющіть очі, подивіться навкруги. Ви спокійні. Ви знаходитеся у сьайві любові, джерело якої в середині Вас».

Додаток Л

Класифікація видів навіювання

Ознаки	Види навіювання, їхня суть
Джерело впливу	За цією ознакою виділяють такі види: ■ <i>вплив чи дія</i> , що застосовується іншою людиною; ■ <i>самонавіювання</i> (індивідуальне саморегулювання, що передбачає навіювання педагогом самому собі певного психічного стану, відношення до інших людей, оточуючого середовища)
Стан суб'єкта	Залежно від цієї ознаки психологи розрізняють: ■ <i>активне</i> навіювання (вчитель навіює собі стан спокою перед уроком; ходячи по класу під час уроку, намагається подолати хвилювання, заспокоїтись); ■ <i>неактивне</i> (таке навіювання простежується у стані сну або під час гіпнозу)
Мета навіювання	За цією ознакою виокремлюють: ■ <i>навмисне</i> навіювання (вчитель, який хвилюється перед уроком, використовуючи різні прийоми, навмисне впливає на свій психічний стан); ■ <i>ненавмисне</i> навіювання (спостерігається тоді, коли вчитель не ставить собі такої мети)
Зміст навіювання	Педагог може досягнути певного психічного стану, використовуючи різні за змістом навіювання: ■ <i>словесне</i> навіювання (" <i>я спокійна</i> ", " <i>я впевнений у собі</i> ", " <i>мене ніщо не дратує</i> " та ін.); ■ <i>образне</i> навіювання (уявлення про спів птахів у лісі, спокійний плеск хвиль моря тощо)
Результати впливу	За цією ознакою навіювання може бути: <i>позитивним</i> (вчитель звертається до школяра доброзичливо з посмішкою і теплотою в голосі); ■ <i>негативним</i> (вчитель звертається до школяра, використовуючи різні репліки, в яких учень відчуває насмішки, погрози, недоброзичливе ставлення до себе)
Спосіб вияву	Залежно від способу вияву навіювання виокремлюють: ■ <i>відкрите</i> навіювання (ціль і форма при такому навіюванні збігаються); ■ <i>закрите</i> (мета навіювання є прихованою)
Спосіб впливу	За способом впливу виділяють: <i>мобілізуючі</i> навіювання (мобілізація до певних дій шляхом навіювання спокою, впевненості у собі, віри у свої сили тощо); <i>наказові</i> або <i>спонукальні</i> (вчитель мисленнево закликає себе заспокоїтись, не хвилюватися)

Додаток М

Правила концентрації уваги учнів

Завдання: Уявіть собі, що Ви розпочинаєте урок і бачите по реакції учнів, що вони негативно налаштовані стосовно ваших ідей, а, можливо, й щодо Вас. З низки суджень виділіть можливі причини, що викликають незадоволення ваших слухачів (1). Виокреміть правила, якими слід керуватися, щоб вгамувати пристрасті і привернути до себе увагу аудиторії (2). Виберіть правило, яке Ви вважаєте найважливішим для себе і поясніть його (3).

- | | | |
|---|---|---|
| 1. У своєму звертанні до учнів використовуються надто емоційні жаргонні вирази. | 1 | 2 |
| 2. Ваш зовнішній вигляд дуже відрізняється від звичайного. | | |
| 3. Учні відчули, що Ви ігноруєте зміст заняття, а хочете поговорити на інші теми. | | |
| 4. Слід виділити учнів, котрі уважно слухають Вас, і звертатися до них з усмішкою, словом, жестом. | | |
| 5. Необхідно на ходу скоротити промову, швидше завершити її, а потім, коли учні заспокоїлися, ще раз озвучити тему. | | |
| 6. У розмові вчителя надто підкреслюється дистанція між учнями і вами. | | |
| 7. Потрібно виділити і узагальнити вигуки, а потім сказати: «Я з вами згідний» або «У мене інша точка зору». | | |
| 8. Треба знизити голос і говорити повільно, можливо, навіть украдливо. | | |
| 9. Учитель звинувачує учнів у недисциплінованості й безвідповідальності, принижує гідність. | | |
| 3. _____ | | |
| _____ | | |
| _____ | | |
| _____ | | |
| _____ | | |

Практичні прийоми акторської психотехніки в роботі вчителя

1. Дія, увага, розкутість м'язів, уява, спілкування, задачі, надзавдання, скрізна дія – основні поняття системи театральної педагогіки, які повинен знати сучасний вчитель.

2. Перетворення професійної необхідності в творче натхнення, уникнення емоційного фарсу.

3. Урок потрібно розпочинати з інтригуючи сцен. Відчувати простір у спілкуванні, час при проведенні уроку. Витримувати економність і не метушливість у поведінці.

4. «Повішай піджак на вішак» або «тіло на кілок» для зняття хвилювання перед відповідальним виступом. Цей прийом звільняє від «зажимів».

5. Позитивна установка на свою творчу працю. «Чим сильніше духовне піднесення і натхнення, тим більше значень входить у свідомість» (В.О.Сухомлинський).

6. Вироблення почуття сценічної рівноваги, збалансованості, почуття простору.

7. «Фізична дія». «Той, хто виконує маленькі фізичні дії, той вже знає половину системи» (К.С. Станіславський).

8. Налаштування на дію: вхід у клас, пересування у ньому, внутрішня зібраність, організованість.

Вправа 1. «Якщо б...»: Закінчити речення:

- 1) Якщо б я був у хорошому настрої, я би поспішав у клас і...
- 2) Проведіть самонавіювання на творче самопочуття
- 3) Згадайте цікаві засоби для творчого налаштування на урок
- 4) Зайдіть в аудиторію, почніть урок.

Вправа 2. Вчіться бачити красу в усьому. Опишіть зовнішній вигляд будь-якого предмета, який знаходиться в полі вашого зору, відмітьте незвичне у звичайних речах – меблі в аудиторії, краєвид з вікна тощо.

Вправа 3. Переключення уваги.

Виконуючи команди, переключаючи увагу відповідно з командою, відчуті названі предмети з максимальною точністю:

слухова увага – об'єкт близько (кімната);

зорова увага – об'єкт далеко (вулиця за вікном);

слухова увага – об'єкт далеко (звуки вулиці);

зорова увага – об'єкт близько (олівець);

внутрішня увага – (будь-яка тема);

зорова увага – об'єкт близько (гудзик).

Вправа 4. Оцінювання довільної уваги.

За 2 хв. розставте числа у клітинках лівого прямокутника у зростаючому порядку. Числа запишіть рядками, не роблячи ніяких позначок у правому прямокутнику, де вони розміщені довільно.

16	37	98	29	54
80	92	46	59	35
43	21	8	40	2
65	84	99	7	77
13	67	60	34	18

Вправа 5. Аналіз заняття.

Спостерігаючи за навчальним процесом на занятті з «Основ педагогічної майстерності», проаналізуйте та опишіть:

- поведінку студентів та прийоми організації їхньої уваги на початку й в кінці заняття;
- співвідношення та особливості прояву різних видів уваги при опитуванні, викладанні нового матеріалу, під час виконання вправ;
- залежність уваги студентів від особливостей змісту навчального матеріалу.

Вправа 6. Розвиток уваги.

Розгляньте запропоновану Вам фотографію, репродукцію тощо, де зображено кілька людей, які розмовляють між собою. Дайте обґрунтовані відповіді на питання:

- як Ви вважаєте, про що розмовляють ці люди?

б) що відбувалось перед тим, як вони зустрілись?

в) складіть невелике оповідання.

Вправа 7. Наситрій учнів.

Придумайте і напишіть якнайбільше способів поліпшення настрою учнів. Як зробити так, щоб дитяче обличчя осяяла щаслива посмішка?

Вправа 8. Рефлексія.

Обміняйтесь враженнями від заняття, закінчивши такі речення:

Під час заняття я зрозумів, що.....

Найкориснішим для мене було.....

На місці ведучого я б.....

Додаток П

Глосарій до теми «Формування зовнішньої техніки вчителя»

Зовнішня техніка – це втілення внутрішнього переживання вчителя в його тілесній природі: міміці, голосі, мовленні, рухах, пластиці.

Внутрішня техніка – створення внутрішнього переживання вчителя, його психологічне наладування на майбутню діяльність через вплив на розум, волю й почуття.

Педагогічна техніка – це володіння комплексом прийомів, які дають вчителю можливість глибше, яскравіше, талановитіше виявити свою позицію і досягти успіхів у навчально-виховній роботі; вміння використовувати власний психофізичний апарат як інструмент виховного впливу.

Пантоміміка – це виразні рухи всього тіла або окремої його частини, пластика тіла, яка допомагає педагогові виокремити у зовнішності головне, намалювати образ.

Візуальний контакт – погляд співрозмовників фіксований один на одному, що означає зацікавленість партнером і зосередженість на тому про що він говорить.

Міжособистісний простір (дистанція спілкування) – відстань між тими, хто спілкується, що є ознакою характеру взаємодії.

Техніка невербальної поведінки – це поведінка, яка не спирається на слова або інші мовленнєві символи, індивідуальна і неповторна.

Культура зовнішнього вигляду – це вміння педагога презентувати себе у спілкуванні з учнями за допомогою позитивної енергетики свого одягу, постави, погляду, посмішки, жесту, привабливості своєї особистості.

Емпатія – співпереживання, розуміння будь-якого почуття – гніву, печалі, радості, що його переживає інша людина, і відповідний вияв свого розуміння цього почуття.

Комунікативність – професійно-особистісна якість педагога, що характеризується потребою у спілкуванні, здатністю легко вступати в контакт, викликати позитивні емоції у співрозмовників, відчувати задоволення від спілкування.

Жест – це соціально сформований та усталений рух, що передає стан людини.

Міміка – це мистецтво висловлювати свої думки, почуття, настрої, стан рухом м'язів обличчя.

Тренінг умінь невербальної комунікації.

Вправа 1. Дзеркало мімічної техніки

Інструкція. Зазвичай, поглянувши на обличчя людини, можна зрозуміти без слів, який у неї настрій, що вона відчуває, про що думає. Все у неї «написано» на обличчі. Коли вона радіє, що ми бачимо? (Усмішку). А коли насупиться, що вона відчуває? (Смуток). Зобразіть емоцію, яка записана на отриманій Вами картці: Радість. Смуток. Сум. Байдужість. Ворожість. Злість. Скепсис. Ненависть. Любов. Бурхлива радість.

Рефлексія.

- Чи важко було зображувати емоцію і що ви при цьому відчували?
- Хто зобразив емоцію зрозуміліше за інших?
- Які засоби невербального спілкування при цьому використовувались?

Вправа 2. «Іноземець».

Мета: виявити вміння розуміти співрозмовника за його мімікою, жестами.

Інструкція: Один учасник виконує роль іноземця, інший – перекладача, а решта – журналістів. Завдання перекладача – зробити парафраз розповіді іноземця. Іноземець говорить на своїй незнайомій нікому мові. Іноземець відповідає на запитання журналістів, підкріплюючи свої відповіді мімікою та жестами.

Після виконання вправи студенти визначають характерні ознаки:

Довірливість, згода: розслаблена посадка голови, часто з віддаленням назад; нахил голови у бік; відкритий, прямий погляд очей, заплющення очей на кілька митей, з ледь помітним ствердним рухом голови; відкрита і вільна посмішка; пальці з'єднані на кшталт купола храму; широка зручна поза, часто нога на ногу.

Внутрішня зібраність під час викладання своїх думок: випрямлення однієї або обох долонь, що відкриваються назустріч партнерові знизу догори. У цей момент важливо не перебивати співрозмовника.

Готовність до активності: різкий нахил, «підкидання» голови; тулуб, раніше зручно відкинутий на спинку, пересувається на край стільця; руки на стегнах; опора на стіл широко розставленими руками. У цей момент можна викласти свою головну пропозицію, спонукати співрозмовника до яких-небудь дій.

Готовність з чимось погодитися – простягання догори відкритої долоні. Найбільш вдалий момент для ділових пропозицій. Добровільне дарування, віддавання чогось – відкриті долоні, що перевертаються знизу нагору та рухаються вниз. У цей момент небажано відмовляти співрозмовникові в чому-небудь, що він запропонує: це може бути сприйнято дуже болісно, краще зробити невелику паузу.

Концентрація, замкнутість: вертикальні зморшки на чолі; звужений, підкреслено закритий рот; твердий погляд.

Співрозмовник замкнений, зосереджений на своїх думках, найрозумніше – не заважати йому, не задавати важливих питань. Напружене чекання – дуже широко розкриті очі та твердий зоровий контакт. Має сенс піти назустріч співрозмовникові, не дратувати його.

Раптово настало розуміння: горизонтальні зморшки на чолі; дуже широко розкриті, уважні очі; ледве позначений стверджувальний рух головою. Співрозмовник зрозумів, що ви говорили, – мета досягнута.

Сумнів, недовіра: піднімання й опускання плечей; нахил голови з боку в бік; зчеплені руки. Ці жести є сигналом того, що необхідно привести ще додатковий переконливий аргумент.

Занепокоєння, нервозність: ритмічний рух пальців рук, ступнів ніг, часто дуже з малою амплітудою; неритмічні, повторювальні рухи, типу обертання будь-якого предмета тощо; примружування; прочищення горла; лікті на столі, руки утворюють піраміду, вершина якої – зведені кінці пальців, що розташовані прямо перед ротом; смикання вуха.

Краще тактовно допомогти співрозмовникові впоратись із хвилюванням, зрозуміти, що його тривожить, і усунути цей фактор.

Співрозмовник буде внутрішньо вдячний. На жести нервозності доцільніше реагувати спокійним чеканням, а не нав'язливим питанням: «Що з тобою?» У свій час людина все сама розповість, якщо вважатиме це за необхідне.

Замисленість, утрата впевненості, смиренність: слабке напруження; схилена голова; повільні рухи рук униз долонею всередину; примружені очі; привідкритий рот; зменшення швидкості мовлення і жестикуляції.

Можна, вияснивши причину, вислухати, підтримати.

Непевність, зниклоість, боязкість, сором'язливість: опора на щонебудь руками; готовність підхопитися; рука закриває обличчя або частину його, руки в кишенях; прямий вказівний палець прикладається до куточків губ; почервоніння обличчя. Діяти можна так само, як і за жестів занепокоєння, нервозності або замисленості, утрати впевненості.

Пригніченість, безпорадність, повна нерішучість: «порожній», спрямований у простір погляд; нахилена голова, легка напруженість; високо підняті плечі, притиснуті до тіла лікті; «страждальницькі» зморшки на чолі; дуже широко розкриті очі. Не варто робити нових пропозицій, викладати нові ідеї, краще повторити те, що говорилося дотепер, іншими словами, тактовно підказати можливий варіант вирішення проблеми тощо.

Пошук потрібного слова, думки: руки роблять «захоплюючі рухи»; пальці збираються в «заціпку» і труться один об один. Можливо, є сенс допомогти людині сформулювати свою думку. Але при цьому варто бути обережним: часто людина може замість подяки висловити невдоволення, тому що це може зачепити її самолюбство.

Міркування, ухвалення рішень: рука «в шок»; потирання підборіддя, гра пальців з вусами або бородою; захоплювання носа в заціпку у поєднанні із заплюшеними очима; підведення з місця і ходіння туди-сюди. Краще не переривати міркувань.

Вправа 3. Рефлексія: Розкажи про свої почуття: чи легко було зрозуміти іноземця?

Вправа 4. Невербальне спілкування.

Інструкція. Із суджень про невербальні засоби спілкування виділіть окремо ті, що характеризують: жести відкритості, щирості (1); жести захисту, оборони (2); жести оцінки (3).

- Співрозмовник, наводячи аргументи і переконуючи присутніх, розкриває руки наперед себе долоньями вгору.
- Під час переговорів двоє людей майже одночасно схрестили руки на грудях.
- Людина спирається щокою на руку.
- Співрозмовник спирається підборіддям на долоню, вказівний палець витягає вздовж щоки, решту пальців – нижче рота.
- Діловий партнер заплющив очі і поскубує перенісся.
- Під час бесіди руки в співрозмовника лежать на колінах і стиснуті в кулаки.
- Співрозмовник повільно знімає окуляри і ретельно протирає скло.
- Руки лежать на столі, але пальці вчепилися в біцепс так, що болять, суглоби.
- Людина примружила очі і робить малопомітні рухи почухування підборіддя.
- Кілька людей за столом переговорів розстебнули піджаки, дехто навіть зняв його з себе.

Поясніть на конкретних прикладах, як допомагає розпізнання сенсу жестів зрозуміти поведінку співрозмовника і скоригувати власну, проявляючи майстерність невербального спілкування.

Вправи 5. Концентрація погляду

Сконцентруйте свій погляд на якомусь об'єкті. Визначте, скільки часу Ви можете його споглядати (про повне оволодіння цим умінням засвідчує фіксування погляду на об'єкті протягом 5-10 хв.) Якщо це не вдається, сконцентруйте погляд на полум'я свічки в темному приміщенні.

Вправа 6. Налаштування візуального контакту

Починаючи урок, спробуйте «намалювати очима» нарівні очей учнів велику цифру 8, яка лежить ребром до Вас (такий спосіб налаштування візуального контакту складає враження у школярів, що Ви дивитеся на кожного з них).

Привітайтеся і, починаючи урок з мотивації та стимулювання навчальної діяльності учнів, лагідно охопіть зором аудиторію, затримуючи погляд на кожному з учнів не довше, ніж на 1–2 с, (цей прийом дає змогу вчителю оволодіти увагою школярів). Повторіть цей прийом, виступаючи на семінарському занятті перед аудиторією або під час промови.

Готуючись до уроку, проведіть його, стоячи перед дзеркалом. Скільки разів Ви відірвалися від тексту, аби зазирнути самому собі в очі? Повторіть цю вправу зі своїм співбесідником.

Вправа 7. Перевтілення

Уявіть себе артистом німого кіно і спробуйте зіграти такі ролі:

◆ вчителя, що дивиться в журнал і водночас, поглядаючи на клас, думає, кого б з учнів викликати до дошки виконати перетворення речовин;

◆ учня, що не підготувався до уроку;

◆ ображеної дитини;

◆ старого чоловіка (або жінки);

◆ самозакоханій (гоноровій) людини;

◆ невпевненої в собі людини тощо.

Прочитайте невеликий уривок з газетного тексту в ролі:

◆ класного керівника, котрий проводить виховну бесіду;

◆ лектора, що читає лекцію студентам;

◆ оратора на мітингу.

Сядьте на стілець так, як:

◆ цар, що сидить на троні;

◆ учень, якому вчитель поставили 2 бали;

◆ дитина, котру покарали батьки;

- ◆ вершник, що сидить на коні;
- ◆ метелик, що ось-ось злетить.

Які ролі Вам вдалося виконати ліпше?

Вправи 8. На експресію

Спробуйте зобразити за допомогою *мімічних реакцій*:

- ◆ радісну посмішку (приємна зустріч);
- ◆ розраджуючи посмішку (все буде добре);
- ◆ щасливу посмішку (який успіх!);
- ◆ здивовану посмішку (не може бути);
- ◆ іронічну посмішку (я так і думала, чи думав);
- ◆ засмучену посмішку (ну ось, знову).

Спробуйте виразити очима і бровами радість, смуток, осуд, захоплення, задоволення, здивування, гнів, зосередженість.

А тепер за допомогою тільки жестів і міміки зобразіть, що:

- ◆ запрошуєте учня, що запізнився, сісти за свою парту;
- ◆ вказуєте учневі, де він має сісти;
- ◆ попереджуєте учня, котрий порушує дисципліну;
- ◆ зупиняєте учня, що неправильно відповідає на поставлене Вами запитання.

Виразіть одним жестом: жах, подяку, заперечення, незгоду, згоду, здивування, запрошення. Чи все вдається виразити одним жестом?

Посміхніться так, як посміхається:

- ◆ ввічливий господар;
- ◆ мати немовляті;
- ◆ немовля матері;
- ◆ учитель, задоволений відповіддю учня;
- ◆ кіт, що ніжитья на сонці.

Зробіть похмуре обличчя, як це робить:

- ◆ учень, котрого незаслужено насварив учитель;
- ◆ учитель, що намагається приховати сміх.

Вправа 9. Рефлексія.

- 1) Чи допомогли вам на практичному занятті знання з невербального спілкування?
- 2) Як Ви можете відобразити динаміку власного рівня готовності до використання техніки невербального спілкування у цифрах, наприклад: 4 – 6, де перша цифра – самооцінка на початку заняття, а друга цифра – на підсумковому етапі.

ВИСНОВКИ

Базуючись на *методологічному, теоретичному і практичному* рівнях осмислення концептуальних засад формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів, вважаємо, що професійна підготовка цих фахівців має розглядатися як компонент цілісної системи вищої освіти в Україні. Основними положеннями концепції наукового дослідження формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкової школи визначаємо такі:

1. Враховуючи специфіку професійної діяльності вчителя початкової школи (особливості роботи з дітьми молодшого шкільного віку, комплексний характер напрямів діяльності педагога початкової школи, цінностей, мети, завдань, професійних функцій і технологій здійснення), система формування педагогічної майстерності студентів цього профілю підготовки має інфраструктуру й розвивається відповідно до визначених цілей і закономірностей.

2. У процесі формування педагогічної майстерності майбутніх учителів початкової школи системотвірними є: цінності, мотиви, мета, зміст, законодавчо-нормативна основа освітньої й професійної діяльності, само-освіта, пролонгований контроль, кінцевий результат (готовність до здійснення професійної діяльності, професійна компетентність і професійно зумовлені особистісні якості). Змінними складовими є організаційно-педагогічні умови, педагогічні технології реалізації процесу навчання.

3. Формування професійної майстерності майбутніх учителів початкової школи розглядається як системний, багатовимірний феномен, що має цілісний, неперервний характер й охоплює такі підсистеми, як актуалізація професійного самовизначення та різнорівневе професійно-педагогічне навчання у ВНЗ (освітньо-кваліфікаційні рівні бакалавр, спеціаліст і магістр). Його здійснення потребує врахування особливостей професійної діяльності вчителів початкової школи, має базуватися на

професійних цінностях, що визначають основні напрями формування педагогічної майстерності, інноваційних технологіях професійної підготовки студентів відповідно до вітчизняних та світових стандартів, тенденцій інтеграції у світовий освітній простір, мати випереджувальний характер.

4. Необхідною умовою успішного функціонування системи формування педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів є узгоджена взаємодія системотвірних і структурних компонентів, що забезпечують, досягнення визначених цілей і результатів професійно-особистісного зростання фахівців цього профілю у процесі професійної підготовки у ВНЗ.

5. Система формування педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів передбачає єдність, взаємозумовленість, наступність цільових, змістових, технологічних, діагностичних функцій усіх структурних компонентів, що її формують. Складові професійної підготовки студентів мають забезпечувати узгоджену взаємодію і виконання функцій кожним учасником цього процесу з метою формування високого рівня педагогічної майстерності майбутнього фахівця, що є необхідною умовою розширення і поглиблення професійної підготовки, забезпечення можливості переходу фахівця на новий, вищий рівень професійної компетентності, варіативність і можливість творчої інтенсифікації цих переходів.

Здійснення дослідження на основі таких концептуальних підходів дає змогу охарактеризувати процес формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкової школи як педагогічну систему, котра водночас є складовою системи вищої освіти. У зв'язку з цим її будова й функціонування ґрунтуються на сукупності загальнопедагогічних закономірностей і принципів з властивими їй особливостями, що зумовлюють специфіку цього процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Изд-во Мысль. – 158 с.
2. Авраменко К. Б. Методична підготовка вчителів початкових класів у педагогічних навчальних закладах України (1956-1996 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Авраменко Квітослава Богданівна. – К., 2002. – 296 с.
3. Андреева И. Эмоциональная компетентность в работе учителя / Ирина Андреева // Народное образование. – 2006. – № 2. – С. 216–222.
4. Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А. Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19–27.
5. Андрійчук Н. М. Підготовка вчителів народної школи в учительських семінаріях України (1860-1917 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Андрійчук Наталя Михайлівна. – Житомир, 2009. – 250 с.
6. Андрущенко В. П. Освіта в пошуку нових стратегій мислення / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 5–6.
7. Андрущенко В. П. Педагогічна освіта України: Болонські виклики і напрями модернізації / В. П. Андрущенко // Практична філософія. – 2004. – № 1. – С. 124–128.
8. Андрущенко В. П. Про концептуальні засади філософії освіти України / В. П. Андрущенко, В. С. Лутай // Практична філософія. – 2004. – № 2. – С. 35–43.
9. Анісімова Л. С. Система педагогічних задач як засіб формування професійних умінь майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. С. Анісімова. – Ялта, 2011. – 20 с.
10. Аносов І. П. Витоки шкільництва та вищої педагогічної освіти в Мелітополі : монографія / І. П. Аносов, Ю. П. Болотін, М. М. Окса. – К. : Твімінтер, 2003. – 107 с.

11. Артемова Л. В. Педагогіка і методика вищої школи: інтерактивні технології в курсах навчальних дисциплін : навч.-метод. посібник [для студ. вищ. навч. закладів] / Л. В. Артемова. – К. : Кондор, 2008. – 272 с.
12. Астахова В. І. Пошук шляхів оновлення і розвитку освіти в Україні / В. І. Астахова // Вища школа. – 2002. – № 1. – С. 108–109.
13. Атрощенко Т. О. Розвиток культури міжнаціонального спілкування у підготовці майбутнього вчителя початкової школи: прикладний аспект / Т. О. Атрощенко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – № 1. – С. 90–97.
14. Афанасьев В. Г. Системность и общество / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1980. – 368 с.
15. Бабайцева В. Ю. Требования к стилю коррекционно-педагогической деятельности учителя начальных классов / В. Ю. Бабайцева // Начальная школа. – 2006. – № 7. – С. 22–24.
16. Бабакіна О. О. Формування громадянськості майбутнього вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Бабакіна Оксана Олексіївна. – Слов'янськ, 2008. – 234 с.
17. Бабіч Л. В. Основи педагогічної майстерності : навч. посіб. для студ. пед. ун-тів / Л. В. Бабіч, Г. М. Кондратенко. – Херсон : Вид-во Айлант, 2002. – 81 с.
18. Багаутдинова Н. Г. Инновационный потенциал высшей школы: анализ и оценка / Н. Г. Багаутдинова. – М. : Экономика, 2002. – 176 с.
19. Багно Ю. Деякі аспекти підготовки та перепідготовки вчителів сільської початкової школи в Україні: 20-ті роки ХХ ст. / Юлія Багно // Рідна школа. – 2010. – № 12. – С. 58–61.
20. Бадья Л. А. Підготовка вчителів початкового навчання на земських короткотермінових педагогічних курсах в Україні (друга половина ХІХ-початок ХХ ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. А. Бадья. – К., 2011. – 20 с.

21. Баженова Л. В. Мотивация профессионального самовоспитания учителя. Программа личностного ориентированного тренинга / Л. В. Баженова // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – №1. – С. 36–38.
22. Базаров Т. Ю. Компетенции будущего: Квалификация? Компетентность (критерии качества)? [Электронный ресурс] / Т. Ю. Базаров // Чувашская республика : официальный портал органов власти. – Режим доступа до журналу : <http://gov.cap.ru/hierarchy.asp?page=/.97301/123458/141481/141484>.
23. Байденко В. И. Концептуальная модель государственных образовательных стандартов в компетентностном формате (дискуссионный вариант) / В. И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 21 с.
24. Барабаш Ю. Г. Педагогічна майстерність: теоретичні й навчально-методичні основи : навч. посіб. [для студ. вищих навч. закладів] / Ю. Г. Барабаш, Р. О. Позінкевич. – Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Л. Українки, 2006. – 472 с.
25. Баранова О. А. Підготовка вчителів початкових класів до попереджувально-корекційної роботи з учнями зі спеціальності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Баранова Ольга Анатоліївна. – К., 2001. – 192 с.
26. Барбина Е. С. Педагогическое мастерство – искусство и наука быть человеком / Е. С. Барбина. – К. : Вища школа, 1995. – 105 с.
27. Барбина Е. С. Формирование педагогического мастерства учителя в системе непрерывного педагогического образования / Е. С. Барбина. – К. : Вища школа, 1997. – 153 с.
28. Барко В. І. Методика проведення тренінгів управлінського спрямування / В. І. Барко // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 4. – С. 70–76.
29. Батышев С. Я. Профессиональная педагогика : учебник [для студ., обучающихся по пед. спец. и направлениям] / С. Я. Батышев. – М. : Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. – 512 с.

30. Бахмат Н. В. Формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до педагогічного моделювання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. В. Бахмат. – К., 2011. – 20 с.
31. Безкоровайна О. В. З педагогікою толерантності в третє тисячоліття / О. В. Безкоровайна // Педагогіка толерантності. – 2003. – №3. – С. 4–11.
32. Бердяев Н. А. Pro et contra / Н. А. Бердяев ; сост., вступ. ст. и прим. А. А. Ермичева. – СПб. : РХГИ, 1994. – Кн. 1. – 573 с.
33. Бердяев Н. А. Самопознание / Н. А. Бердяев. – Л. : Лениздат, 1991. – 397 с.
34. Береговий Я. А. Педагогіка толерантності / Я. А. Береговий // Педагогіка толерантності. – 2003. – № 1. – С. 4–8.
35. Бережинська Т. В. Формування готовності майбутнього вчителя до оцінювання навчальних досягнень молодших школярів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Бережинська Тетяна Василівна. – К., 2007. – 280 с.
36. Березюк О. С. Моделювання педагогічних ситуацій як засіб підготовки вчителя до спілкування з учнями : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. С. Березюк. – К., 1995. – 24 с.
37. Берталанфи Л. фон. Общая теория систем – обзор проблем и результатов / Л. фон Берталанфи // Системные исследования / Л. фон Берталанфи. – М. : Наука, 1969. – С. 30–54.
38. Бекірова Л. Е. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Бекірова Лемара Енверівна. – К., 2010. – 374 с.
39. Беленцов В. М. Концептуальний підхід до підвищення якості підготовки професійних кадрів у вищих навчальних закладах України / В. М. Беленцов // Менеджер. – 2010. – № 4. – С. 297–301.
40. Бельчева Т. Ф. Формування готовності майбутніх учителів до складання та розв'язування навчально-пізнавальних завдань у початковій школі :

- дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Бельчева Тетяна Федорівна. – Мелітополь, 2007. – 251 с.
41. Биркенбиль В. Ф. Коммуникационный тренинг: наука общения для всех / В. Ф. Биркенбиль ; пер. с нем. Н. Чупеева. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2002. – 352 с.
 42. Бібік Н. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти / Надія Бібік // Початкова школа. – 2010. – № 9. – С. 1–4.
 43. Бігич О. Б. Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи / О. Б. Бігич. – К. : ВЦ КНЛУ, 2004. – 278 с.
 44. Бірюк Л. Я. Комунікативна компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і технології формування (на матеріалі методики викладання російської мови) : монографія / Л. Я. Бірюк. – К. ; Глухів : РВВ ГНПУ ім. О. Довженка, 2009. – 317 с.
 45. Быстрякова А. Н. Формирование готовности к профессиональному саморазвитию будущих учителей начальных классов посредством проективной технологии : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Быстрякова Анна Надировна. – Ялта, 2009. – 248 с.
 46. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М. : Изд-во «Наука», 1973. – 270 с.
 47. Богданов А. А. Тектология: (Всеобщая организационная наука) / А. А. Богданов ; в 2-х кн., кн. 2. – М. : Экономика, 1989. – С. 5.
 48. Богданова І. М. Педагогічна інноватика : навч. посібник / І. М. Богданова. – Одеса : ТЕС, 2000. – 148 с.
 49. Бойчук Ю. Д. Компетентнісний підхід до формування еколого-валеологічної культури майбутнього вчителя / Ю. Д. Бойчук // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2009. – № 7. – С. 26–30.
 50. Болсун С. Розвиток педагогічної техніки вчителя: актуальність та значущість / Світлана Болсун // Початкова школа. – 2000. – № 2. – С. 50–51.

51. Бондар В. І. Педагогічне прогнозування як процес формування прогностичних умінь учителя початкової школи / В. І. Бондар, М. С. Севастюк. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2000. – 60 с.
52. Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов-н/Д : Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.
53. Бондарева Л. І. Методичні аспекти розробки та проведення навчального тренінгу студентів у вищій професійній школі / Л. І. Бондарева // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2005. – № 6. – С. 48–58.
54. Борисенко Н. М. Педагогічні умови формування екоцентричного світогляду майбутніх учителів початкових класів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Борисенко Наталія Михайлівна. – Херсон, 2010. – 307 с.
55. Бочарова Т. И. Комплексная деловая игра как средство формирования профессиональных навыков и функций специалиста : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Бочарова Татьяна Ивановна. – Ставрополь, 2006. – 187 с.
56. Бреусенко-Кузнецов О. Психологічні тренінги: від профанації та дискредитації до автентичного застосування у вищій школі / Олександр Бреусенко-Кузнецов, Валерій Зликов // Вища освіта України. – 2003. – № 4. – С. 112–116.
57. Бубнов Є. Г. Підготовка майбутніх учителів до поліетнічного виховання молодших школярів в автономній республіці Крим : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Є. Г. Бубнов. – Ялта, 2009. – 20 с.
58. Бугрін О. П. Підготовка майбутнього вчителя до творчої діяльності / О. П. Бугрін // Вища школа. – 2003. – № 4-5. – С. 62–65.

59. Бужина І. В. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до формування гуманістичних відносин молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. В. Бужина. – К., 2005. – 43 с.
60. Бузінська Я. М. Підготовка майбутніх учителів до реалізації міжпредметних зв'язків у початковій школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Я. М. Бузінська. – Ялта, 2011. – 20 с.
61. Булик І. Детермінація явища «професійна підготовка» / Булик Ірина // Підприємництво, господарство і право. – 2011. – № 1. – С. 33–36.
62. Буркова Л. В. Характеристика типології навчально-професійних задач для підготовки фахівців соціономічних професій / Л. В. Буркова // Вісник Національної академії оборони України. – 2009. – № 3 (11). – С. 14–20.
63. Бурнард Ф. Тренинг межличностного взаимодействия / Ф. Бурнард. – СПб. : Интер, 2002. – 304 с.
64. Васильев Н. Н. Тренинг преодоления конфликтов / Н. Н. Васильев. – СПб. : Речь, 2007. – 174 с.
65. Васильева М. П. Теоретичні основи деонтологічної підготовки педагога : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М. П. Васильева. – Харків, 2004. – 43 с.
66. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники : учеб. пособие / И. В. Вачков. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Ось-89, 2000. – 224 с.
67. Вачков И. В. Психология тренинговой работы: содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы / И. В. Вачков. – М. : Эксмо, 2007. – 416 с. – (Образовательный стандарт XXI).

68. Великий англо-український словник / Автор-укладач М. В. Адамчик. – Донецьк : «Видавництво Сталкер», 2002. – 1150 с.
69. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.
70. Виленский М. Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе / М. Я. Виленский, П. И. Образцов, А. И. Уман. – М. : Педагогическое общество России, 2004. – 188 с.
71. Вихрущ В. Спеціальна література у системі дидактичної підготовки педагога (друга половина XIX – початок XX століття): проблеми змісту / Віра Вихрущ // Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія. – 2011. – Вип. 582. – С. 41–49.
72. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посібник / за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
73. Вища освіта України : методологічні та соціально-виховні проблеми модернізації / за заг. ред. В. П. Андрущенко, М. І. Михальченка, В. Г. Кременя. – К. : ДЦССМ; Запоріжжя : ЗДУ, 2002. – 440 с.
74. Власенко С. П. Особливості становлення сучасної багаторівневої освіти вчителів початкових класів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Власенко Світлана Петрівна. – К., 2001. – 213 с.
75. Власова В. К. О некоторых аспектах логической подготовки будущих учителей начальных классов / В. К. Власова // Информатика и образование. – 2006. – № 10. – С. 99–101.
76. Власюк О. Методологічні основи формування позитивної мотивації у студентів до застосування змісту освіти / О. Власюк, В. Сидоренко // Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Серія : Педагогіка. – 2008. – № 4. – С. 25–28.
77. Вовк В. П. Психологічна підготовка вчителя початкових класів до роботи із соціально занедбаними учнями : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Вовк Валентин Петрович. – К., 2007. – 254 с.

78. Вовковінський М. І. Методика формування педагогічної техніки майбутнього вчителя трудового навчання засобами тренінгу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / М. І. Вовковінський. – Чернігів, 2009. – 20 с.
79. Волик Л. В. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до полікультурного виховання учнів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Волик Лариса Віталіївна. – К., 2005. – 235 с.
80. Волошина О. В. Соціокультурний компонент підготовки майбутніх учителів початкової школи у Великій Британії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Волошина Ольга Володимирівна. – К., 2007. – 195 с.
81. Воронка М. І. Ігрові технології в системі підготовки конкурентноздатного фахівця / М. І. Воронка // Соціально-економічний розвиток України: європейський вибір : матеріали VI Міжнар. наук. конф. молодих учених : (20 квітня 2006 р., Мелітополь). – Мелітополь : МІДМУ ГУ ЗІДМУ. – 2006. – Ч. 2. – С. 136–138.
82. Воропай Н. А. Формування самоосвітньої компетентності у майбутніх учителів початкових класів засобами інформаційно-комунікаційних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. А. Воропай. – Херсон, 2011. – 20 с.
83. Воскресенська Н. В. Забезпечення взаємозв'язку дидактичної та методичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Воскресенська Надія Володимирівна. – К., 1996. – 206 с.
84. Вступ до етнопедагогіки : навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів / В. Б. Євтух, А. А. Марушкевич, Н. М. Дем'яненко, В. В. Чепак ; Київський нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К. : ВПЦ Київський університет, 2004. – 88 с.
85. Вульфів Б. З. Воспитание толерантности: сущность и средства / Б. З. Вульфів // Внешкольник. – 2002. – № 6. – С. 12–16.

86. Гавриш Н. Модерація як дидактична технологія реалізації гуманістичної моделі підготовки майбутнього вчителя початкової школи / Н. Гавриш, О. Сущенко, Н. Черв'якова // Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка. – 2008. – № 6. – С. 54–61.
87. Гагин Ю. А. Концептуальный словарь-справочник по педагогической акмеологии / Ю. А. Гагин. – СПб. : СПбГУПМ, 1998. – 178 с.
88. Гайдур М. І. Підготовка майбутніх вчителів до організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів в умовах інформаційного середовища : автореф. дис. на здобуття наук.ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / М. І. Гайдур. – Ялта, 2010. – 18 с.
89. Гамрецька Г. Теоретико-методологічні засади історіософської підготовки педагога в контексті модернізації вітчизняної освіти / Галина Гамрецька // Філософія освіти. – 2005. – № 2. – С. 188–196.
90. Гегель Г. В. Ф. Сочинения / Г. В. Ф. Гегель ; том II. – М. – Л., 1934. – С. 56.
91. Гено С. Методы и техники селф-емпаурмента в социальной работе. / Гено С., Армандо Р. – Новосибирск, 2004. – 29 с. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.maksora.ru/uploads/metod_selfempaurm.doc
92. Герасименко Е. Н. Формирование специальных компетенций учителя начальных классов у студентов педагогического колледжа : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Герасименко Елена Николаевна. – Москва, 2008. – 224 с.
93. Гербарт И. Ф. Общая педагогика, выведенная из целей воспитания / И. Ф. Гербарт // Гербарт И. Ф. Избранные педагогические сочинения. Кн. II. Т.1. – М. : Учпедгиз, 1940. – 291 с.
94. Гершон Д. Эмпайрмент. Искусство творить такую жизнь, какую вы хотите / Дэвид Гершон, Гейл Страуб. – М. : Сов.-амер. гуманит. инициатива / Golubka, 1992. – 102 с.

95. Гершунский Б. С. Готово ли современное образование ответить на вызовы XXI века? / Б. С. Гершунский // Педагогика. – 2001. – № 10. – С. 3–13.
96. Гершунский Б. С. Концепция самоорганизации личности в системе обоснования ценностей и целей образования / Б. С. Гершунский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 3–7.
97. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века: в поисках практико-ориентированных образовательных концепций / Б. С. Гершунский. – М., 1997. – 697 с.
98. Гетта В. Шляхи досягнення педагогічної майстерності / Василь Гетта // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2010. – № 9. – С. 44–45.
99. Гин А. Мозговой штурм / А. Гин // Педагогическая техника. – 2005. – № 5. – С. 3–7.
100. Гиппиус С. В. Тренинг развития креативности / С. В. Гиппиус. – СПб. : Речь, 2001. – 346 с.
101. Гирлин С. М. Моделирование процесса обучения / С. М. Гирлин, В. К. Безбородов // Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України : зб. статей за матеріалами міжнар. наук.-практ. конф. (20 – 22 вересня 2007 р., Ялта). Ч. 3. – Ялта : РВВ КГУ, 2007. – С. 150.
102. Гірник А. М. Тренінг комунікативних умінь : методичні матеріали / А. М. Гірник, І. Н. Шпалерчук // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 1. – С. 21–24.
103. Глузман Н. А. Формування узагальнених прийомів розумової діяльності в майбутніх вчителів початкових класів у процесі вивчення дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Глузман Неля Анатоліївна. – Київ, 2003. – 223 с.
104. Год Б. Виховання у братських школах України і європейська педагогіка XVI—XVII століть / Борис Год // Рідна школа. – 2005. – № 4. – С. 52–55.
105. Голік О. Б. Педагогічна майстерність: організаційно-управлінський аспект : навч. посіб. / О. Б. Голік. – Донецьк : Ноулідж, 2010. – 241 с.

106. Гольдштейн А. Тренінг умінь спілкування: як допомогти проблемним підліткам / А. Гольдштейн, В. Хомик ; пер. з англ. В. Хомика. – К. : Либідь, 2003. – 520 с.
107. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
108. Горбенко В. В. Формирование основ профессионализма будущих учителей начальных классов во внеаудиторной работе / В. В. Горбенко // Начальная школа. – 2006. – № 7. – С. 20–21.
109. Гордійчук О. Педагогічна практика як складова поетапної професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у європейському освітньому просторі / Оксана Гордійчук // Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія. – 2009. – Вип. 472. – С. 24–34.
110. Горська О. О. Шляхи та засоби оволодіння майбутніми вчителями початкових класів педагогічною технікою : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Горська Олена Олександрівна. – Черкаси, 1997. – 150 с.
111. Гриненко І. В. Педагогічні умови розвитку креативності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі фахової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. В. Гриненко. – Тернопіль, 2008. – 20 с.
112. Гриншпун И. Б. Понятие и содержательные характеристики толерантности (к вопросу о толерантности как психическом явлении) / И. Б. Гриншпун // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика) : сб. науч.-метод. статей. – 2-е изд. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2003. – 368 с.
113. Гриньова М. В. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний і методичний аспекти) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Гриньова Марина Вікторівна. – К., 2001. – 411 с.
114. Грищенко О. А. Ділова гра як інноваційний метод педагогічної діяльності майбутнього викладача / О. А. Грищенко // Вісник

- Черкаського ун-ту. Серія: Педагогічні науки. – 2009. – Вип. 157. – С. 57–60.
115. Громовий В. Хочеш бути глобальним педагогом, будь ним! / Василь Громовий // Вісник програм шкільних обмінів. – 2005. – № 1. – С. 77–78.
116. Гудечек Я. Ценностная ориентация личности / Я. Гудечек // Психология личности в соц. обществе: Активность и развитие личности / [редколл. : Б. Ф. Ломов, Т. Иолов, Ф. Патаки и др., ред.-сост. К. А. Абульханова]. – М. : Наука, 1989. – С.102–110.
117. Гузій Н. В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Наталія Василівна Гузій. – Київ, 2007. – 577 с.
118. Гузій Н. В. Основи педагогічного професіоналізму : навч. посіб. / Н. В. Гузій. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 156 с.
119. Гуменникова Т. Р. Теоретико-методичні засади підготовки майбутнього педагога до особистісно орієнтованого виховання молодших школярів в умовах ступеневої освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. Р. Гуменникова. – К., 2011. – 36 с.
120. Гуменюк О. Є. Перцептивний аспект спілкування як смисловчинковий обмін / О. Є. Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2006. – № 4. – С. 73–80.
121. Гура О. І. Загальнонаукові підходи до визначення професійної компетентності педагога / О. І. Гура // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки. – 2005. – Вип. 35. – С. 7–14.
122. Гусак П. М. Теорія і технологія диференційованого навчання майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / П. М. Гусак. – К., 1999. – 37 с.

123. Давыдов В. В. Теоретические и методические основы моделирования процесса профессиональной подготовки специалиста / В. В. Давыдов, О. Х.-А. Рахимов // *Инновации в образовании*. – 2002. – № 2. – С. 62–83.
124. Дайнеко В. І. Мотивування освіти – важливий фактор її продуктивності / В. І. Дайнеко // *Нові технології навчання*. – 1995. – Вип.14. – С. 45–47.
125. Дарманська І. М. Правова підготовка майбутніх вчителів початкової школи в умовах ступеневої освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Дарманська Ірина Миколаївна. – К., 2004. – 342 с.
126. Даутова О. Б. Самообразование учителя как условие его личностного и профессионального развития / О. Б. Даутова, С. В. Христофоров // *Инновации и образование*. – СПб. : Питер, 2003. – С. 309–317.
127. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование : монография / А. Н. Дахин ; науч. ред. А. Ж. Жафаров. – Новосибирск : НИПК и ПРО, 2005. – 232 с.
128. Дворнікова Н. С. Педагогічні умови модернізації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Надія Степанівна Дворнікова ; Інститут вищої освіти АПН України. – Київ, 2009. – 185 с.
129. Декларація принципів толерантності (проголошена та підписана 16 листопада 1995 року) // *Віче*. – 2002. – № 1. – С. 53–60.
130. Демінська Л. О. Аналіз основних положень аксіологічної науки у філософському та педагогічному аспекті / Л. О. Демінська // *Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта*. – 2011. – №11. – С. 41–44.
131. Демченко О. П. Формування у майбутніх учителів початкових класів професійної готовності до створення виховних ситуацій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Демченко Олена Петрівна. – Вінниця, 2006. – 259 с.
132. Денисенко В. В. Формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів початкових класів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Денисенко Вероніка В'ячеславівна. – Херсон, 2005. – 205 с.

133. Деонтологія [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/8243
134. Державна програма «Вчитель» // Голос України. – 2002. – 28 березня. – С. 3–5.
135. Деркач А. А. Акмеология : учеб. пособ. / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.
136. Джелілова Л. Р. Психологічні особливості розвитку професійного мислення у майбутніх вчителів початкової школи : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Джелілова Лілія Рефіківна. – К., 2008. – 236 с.
137. Джонсон Д. В. Тренінг саморозкриття / Д. В. Джонсон // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 7. – С. 52–64.
138. Дзюба Е. Н. Просвещение на Украине и его роль в укреплении связей украинского народа с русским и белорусским (Вторая половина XVI — первая половина XVII в. / Е. Н. Дзюба. – К. : Наук, думка, 1987. – 131 с.
139. Дмитриенко Т. И. Системный подход как основа конструирования учебного процесса в профессиональной подготовке будущих специалистов в вузе : дисс. ... канд. пед наук : 13.00.08 / Дмитриенко Татьяна Ивановна. – Ставрополь, 2006. – 181 с.
140. Добенько О. В. Педагогічна техніка. Лабораторно-практичні заняття : навч. посіб. [для викл. та студ. пед. навч. закл. різних рівнів акредит., вчителів і учнів загальноосв. шкіл та шкіл нового типу] / О. В. Добенько, Є. А. Бондаренко / за заг. ред. Л. М. Романишиної. – Тернопіль, 2000. – 147 с.
141. Довбенко С. Діалогічна культура як складова професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів / Світлана Довбенко // Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. – Чернівці, 2011. – Вип. 566. – С. 28–35.
142. Довгань Л. І. Сучасний стан проблеми формування педагогічної майстерності викладача іноземної мови вищого навчального закладу / Л. І. Довгань // Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки. – 2010. – Вип. 50. – С. 90–93.

143. Докучаєва В. В. Моделювання як ідеальна фаза проектування інноваційних педагогічних систем / В. В. Докучаєва // Вісник Луганського нац. пед. ун-ту ім. Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2007. – № 9. – С. 30–35.
144. Докучаєва В. В. Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі : монографія / В. В. Докучаєва. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 304 с.
145. Долинський Б. Т. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до формування здоров'язбережувальних навичок і вмій у молодших школярів у навчально-виховній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Б. Т. Долинський. – О., 2011. – 45 с.
146. Донцов А. В. Професійна відповідальність у контексті формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя / А. В. Донцов // Педагогічні науки : зб. наук. праць Полтавського держ. пед. ун-ту ім. В. Г. Короленка. – 2005. – Вип. 5 (44). – С. 94–100.
147. Дорогих Р. Навчальна взаємодія суб'єктів педагогічного процесу / Р. Дорогих // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць. – Київ-Запоріжжя. – 2004. – Вип. 33. – С. 46–49.
148. Дружинина Г. А. Диалоговые инновационные технологии в системе формирования профессиональной компетентности студентов в современной высшей школе / Г. А. Дружинина // Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України : зб. статей за матеріалами міжнар. наук.-практ. конф. (20 – 22 вересня 2007 р., Ялта). Ч. 3. – Ялта : РВВ КГУ, 2007. – С. 38–44.
149. Дубяга С. М. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до педагогічної імпровізації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Дубяга Світлана Миколаївна. – К., 2008. – 207 с.

150. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
151. Євтух М. Б. Просвітницька діяльність та педагогічні погляди О. В. Духновича : монографія / М. Б. Євтух ; за ред. В. Г. Кременя. – К. , 1995. – 94 с.
152. Євтух М. Б. Розвиток освіти і педагогічної думки в Україні (кінець XVIII – перша половина XIX століття) : монографія / М. Б. Євтух. – К. : Київ. держ. лінгв. ун-т., 1996. – 254 с.
153. Єрмакова С. С. Формування професійно-педагогічних цінностей у майбутніх учителів початкових класів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Єрмакова Світлана Станіславівна. – О., 2003. – 266 с.
154. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1978. – 307 с. – (Серия «Сам себе психолог»).
155. Эмпайэмент в социальной работе. – [Електронний ресурс] - Режим доступу : <http://socfaactor.wordpress.com/2009/08/21>
156. Желанова В. В. Развитие профессиональной готовности учителя начальных классов к педагогическому общению с учащимися : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Желанова Виктория Вячеславовна. – М., 1994. – 186 с.
157. Завалевський Ю. Науково-методичні засади підготовки вчителя початкових класів як конкурентоспроможного фахівця / Юрій Завалевський // Початкова школа. – 2008. – № 7. – С. 5–6.
158. Завгородня Т. Безперервна педагогічна освіта у Галичині (1920-1930 рр.) / Тетяна Завгородня // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – 2009. – № 16-17. – С. 39–42.
159. Завіна В. І. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до організації контролю за навчальною діяльністю школярів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Завіна Віталій Іванович. – К., 1996. – 194 с.

160. Завірюха В. В. Формування здатності до професійного самозростання студентів в умовах інноваційного навчання : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Валентина Василівна Завірюха. – Київ, 2007. – 290 с.
161. Завірюха Л. А. Оволодіння засадами толерантності у студентському середовищі / Л. А. Завірюха // Педагогіка толерантності. – 2003. – № 2. – С. 76–87.
162. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1987. – 159 с.
163. Загорулько Л. Н. Зміст освіти вчителів основної школи Австрії в умовах профільного навчання: основні особливості / Л. Н. Загорулько // Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України : зб. статей за матеріалами міжнар. наук.-практ. конф. (25-28 вересня 2006 р., Ялта). – Ялта : РВВ КГУ, 2006. – Ч.1. – С. 45–49.
164. Задорожна Л. В. Ідеї педагогічної майстерності в діяльності Глухівського вчительського інституту (1874-1917 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. В. Задорожна. – Луганськ, 2000. – 18 с.
165. Зайцева І. В. Мотивація учіння студентів : монографія / І. В. Зайцева ; за ред. П. Г. Лузана. – Ірпінь : Редакційно-вид. відділ АДПС України, 2000.– 191 с.
166. Закон України «Про вищу освіту» // Відомості Верховної Ради України. – 2002. – № 20. – С. 506–536.
167. Залібовська-Ільніцька З. В. Підготовка майбутніх учителів до формування комунікативної компетентності молодших школярів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Залібовська-Ільніцька Зоя Володимирівна. – Житомир, 2009. – 250 с.
168. Занюк С. С. Мотиваційний тренінг. Формування мотивації учбової діяльності у студентів і старшокласників / С. С. Занюк // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 9-10. – С. 74–83.

169. Занюк С. С. Психологія мотивації : навч. посіб. / С. С. Занюк. – К. : Либідь, 2002. – 304 с.
170. Зарівна О. Історична генеза змісту і соціокультурної ролі феномена толерантність / О. Зарівна // Вища освіта України. – 2008. – №1. – С. 76–83.
171. Захарчук Н. В. Педагогічна майстерність як умова успішної підготовки студентів до міжкультурної комунікації / Н. В. Захарчук // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2010. – № 52. – С. 110–113.
172. Зварич І. Педагогічна майстерність у процесі оцінювання знань студентів США / І. Зварич // Рідна шк. – 2008. – № 6. – С. 76–79.
173. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учеб. пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – М. : Моск. психол.-пед. ин-т, 2005. – 216 с.
174. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Електронний ресурс] / И. А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 5 мая. – Режим доступа до журн. : <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>
175. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования (теоретико-методологический аспект)? / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 22.
176. Зімниця Є. А. Педагогічні умови формування ергономічних компетенцій у майбутніх учителів початкових класів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Зімниця Євгенія Анатоліївна. – Полтава, 2009. – 240 с.
177. Зубенко Т. В. Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя до реалізації комунікативного підходу в навчанні іноземної мови учнів початкової школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Зубенко Тетяна Володимирівна. – Вінниця, 2009. – 254 с.
178. Зубченко В. В. Тренинг самоосмысления индивидуальности: дефиниции и теоретические положения / В. В. Зубченко // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 2. – С. 74–76.

179. Зуев Д. Д. Какой должна быть педагогика XXI века? / Д. Д. Зуев // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 97–101.
180. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії : навч. посіб. для вчит., аспірантів, студ. серед. та вищ. навч. закл. / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К. : Вид-во Українсько-фінський ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
181. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. / І. А. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с.
182. Иванова Е. К. Основы педагогического мастерства / Е. К. Иванова. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. – 216 с.
183. Иващенко Е. В. Профессиональная подготовка будущего учителя начальной школы к оценке учебных достижений младших школьников / Е. В. Иващенко // Начальная школа. – 2007. – № 11. – С. 83–87.
184. Игра в тренинге. Возможности игрового взаимодействия / [под ред. Е.А. Левановой]. – СПб. : Питер, 2006. – 208 с.
185. Игры – обучение, тренинг, досуг... / под ред. В. В. Петрусинского ; в 4 книгах. – М. : Новая школа, 1994. – 368 с.
186. Изотова Л. И. Социально-психологический тренинг как средство обучения студентов / Л. И. Изотова // Постметодика. – 2004. – № 5-6. – С. 85–88.
187. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2008. – 512 с.
188. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие / И. Ф. Исаев. – М. : Академия, 2002. – 208 с.
189. Иванова Т. В. Професійна культура майбутнього вчителя / Т. В. Иванова // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 2. – С. 86–93.
190. Иванчук М. Інтегроване навчання: сутність та виховний потенціал: (Виховання особистості молодшого школяра в умовах інтегрованого підходу до навчання) : [монографія] / Марія Іванчук. – Чернівці : Рута, 2004. – 359 с.
191. Ільман В. Деякі аспекти вдосконалення професійної підготовки вчителя

- початкової школи: сучасні тенденції / В. Ільман // Рідна школа, 2011. – №1/2. – С. 30–32.
192. Імбер В. І. Педагогічні умови застосування мультимедійних засобів навчання у підготовці майбутнього вчителя початкових класів : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Імбер Вікторія Іванівна. – Вінниця, 2008. – 238 с.
193. Кабанець М. М. Критерії та рівні сформованості потреби у творчій самореалізації / М. М. Кабанець // Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки : зб. наук. пр. – Київ-Запоріжжя. – 2005. – Вип. 34. – С. 170–174.
194. Кавтарадзе Д. Н. Обучение и игра. Введение в активные методы обучения / Д. Н. Кавтарадзе. – М. : Моск. психолого-социальный ин-т; изд-во «Флинта», 1998. – 192 с.
195. Каган М. С. Человеческая деятельность: опыт системного анализа / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.
196. Казакова Н. В. Організаційно-методичні засади педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Казакова Наталія Вікторівна. – К., 2005. – 248 с.
197. Казаков Ю. М. Педагогічні умови застосування медіаосвіти в процесі професійної підготовки майбутніх учителів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ю. М. Казаков. – Луганськ, 2007. – 22 с.
198. Казанжи І. В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до позаурочної виховної роботи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / І. В. Казанжи. – О., 2002. – 20 с.
199. Казанжи І. В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до позаурочної виховної роботи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Казанжи Ірина Володимирівна. – Миколаїв, 2002. – 236 с.

200. Калашнікова Т. В. Ігрові технології у світлі освітянських інновацій / Т. В. Калашнікова // Освітні інновації : філософія, психологія, педагогіка : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. : (Суми, 16-17 квітня 2008 р.). – Суми : ВТД «Університетська книга», 2007. – С. 53–55.
201. Канишева М. А. Развитие начального образования крымчаков Крыма во второй половине XIX – в начале XX столетия / М. А. Канишева // Инновационные технологии в образовании : сб. стат. за матеріалами VII Междунар. науч.-практ. конф. ; 20-22 сент. 2010 г. – Симферополь-Ялта, 2010. – С. 113–118.
202. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, А. С. Никандров. – М. : Педагогика, 1993. – 144 с.
203. Капська А. Й. Педагогіка живого слова : навч.-метод. посібник / А. Й. Капська. – К. : ІЗМН, 1997. – 140 с.
204. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев ; под ред. А. М. Арсеньева. – М. : Педагогика, 1982. – 704 с.
205. Карицкая И. М. Компетентность выпускника вуза как продукт социального взаимодействия производителя и потребителя образовательных услуг: управленческий аспект : дисс. ... канд. социол. наук : 22.00.08 / Карицкая Ирина Михайловна. – Новосибирск, 2010. – 181 с.
206. Карпенко З. С. Аксиологічна психологія особистості : монографія / З. С. Карпенко. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. – 512 с.
207. Карпинська Л. О. Формування професійної майстерності майбутніх учителів у системі вищої педагогічної освіти Канади : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. О. Карпинська. – О., 2005. – 21 с.
208. Касьяненко І. Г. Мотивація як засіб формування життєвої компетентності особистості / І. Г. Касьяненко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки : зб. наук. праць. – Київ-Запоріжжя. – 2005. – Вип. 35. – С. 21–25.

209. Качеровська Т. Теоретичні основи застосування ігрового проектування у вітчизняній педагогіці / Т. Качеровська // Вища школа. – 2005. – № 2. – С. 58–62.
210. Кекух Л. В. Формування стимулів до педагогічної творчості у майбутніх учителів початкових класів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кекух Лариса Володимирівна. – К., 2001. – 222 с.
211. Кисла О. Ф. Особливості розвитку професійного самовизначення майбутніх учителів початкових класів в умовах ступеневої підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кисла Оксана Федосіївна. – К., 2008. – 259 с.
212. Киричок В. Тренінги на розвиток комунікацій / В. Киричок // Відкритий урок. – 2006. – № 1. – С. 51–61.
213. Кіліченко О. І. Підготовка майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії з учнями молодшого шкільного віку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кіліченко Оксана Іванівна. – Івано-Франківськ, 1997. – 222 с.
214. Кічук Н. В. Ігрове проектування як інтерактивна дидактична технологія підготовки фахівців / Н. В. Кічук // Наука і освіта. – 2005. – № 3–4. – С. 61–65.
215. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверялг. – Таллин : «Валгус», 1980. – 334 с.
216. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (анализ зарубежного опыта) / М. В. Кларин. – Рига : НПЦ «Эксперимент», 1998. – 180 с.
217. Клименюк Ю. М. Підготовка майбутнього вчителя до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів початкової школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Клименюк Юлія Михайлівна. – Житомир, 2009. – 258 с.
218. Климова К. Використання гнучких педагогічних технологій у процесі формування культури мовлення майбутніх учителів початкових класів в умовах діалектного оточення / Катерина Климова // Наукові записки

- ТДПУ ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка. – Тернопіль, 1999. – № 4. – С. 3–7.
219. Коваленко Л. А. Психологічний зміст професійної культури педагога / Л. А. Коваленко // Проблеми сучасної психології. – 2009. – № 6. – С. 331–339.
220. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова : монографія / Л. В. Коваль. – Донецьк : Юго-Восток, 2009. – 375 с.
221. Коваль Л. В. Система професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Коваль Людмила Вікторівна. – Бердянськ, 2010. – 538 с.
222. Ковальова О. І. Використання передового педагогічного досвіду в процесі формування професійної майстерності майбутніх педагогів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. І. Ковальова. – Харків, 1997. – 24 с.
223. Козаченко С. Ціннісно-смілова сфера особистості майбутнього вчителя: аналіз ключових понять / Світлана Козаченко // Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія. – 2011. – Вип. 589. – С. 74–81.
224. Колбіна Л. А. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування соціально-ціннісних орієнтацій у молодших школярів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Колбіна Людмила Анатоліївна. – О., 2008. – 306 с.
225. Колесник Н. Є. Педагогічна майстерність майбутніх учителів початкових класів на уроках трудового навчання: історико-педагогічний аспект / Н. Є. Колесник // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2010. – № 50. – С. 99–103.
226. Колеснікова І. В. Формування вмінь вибору методів навчання в процесі загальнодидактичної підготовки майбутніх вчителів початкових класів

- : дис... канд. пед. наук : 13.00.09 / Колеснікова Ірина Валентинівна. – К., 2008. – 238 с.
227. Коломієць А. М. Теоретичні та методичні основи формування інформаційної культури майбутнього вчителя початкових класів : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Алла Миколаївна Коломієць. – Київ, 2008. – 525 с.
228. Комар О. А. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивних технологій : теоретико-методичні аспекти: монографія / О. А. Комар. – Умань : Софія, 2008. – 332 с.
229. Комар О. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Комар Ольга Анатоліївна. – Умань, 2011. – 512 с.
230. Комар О. А. Формування у студентів умінь здійснювати інтеграцію змісту навчальних предметів на уроках в початковій школі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Комар Ольга Анатоліївна. – К., 1995. – 207 с.
231. Комарова Э. П. Основы обучения иноязычному профессионально-ориентированному опосредованному общению в системе вузовского образования / Э. П. Комарова. – Воронеж : Изд-во ВГТУ, 2000. – 175 с.
232. Комарова І. І. Формування у майбутніх учителів культури педагогічного спілкування : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. І. Комарова. – Тернопіль, 2000. – 176 с.
233. Коменський Я. А. Вибрані педагогічні твори. Том 1. Велика Дидактика / Я. А. Коменський. – К. : Вид-во Радянська школа, 1940. – 248 с.
234. Коменський Я. А. Законы хорошо организованной школы : [избр. пед. соч. в 2-х т.] ; под ред. А. И. Пискунова (отв. ред.) и др. / Я. А. Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. II. – 576 с.
235. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін. ; заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.

236. Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі / О. О. Біла, Т. Р. Гуменникова, Н. В. Кічук та ін. ; наук. ред. Н. В. Кічук. – Ізмаїл : ІДГУ, 2007. – 236 с.
237. Конуп О. Ф. Допоміжні тренінгові вправи / О. Ф. Конуп // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 3. – С. 38–39.
238. Копилиць Є. В. Механізм формування ціннісних орієнтацій особистості: сучасні педагогічні інтерпретації / Є. В. Копилиць // Гуманізація навчально-виховного процесу. Психологія. – Слов'янськ, 2009. – Вип. XLVI. – С. 187–192.
239. Коржова Л. С. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Коржова Людмила Сергіївна. – Кривий Ріг, 2002. – 190 с.
240. Коробська Г. В. Висвітлення ролі дидактичних ігор у науково-педагогічній літературі / Г. В. Коробська // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць. – Київ-Запоріжжя. – 2008. – Вип. 48. – С. 162–166.
241. Короткова Ю. М. Професійна підготовка вчителя початкових класів у сучасній Греції : дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Короткова Юлія Михайлівна. – Харків, 2008. – 245 с.
242. Котух Н. В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування комунікативних умінь учнів в умовах відкритої соціально-педагогічної системи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Котух Наталія Віталіївна. – Полтава, 2005. – 269 с.
243. Кошманова Т. Педагогічні ситуації як метод підготовки майбутніх учителів США / Тетяна Кошманова // Рідна шк. – 2000. – № 2. – С. 37–39.
244. Кравець В. П. Історія класичної зарубіжної педагогіки та шкільництва: [навч. посібник для студ. пед. навч. закл.] / В. П. Кравець. – Тернопіль, 1996. – 440 с.
245. Крамаренко А. М. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до гуманізації педагогічного процесу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Крамаренко Алла Миколаївна. – Бердянськ, 2006. – 254 с.

246. Красюк Л. В. Формування основ професіоналізму майбутніх учителів початкових класів у процесі моделювання педагогічних ситуацій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Красюк Людмила Василівна. – Переяслав-Хмельницький, 2008. – 215 с.
247. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.
248. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи) / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 216 с.
249. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В. Г. Кремень. – 2-е вид. – К. : Т-во «Знання» України, 2011. – 520 с.
250. Кремень В. Г. Філософія освіти ХХІ ст. / В. Г. Кремень // Вища школа. – 2002. – № 6. – С. 9–17.
251. Кривоконь Н. І. Поняття наснаження в аспекті психології соціальної роботи / Н. І. Кривоконь // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К., 2011. – Т. XIII, ч. 3. – С. 190–198.
252. Кропотова Н. Чотири аспекти професії як соціокультурного феномену : [професійні: культура, інтерес, компетентність, відповідальність] / Наталя Кропотова // Вища школа. – 2010. – № 3-4. – С. 44–50.
253. Кругликова Г. Г. Философско-педагогическое учение П. Ф. Каптерева [Електронний ресурс] / Г. Г. Кругликова : Режим доступу до журналу : http://www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=3784
254. Кудусова А. Ш. Формування гуманістичної спрямованості майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А. Ш. Кудусова. – К., 2005. – 21 с.
255. Кузнецова А. Г. Системный подход в отечественной педагогике 60-80-х годов XX века / А. Г. Кузнецова. – Хабаровск : Изд-во ХГПУ, 2000. – 250 с.
256. Кузьмина-Гаршина Н. В. Акмеологические законы фундаментального образования / Н. В. Кузьмина-Гаршина // Акмеология деятельности :

- сб. статей / под общ. ред. Н. В. Кузьминой, В. Н. Гладковой, С. Д. Пожарского. – СПб., 2007. – С. 5–25.
257. Кузьмина Н. В. Акмесинергетический подход в образовании / Н. В. Кузьмина, С. Д. Пожарский // Акмеология развития : сб. статей / под общ. ред. В. Н. Гладковой, С. Д. Пожарского. – СПб., 2006. – С. 7–22.
258. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование личности / Н. В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1967. – 139 с.
259. Кузьмина Н. В. Предмет акмеологии / Н. В. Кузьмина. – Шуя : Шуйский гос. пед. ин-т, 1995. – 22 с.
260. Кузьмина Н. В. Формирование педагогической направленности студентов в процессе изучения педагогики и психологии / Н. В. Кузьмина // Психология и педагогика. – ЛГУ, 1975. – 240 с.
261. Куліш І. М. Дидактична гра як засіб активізації навчальної діяльності студентів університету : дис... канд. пед. наук: 13.00.09 / Куліш Ірина Миколаївна ; ЧДУ ім. Б. Хмельницького. – Черкаси, 2001. – 190 с.
262. Кульневич С. В. Педагогика личности от концепций до технологий / С. В. Кульневич. – Ростов н/Д. : ТЦ Учитель, 2001. – 160 с.
263. Кулюткин Ю. Н. Моделирование педагогических ситуаций / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – М. : Просвещение, 1981. – С. 16–78.
264. Кулюткин Ю. Н. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя / Ю. Н. Кулюткин, В. П. Бездухов. – Самара : Изд-во СамГПУ, 2002. – 400 с.
265. Курдюмов С. П. Законы эволюции и самоорганизации сложных систем / С. П. Курдюмов, Е. Н. Князева. – М. : Наука, 1994. – 229 с.
266. Курдюмов С. П. Синергетика – теория образования: идеи, методы, перспективы / С. П. Курдюмов, Г. Т. Маленецкий. – М. : Знамя, 1993. – 64 с.
267. Курлянд З. Н. Розвиток критичного мислення засобами інтерактивного тренінгу педагога / З. Н. Курлянд, Н. В. Стасюк // Психолого-

- педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту ім. П. Тичини. – Умань : УДПУ ім. П. Тичини, 2007. – Вип. 19. – С. 157–163.
268. Кухарев Н. В. Диагностика педагогического мастерства и педагогического творчества. (Опыт, критерии измерения, прогнозирование) / Н. В. Кухарев, В. С. Решетько. – Минск : «Адукацыя и выхаванне», 1996. – 104 с.
269. Лавріненко О. А. Педагогічна майстерність в історико-педагогічному вимірі: теорія, практика, поступ : монографія / О. А. Лавріненко. – К. : Богданова А. М., 2009. – 328 с.
270. Лавріненко О. А. Педагогічна майстерність у педвузах України 40-50-х років ХХ століття: історія, досвід, уроки / О. А. Лавріненко // Вісн. Вінниц. політехн. ін-ту. – 2010. – № 6. – С. 119–125.
271. Лавріненко О. А. Педагогічна майстерність як базова концептуальна основа підготовки вчителя у вітчизняній педагогічній думці 60-70-х рр. ХХ ст. / О. А. Лавріненко // Постметодика. – 2008. – №2. – С. 39–44.
272. Лазарев М. О. Основи педагогічної творчості / М. О. Лазарев. – Суми : ВВП «Мрія»-ЛТД, – 1995. – 212 с.
273. Лазарук А. Цінності людини у науковому обґрунтуванні / Лазарук Андрій // Психологія і суспільство. – 2002. – № 3-4. – С. 170–186.
274. Леврінц М. Розвиток системи підготовки педагогічних кадрів в Угорщині / М. Леврінц // Науковий вісник Ужгородського нац. ун-ту. Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – 2009. – № 16-17. – С. 65–66.
275. Левшина Н. И. Использование игровых технологий в профессиональной подготовке специалистов / Н. И. Левшина // Начальная школа. – 2010. – № 7. – С. 122–124.
276. Леонтьев Д. А. Структурная организация смысловой сферы личности : автореф. дисс. на соиск. науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология. История психологии». – М. : 1988. – 23 с.

277. Лесняк Н. В. Міжпредметні зв'язки у формуванні мовленнєвих умінь майбутніх учителів початкових класів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Лесняк Надія Володимирівна. – Рівне, 1997. – 181 с.
278. Линенко А. Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Линенко Алла Францовна. – К., 1996. – 403 с.
279. Литвиненко С. А. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності : дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Литвиненко Світлана Анатоліївна. – Рівне, 2005. – 443 с.
280. Ліфарева Н. В. Психологія особистості : навч. посіб. / Н. В. Ліфарева. – К. : Центр навч. л-ри, 2003. – 240 с.
281. Лозенко А. П. Формування рефлексивних умінь у майбутніх учителів початкової школи в процесі дидактичної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Лозенко Анна Павлівна. – К., 2010. – 350 с.
282. Локшина О. Зміст початкової освіти в країнах Європейського Союзу: спільні координати розвитку / Олена Локшина // Початкова школа. – 2009. – № 12. – С. 1–5.
283. Луканюк С. М. Підготовка і підвищення кваліфікації вчителів, нагляд за їхньою професійною діяльністю та школами у громадах галицьких німців у ХІХ ст. / С. М. Луканюк // Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України : зб. статей за матеріалами міжнар. наук.-практ. конф. (25-28 вересня 2006 р., Ялта). Ч. 1. – Ялта : РВВ КГУ, 2006. – С. 105–108.
284. Лукьянова М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: Диагностика и развитие / М. И. Лукьянова. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 144 с.
285. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти : навч. посібник / В. С. Лутай. – К. : Центр «Magістр-S», 1996. – 255 с.

286. Луцюк А. М. Проблема педагогічної майстерності вчителя у творчій спадщині В. О. Сухомлинського : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Луцюк Анатолій Михайлович. – К., 1996. – 184 с.
287. Лу Шаньшань. Підготовка вчителів початкової школи в Китайській Народній Республіці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Лу Шаньшань. – Харків, 2012. – 20 с.
288. Льюис Д. Тренинг ефективного общения / Д. Льюис. – М. : ЭКСМО–Пресс, 2002. – 224 с.
289. Любар О. О. Історія української школи і педагогіки : навч. посіб. / О. О. Любар, М. Г. Стельмахович, Д. Т. Федоренко ; за ред. О. О. Любара. – К. : Т-во «Знання», КОО, 2003. – 450 с.
290. Ляска Е. І. Теоретико-методологічне обґрунтування та ефективність педагогічних інновацій вчителів молодших класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» ; 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Е. І. Ляска. – К., 1995. – 56 с.
291. Мазур Н. Зміст професійної культури викладача вищої школи / Надія Мазур // Рідна школа. – 2007. – № 4. – С. 12–14.
292. Макаренко А. С. Деякі висновки з мого педагогічного досвіду / А. С. Макаренко // Твори : в 7 т. – Т. 5. – М., 1985. – С. 214–230.
293. Макаренко Л. Л. Комп'ютерна грамотність як складова професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Макаренко Леся Леонідівна. – К., 2006. – 294 с.
294. МакКлелланд Д. Мотивация человека / Д. МакКлелланд. – СПб. : Питер, 2007. – 672 с.
295. Максименко Н. Б. Взаимосвязь дидактической и методической подготовки учителя начальной школы в педагогическом вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Максименко Наталья Борисовна. – К., 1995. – 225 с.

296. Максимова В. Н. Акмеология: новое качество образования / В. Н. Максимова // Завуч. – 2004. – № 6. – С. 3–16; Завуч. – 2004. – № 8. – С. 3–20.
297. Малихін А. Методика підготовки майбутніх педагогів до впровадження сучасних технологій виховання / А. Малихін // Рідна школа. – 2004. – №11. – С. 24–25.
298. Малишевська І. А. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до використання природотерапії у роботі з учнями початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. А. Малишевська. – К., 2011. – 21 с.
299. Мальцева Е. В. Использование новых образовательных технологий при обучении будущих учителей начальных классов / Е. В. Мальцева, Л. П. Чебоксаринова // Начальная школа. – 2006. – № 12. – С. 107–111.
300. Маляренко О. С. Професійна підготовка майбутнього вчителя початкових класів до розв'язання дидактико-методичних задач : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Маляренко Ольга Сергіївна. – Луганськ, 2010. – 322 с.
301. Марасанов Г. И. Социально-психологический тренинг / Г. И. Марасанов. – 5-е изд. стереотип. – М. : «Когито-Центр»; Моск. психолого-социальный ин-т, 2007. – 251 с.
302. Маргітич К. Є. Підготовка вчителя початкової школи до формування національної свідомості молодших школярів в угорськомовних загальноосвітніх навчальних закладах Закарпаття : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Маргітич Катерина Євгенівна. – К., 2009. – 255 с.
303. Маригодов В. Н. Освітня система як технологічний комплекс / В. Н. Маригодов, А. А. Слободянюк, Г. О. Козлакова // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. – К., 2000. – Вип. 28. – С. 37–42.
304. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1996. – 308 с.

305. Маркова А. К. Психологія труда учителя / А. К. Маркова. – М., 1993. – 191 с.
306. Мартиненко С. М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика : [монографія] / С. М. Мартиненко. – К. : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2008. – 434 с.
307. Мартиненко С. М. Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. М. Мартиненко. – Київ, 2009. – 47 с.
308. Марчук О. О. Педагогічна майстерність учителя навчальних закладів Волинської губернії XIX століття / О. О. Марчук // Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України : зб. статей за матеріалами міжнар. наук.-практ. конф. (Ялта, 22-23 вересня 2009 р.) ; ред. кол. О. В. Глузман та ін. – Ялта : РВВ КГУ, 2009. – Ч. 3.– С. 123–126.
309. Матвеева Н. Деловая игра как средство обучения эвристической деятельности / Наталья Матвеева // Специалист. – 2001. – № 3. – С. 21–22.
310. Матвієнко О. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Матвієнко Олена Валеріївна. – К., 2010. – 496, [5] с.
311. Мельник О. М. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до діагностичної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Мельник Олександр Миколайович. – Запоріжжя, 2002. – 205 с.
312. Мельниченко Г. В. Сутність і структура професійно-педагогічної компетентності / Г. В. Мельниченко // Наука і освіта. – 2002. – № 3-4. – С. 72–74.
313. Мельничук І. М. Загальна методична характеристика тренінгів / І. М. Мельничук // Освітні інновації: філософія, педагогіка, психологія :

- матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. : (Суми, 16-17 квітня 2008 р.). – Суми : ВТД «Університетська книга», 2008. – С. 242–249.
314. Мельничук І. М. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Мельничук Ірина Миколаївна. – Тернопіль, 2011. – 584 с.
315. Мельничук І. М. Тренінг для визначення ціннісних орієнтацій студентів / І. М. Мельничук // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія : Педагогіка і психологія. – Ялта : РВВ КГУ, 2007. – Вип. 15. – Ч.І. – С. 178–184.
316. Мельничук І. М. Формування толерантності студентів методами інтерактивного навчання / І. М. Мельничук // Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи з різними категоріями населення : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. – Черкаси, 2008. – С. 102–104.
317. Методологія наукової діяльності : навч. посіб. / Д. В. Чернілевський, О. М. Гандзюк, В. І. Захарченко та ін. ; за ред. проф. Д. В. Чернілевського. – К. : Вид-во ун-ту «Україна», 2008. – 478 с.
318. Митник О. Я. Теоретико-методичні основи підготовки майбутнього вчителя до формування культури мислення молодшого школяра : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Митник Олександр Якович. – К., 2010. – 459 с.
319. Митюрлов Б. Н. Развитие педагогической мысли на Украине в XVI-XVII вв. / Б. Н. Митюрлов ; под ред. А. Р. Мазуркевича. – К. : Рад. школа, 1968. – 211 с.
320. Мірошник З. М. Рольова структура особистості вчителя початкових класів : [монографія] / З. М. Мірошник. – Харків : ХНПУ, 2011. – 306 с.
321. Мірошніченко О. В. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження дидактичних технологій у початковій школі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Мірошніченко Ольга Вікторівна. – Ізмаїл, 2009. – 228 с.
322. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат /

- под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М. : Педагогика, 1990. – 104 с.
323. Моляко В. А. Психологическая система тренинга конструктивного мышления / В. А. Моляко // Вопросы психологии. – 2000. – № 1. – С. 136–141.
324. Мороз Л. І. Теоретичне і прикладне обґрунтування алгоритму складання програми тренінгу професійно-психологічного спрямування / Л. І. Мороз // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 3. – С. 7–10.
325. Мороз Л. І. Тренінгові технології навчання студентів у ВНЗ / Л. І. Мороз, С. І. Яковенко та ін. – К., 2004. – 202 с.
326. Морозова О. Мотивація педагогічної діяльності як якісна характеристика особистості вчителя / Ольга Морозова // Науковий вісник Чернівецького ун-ту. Педагогіка та психологія. – 2009. – Вип. 472. – С. 108–113.
327. Моцик Р. В. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до використання персонального комп'ютера як засобу навчальної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Р. В. Моцик. – Київ, 2009. – 21 с.
328. Музика Ю. О. Підготовка майбутніх учителів до формування логічного мислення молодших школярів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Музика Юлія Олегівна. – Одеса, 2009. – 268 с.
329. Мукан Н. В. Фактори здійснення вибору методів та форм професійного розвитку учителів загальноосвітніх шкіл за рубежом (на матеріалах Великобританії, Канади, США) / Н. В. Мукан, І. С. Миськів // Матеріали міжнар. наук.-практ. конф. «Професіоналізм педагога в контексті європейського вибору України» (18-20 вересня 2008 р., м. Ялта) : зб. статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2008. – Ч.2 – С. 38–42.

330. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К. : Шкільний світ. – 2001. – 24 с.
331. Нестерович Б. І. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до позакласної музично-виховної роботи з молодшими школярами : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Б. І. Нестерович. – Вінниця, 2009. – 22 с.
332. Нечепоренко Л. С. Педагогічна майстерність : монографія / Л. С. Нечепоренко. – Харків : Вид. центр ХНУ, 2009. – 276 с.
333. Немець Л. М. Педагогічна техніка як елемент педагогічної майстерності: педагогічні ситуації / Л. М. Немець // Навчально-методичний комплекс з курсу «Соціальна педагогіка з основами педагогічної майстерності». – Х., 2002. – С. 59–64.
334. Никандров В. В. Антитренинг или Контуры нравственных и теоретических основ психологического тренинга : учеб. пособие / В. В. Никандров. – СПб. : Речь, 2003. – 176 с.
335. Ничкало Н. Г. Професія вчителя вічна / Н. Г. Ничкало // Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти : монографія. – К. , 2003. – 246 с.
336. Нікуліна О. Д. Особливості професійної підготовки вчителів початкових класів в умовах вищої ступеневої освіти / О. Д. Нікуліна // Вісник Луганського держ. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2002. – № 8. – С. 177–183.
337. Новая философская энциклопедия : в 4-х томах / [науч.-ред. совет: председ. акад. В. С. Степин] – М. : Ин-т философии РАН ; Изд-во «Мысль». – 2010. – Т. 2. – 634 с.
338. Новейший философский словарь / сост. и глав. ред. А. А. Грицанов – 3-е изд., исправл. – Мн. : Книжный Дом, 2003. – 1280 с.
339. Новий словник іншомовних слів : близько 40 000 сл. і словосполучень / Л. І. Шевченко, О. І. Ніка, О. І. Хом'як, А. А. Дем'янюк ; за ред. Л. І. Шевченко. – К. : АРІЙ, 2008. – 672 с.

340. Новиков А. М. Методология / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : СИНТЕГ. – 668 с.
341. Новиков А. М. Методология игровой деятельности / А. М. Новиков. – М. : Издательство «Эгвес», 2006. – 48 с.
342. Нові підходи у навчанні : навч.-метод. посіб. / О. І. Щербак, О. О. Зайцева, Б. Страер та ін. ; Укр. аналіт. центр проф. освіти «Національна Обсерваторія». – К. : Наук. світ, 2003. – 96 с.
343. Общая и профессиональная педагогика : учеб. пособие для студ., обучающихся по спец. «Профессиональное обучение» : в 2-х кн. / Под ред. В. Д. Симоненко, М. В. Ретивых. – Брянск : Изд-во Брянского гос. ун-та, 2003. – Кн.1. – 174 с.
344. Олейник Г. А. Средства логико-эмоциональной выразительности чтения как фактор совершенствования педагогического мастерства будущего учителя (на материале начальных классов) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 ; 13.00.02 / Олейник Григорий Адамович. – Тернополь, 1989. – 171 с.
345. Олійникова К. І. Особливості підготовки вчителів у навчальних закладах сучасного Китаю / К. І. Олійникова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / редкол. : Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя : Вид-во Класичного приватного ун-ту, 2009. – Вип. 4 (57). – С. 360–366.
346. Олійник О. І. Формування національної свідомості майбутніх учителів початкових класів у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Олійник Олена Іванівна. – Слов'янськ, 2007. – 272 с.
347. Омельченко О. В. Особливості професійно-педагогічної діяльності вчителя початкових класів з організації здоров'язберігаючого навчально-виховного процесу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. В. Омельченко. – Харків, 2008. – 21 с.

348. Омеляненко С. В. Пізнавальні завдання в курсі педагогіки : посіб. для студ. психолого-пед. ф-ту / С. В. Омеляненко. – Кіровоград, 2004. – 114 с.
349. Онищук Л. А. Психолого-педагогічні умови підвищення професійної активності вчителя початкової школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Онищук Людмила Анатоліївна. – К., 1998. – 162 с.
350. Орлова О. П. Формування мовленнєвого етикету і культури діалогічного спілкування студентів вищих навчальних закладів (на матеріалі української та німецької мов) / О. П. Орлова // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2010. – № 3. – С. 97–104.
351. Осадченко І. І. Особливості використання інтерактивних технологій навчання на заняттях курсу «Основи педагогічної майстерності» педагога / І. І. Осадченко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини. – Умань : УДПУ ім. Павла Тичини, 2007. – Вип. 19. – С. 83–88.
352. Остряньська О. А. Формування комплексних педагогічних умінь у майбутніх учителів початкових класів : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Остряньська Олена Анатоліївна. – Полтава, 2002. – 281 с.
353. Павленко Н. О. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Павленко Наталія Олександрівна. – Полтава, 2008. – 338 с.
354. Павлюк Р. О. Віртуальна компетенція у професійній підготовці майбутнього вчителя початкових класів / Р. О. Павлюк // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. – 2008. – Вип. 12. – С. 93–97.
355. Падалка О. Інтенсивні освітні технології / О. Падалка // Вища освіта України. – 2002. – № 2. – С. 91–95.

356. Палійчук О. Сутність поняття «Педагогічна культура» в науковій літературі / Оксана Палійчук, Тетяна Грушовська // Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія. – Чернівці, – 2009. – Вип. 472. – С. 113–118.
357. Палтишев М. М. Педагогічна майстерність і шляхи її досягнення (у пошуках практико-орієнтованих дидактичних підходів) : навч.-метод. посібник для слухачів курсів удосконалення вчителів / М. М. Палтишев. – К. : Видавець Ешке О. М., 2000. – 119 с.
358. Палтышев М. М. Секреты педагогического мастерства / М. М. Палтышев // Директор школы. – 2000. – № 8. – С. 104–110.
359. Пальшкова І. О. Формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкової школи: практико-орієнтований підхід : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Пальшкова Ірина Олександрівна. – Одеса, 2009. – 474 с.
360. Панфилова А. П. Игровое моделирование в деятельности педагога : учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по пед. спец. / А. П. Панфилова ; под общ. ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – М. : Академия, 2006. – 368 с.
361. Папуча В. М. Формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя фізичного виховання в процесі фахової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. М. Папуча. – Запоріжжя, 2010. – 20 с.
362. Парфьонов М. П. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до педагогічного керівництва самостійною роботою учнів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Парфьонов Михайло Петрович. – Запоріжжя, 2006. – 18 с.
363. Паскар В. І. Формування аксіологічної компоненти педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Паскар Вероніка Іванівна. – Бердянськ, 2010. – 269 с.

364. Пастир Ю. І. Підготовка майбутнього вчителя до соціалізації молодших школярів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Пастир Юлія Іванівна. – Ізмаїл, 2010. – 282, [6] с.
365. Пасько К. М. Світоглядно-філософські основи формування педагогічної майстерності в системі професійної підготовки вчителя : дис. ... канд. філос. наук : 09.00.10 / Пасько Катерина Миколаївна. – Київ, 2008. – 210 с.
366. Пахальян В. Э. Групповой психологический тренинг : учеб. пособ. / В. Э. Пахальян. – СПб. : Питер, 2006. – 224 с.
367. Пащенко Д. І. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до гуманістичного виховання учнів : дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Пащенко Дмитро Іванович. – К., 2006. – 466 с.
368. Пащенко М. І. Технологія використання активних методів навчання : навч. посіб. / М. І. Пащенко, В. Ф. Мішкурова, О. М. Середницька. – К. : Наук. світ, 2003. – 94 с.
369. Педагогика : Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2005. – 720 с.
370. Педагогика и логика / Георгий Щедровицкий, Вадим Розин, Никита Алексеев, Нелли Непомнящая. – М. : Изд. Дом «Касталь» и Школа Культурной Политики, 1993. – 416 с.
371. Педагогика : учеб. пособие [для студ. пед. учеб. завед.] / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е.Н.Шиянов. – 3-е изд. – М. : Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
372. Педагогическое мастерство и педагогические технологии : учеб. пособие ; под ред. Л. К. Гребенкиной, Л. А. Байковой. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Пед. общество России, 2001. – С. 31–40.
373. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / [З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.] ; за ред. З. Н. Курлянд. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2005. – 399 с.
374. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Карамущенко,

- І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – [3-тє вид., доповн. і переробл.]. – К. : СПД Богданова А. М., 2008. – 376 с.
375. Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи : [монографія] / Н. Ничкало, І. Зязюн, Л. Пуховська та ін.; Глух. держ. пед. ун-т. — К. : АПН України. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти ; Глухів : РВВ ГДПУ, 2005. – 233 с.
376. Педагогічна майстерність сучасного вчителя: теорія і практика : підручник / Т. Ф. Бельчева, С. С. Ізбаш, М. В. Елькін та ін. – Мелітополь : ММД, 2010. – 364 с.
377. Педагогічна майстерність учителя : навч. посіб. / В. М. Гриньова, С. Т. Золотухіна, С. Ю. Балбенко та ін. – 2-ге вид., виправл. і доповн. – Х. : ОВС, 2006. – 224 с.
378. Педагогічна майстерність учителя : навч. посіб. [для студентів і викладачів вищ. пед. закл. освіти] / В. М. Гриньова, Г. В. Троцько, Т. О. Дмитренко та ін. ; за ред. В. М. Гриньової. – Х. : Видавник Шуст А. І., 2000. – 251 с.
379. Педагогічна практика в системі професійної підготовки вчителя початкових класів : метод. реком. для студ. 4-5 курсів / [І. С. Руснак та ін.]. – Чернівці : Рута, 2007. – 35 с.
380. Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології / В. П. Андрущенко, С. О. Сисоева, Н. В. Гузій, Н. В. Кічук ; за ред. С. О. Сисоевої, Н. В. Гузій. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – 183 с.
381. Педагогічна техніка : навч. посібник [для викл. та студ. пед. навч. закладів] / автори-упорядники : Олена Добенько, Євгенія Бондаренко. – Тернопіль : РВВ ТДПУ ім. Володимира Гнатюка, 2000. – 136 с.
382. Педагогічний словник / [за ред. дійсного члена ФПН України М. Д. Ярмаченка]. – К. : Пед. думка, 2001. – 516 с.
383. Пелех Ю. В. Аксиологічна складова у формуванні творчого потенціалу майбутнього вчителя / Ю. В. Пелех // Креативність і творчість. Вісник Київського нац. ун-ту ім. Т. Шевченка. Серія : Соціологія. Психологія.

- Педагогіка. – К. : Гнозис, 2009. – Тематичний випуск №1. – С. 107–113.
384. Перетятко О. В. Формування компетентності майбутнього вчителя як провідне завдання сучасної освітньої політики / О. В. Перетятко // Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія. – 2006. – Вип. 285. – С. 180–186.
385. Пермякова О. Г. Моніторинг успішності учнів у початковій школі Франції / О. Г. Пермякова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія : зб. статей / ред. кол. О. В. Глузман та ін. – Ялта : РВВ РВНЗ КДУ, 2006. – Вип. 10. – Ч. II. – С. 58–65.
386. Петриченко Л.О. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності в позааудиторній роботі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Петриченко Лариса Олексіївна. – Х., 2007. – 240 с.
387. Петрусенко С. Ю. Педагогічні умови професійного становлення молодих учителів у загальноосвітньому навчальному закладі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / С. Ю. Петрусенко. – Одеса, 2009. – 20 с.
388. Петухова Л. Є. Модель структури особистості сучасного вчителя початкових класів / Л. Є. Петухова // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2008. – № 8. – С. 3–5.
389. Петухова Л. Є. Тенденції у загальнопедагогічній підготовці вчителя протягом ХХ століття /Л. Є. Петухова // Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. статей / ред. кол. : Глузман О. В., Ігнатенко М. Я., Корнетов Г. Б. та ін. – Ялта : РВВ КГУ, 2008. – (Серія: педагогіка і психологія). Ч. 1. – Вип. 20. – С. 3–12.
390. Петухова Л. Є. Теоретико-методичні засади формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Петухова Любов Євгенівна. – Одеса, 2009. – 564 с.
391. Пирогова О. В. Моделирование в образовании / О. В. Пирогова // Инновации в образовании. – 2004. – № 5. – С. 36–40.

392. Підготовка вчителя до впровадження нових технологій навчання в сільській початковій школі / [О. А. Біда та ін.] ; заг. ред. О. М. Побірченко. – К. : Науковий світ, 2002. – 230 с.
393. Підготовка вчителя початкової школи в умовах нової парадигми освіти : матеріали Міжнар. наук.-метод. конф., (Київ, 1-2 квіт. 2004 р.) / уклад. : Л. Л. Макаренко, М. С. Севастюк, О. П. Симоненко ; Ін-т педагогіки і психології ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова за участю : АПН України, Ін-ту вищ. освіти; Наук.-метод. центру вищ. освіти МОН України. – К., 2004. – 298 с.
394. Підготовка майбутніх учителів до застосування нових технологій навчання у початковій малокомплектній школі / [Н. Г. Баліцька та ін.] ; заг. ред. Н. С. Побірченко. – К. : Науковий світ, 2004. – 126 с.
395. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / Підласий І. П. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2004. – 616 с.
396. Плешакова Л. Я. Организационно-деловая игра как средство формирования логического мышления и профессиональных навыков студентов / Л. Я. Плешакова // Инновации в образовании. – М. : Современный гуманитарный университет, 2003. – № 6. – С. 91–103.
397. Плешкова Н. В. Організація навчального діалогу в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Н. В. Плешкова. – К., 2011. – 20 с.
398. Побірченко О. М. Підготовка майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах сільської початкової школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. М. Побірченко. – Умань, 2011. – 20 с.
399. Погребняк Н. М. Розвиток науково-педагогічних центрів у системі вищої педагогічної освіти Великої Британії / Н. М. Погребняк // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного

- університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2010. – № 3. – С. 151–155.
400. Погрібна В. Л. Соціологія професіоналізму : монографія / В. Л. Погрібна. – К. : Алеута : КНТ : ЦУЛ, 2008. – 336 с.
401. Подшивалкіна В. Соціальні умови та психологічні виміри тенденцій використання потенціалу особистості / В. Подшивалкіна // Психологія і суспільство. – 2009. – № 4. – С. 127–137.
402. Поліщук Л. П. Професійна підготовка вчителів початкової школи Англії в умовах євроінтеграції : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. П. Поліщук. – Житомир, 2011. – 21 с.
403. Пометун О. І. Підготовка вчителів початкових класів: інтерактивні технології у ВНЗ : навч. посібник / О. І. Пометун, О. А. Комар. – Умань : РВЦ «Софія», 2007. – 66 с.
404. Попова Г. Д. Творча особистість – основа педагогічної діяльності / Г. Д. Попова // Науковий часопис Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Сер. № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. : зб. наук. пр. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – Вип. 11. – С. 214–219.
405. Практична підготовка студентів педагогічних вузів / В. Ф. Мішкурова, М. І. Пашенко, Т. Д. Перепелюк та ін. – К. : Наук. світ, 2003. – 97 с.
406. Предик А. А. Підготовка вчителя початкових класів до змістового оцінювання навчальної діяльності молодших школярів // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. пр. Уманського держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини. – К. : Наук. світ, 2005. – Вип. 10. – С. 33–39.
407. Примакова В. В. Особливості підготовки вчителів початкових класів до формування наукової картини світу в учнів / В. В. Примакова // Нові технології навчання. – 2010. – № 63. – Ч. 2. – С. 124–130.
408. Присяжнюк Л. А. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації колективних форм роботи учнів сільських малочисельних

- шкіл : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Присяжнюк Лариса Андріївна. – Вінниця, 2009. – 350 с.
409. Прищак М. Д. Комунікація, спілкування, комунікативність: категоріальний аналіз / М. Д. Прищак // Вісник Вінницького політехнічного інституту. – 2010. – № 2. – С. 5–8.
410. Пріма Р. М. Теоретико-методичні засади формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Пріма Раїса Миколаївна. – Луцьк, 2010. – 466 с.
411. Пріма Р.М. Формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика : монографія / Р. М. Пріма. – Д. : ІМА-прес, 2009. – 368 с.
412. 18 програм тренінгов : руководство для професіоналов / под науч. ред. В. А. Чикер. – СПб. : Речь, 2007. – 368 с.
413. Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти / Постанова КМУ №462 від 20.04.11 року http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/17911/
414. Прокоф'єва М. Задачний підхід у підготовці вчителя початкових класів до реалізації диференційованого навчання / Марина Прокоф'єва // Науковий вісник Чернівецького ун-ту. Педагогіка та психологія. – 2011. – Вип. 566. – С. 143–149.
415. Проскура О. В. Психологічна підготовка вчителя до роботи з першокласниками : навч. посібник / О. В. Проскура. – К. : Освіта, 1998. – 200 с.
416. Професійна освіта : словник / уклад. С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Вища школа, 2000. – 380 с.
417. Профессиональная педагогика : учеб. [для студ., обуч. по пед. спец. и напр.] / [под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова]. – [3-е изд., перераб.]. – М. : Изд-во ЭГВЕС, 2009. – 456 с.
418. Профілактика синдрому емоційного вигорання педагогів / уклад. А. Г. дербеньова, А. В. кунцевська. – Х. : Вид. група «Основа», 2009. – 223 с.

419. Прутченков А. С. Портфолио как инструмент осознания собственных целей образования / А. С. Прутченков, Т. Г. Новикова // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – 15 января. – Режим доступа к журналу : <http://www.eidos.ru/journal/2007/0222-11.htm>
420. Психогимнастика в тренинге / под ред. Н. Ю. Хрящевой. – СПб. : Речь, Институт Тренинга, 2006. – 256 с.
421. Психологія : підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін. ; за ред. Ю. Л. Трофімова. – 5-те вид., стереотип. – К. : Либідь, 2005. – 560 с.
422. Пугачёв В. П. Тесты, деловые игры, тренинги в управлении персоналом : учебник для студентов вузов / В. П. Пугачёв. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 285 с.
423. Пузиков В. Г. Технология ведения тренинга / В. Г. Пузиков. – СПб. : Речь, 2007. – 224 с.
424. Работа с точками роста [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://hi-human.ru/node/21/empauement>
425. Радул В. В. Соціальна зрілість молодого вчителя : [монографія] / В. В. Радул. – К. : Вища школа, 1997. – 269 с
426. Размолодчикова І. В. Формування професійного іміджу вчителя початкових класів у процесі вивчення фахових дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. В. Размолодчикова. – Кіровоград, 2011. – 20 с.
427. Ратовська С. В. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до організації групової навчальної діяльності учнів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. В. Ратовська. – Ялта, 2010. – 20 с.
428. Рева Ю. Педагогічна майстерність учителя в контексті його професійного розвитку / Юрій Рева // Рідна школа. – 2009. – № 12. – С. 13–17.
429. Редькина Л. И. Исторический аспект развития принципов педагогики /

- Л. И. Редькина // Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України : зб. статей за матеріалами міжнар. наук.-практ. конф., (м. Ялта, 23-25 вересня 2010 р.) ; ред. кол. О. В. Глузман та ін. – Ялта : РВВ КГУ, 2010. – Ч.3 – С. 15–25.
430. Редько В. Г. Навчально-ігрова діяльність на уроках іноземної мови у початковій школі : [посібник] / В. Г. Редько, Ю. І. Федусенко, Н. В. Теличко. – Мукачево : Карпатська вежа, 2010. – 107 с.
431. Рерих Н. К. Избранное / Н. К. Рерих. – М. : Изд-во «Правда». – 1990. – 528 с.
432. Рерих Н. К. Избранное / Н. К. Рерих. – М. : Сов. Россия. – 1979. – 348 с.
433. Реутова Л. П. Система формирования и развития профессионально-педагогического мировоззрения учителя : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Реутова Людмила Петровна. – Майкоп, 2006. – 389 с.
434. Репнова Т. П. Тренінг емоційної зрілості / Т. П. Репнова // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 3. – С. 19–31.
435. Розвиток педагогічної майстерності викладача в умовах неперервної освіти : монографія / за ред. М. М. Солдатенка, О. М. Семенов. – Глухів : РВВ ГДПУ, 2008. – 297 с.
436. Романенко М. І. Сучасна філософсько-освітня парадигма як відображення глобальних соціокультурних трансформацій / М. І. Романенко // Практична філософія. – 2004. – № 2. – С. 72–76.
437. Романишина Л. М. Деякі аспекти формування професійної культури вчителя в процесі вивчення хімічних дисциплін / Л. М. Романишина, М. І. Янчук // Збірник тез конф. «Формування морально-професійної культури майбутнього вчителя». – Тернопіль, 1991. – С. 193–195.
438. Романишина Л. М. Сучасні технології підготовки майбутніх фахівців / Л. М. Романишина // Науково-методичний збірник. Спецвипуск. – К. : Наук.-метод. центр вищої освіти, 2006. – С. 140–147.
439. Романишина Л. Теоретичні аспекти професійної мотивації майбутніх учителів / Людмила Романишина, Артур Горбенко // Науковий вісник

- Чернівецького університету. Серія : Педагогіка та психологія. – 2012. – Вип. 629. – С. 111–115.
440. Романишина Л. М. Шляхи підвищення педагогічної майстерності майбутніх вчителів хімії і біології при вивченні органічної хімії / Л. М. Романишина, А. С. Грицюк, Н. І. Ярчук // Збірник тез матеріалів конф. «Розвиток освіти і науки в Західних областях України». – Тернопіль, 1990. – ч. 2. – С. 266–267.
441. Ротендельф Ю. А. Новый подход к философии образования / Ю. А. Ротендельф // Практична філософія. – 2004. – № 2. – С. 44–52.
442. Рудич О. О. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до використання сучасної англійської дитячої літератури : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Рудич Оксана Олексіївна. – К., 2005. – 235 с.
443. Руснак І. С. Підготовка вчителів початкових класів в Україні і Болонський процес / І. С. Руснак // «Edukatia artistic – spirituala in kontekstul invatamantului contemporan», conf. int (2005, Balti). Edukatia artistic – spirituala in kontekstul invatamantului contemporan – artistic – spiritual education through the up-to date education : Materialele conf. Int., 19-21 mai, Balti / red. st. : Ion Gadim, - Balti / US «Aieku Russo», 2005. – p. 21–27.
444. Руснак І. Підготовка вчителів початкових класів. Проблема? Проблеми... Пропозиції / Іван Руснак // Науковий вісник Чернівецького ун-ту. Педагогіка та психологія. – 2011. – Вип. 582. – С. 3–13.
445. Рябцева І. А. Філософія вищої педагогічної освіти: напрями підготовки та розвитку педагогічної компетентності вчителя в Україні [Електронний ресурс] / І. А. Рябцева // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2010. – Вип. № 3. – С. 19. – Режим доступу до журн. : http://www.intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n3_2010_st_19
446. Сагач Г. М. Мистецтво ділової комунікації : навч. посібник / Г. М. Сагач. – К., 1997. – 265 с.

447. Садова В. В. Формування комунікативної культури вчителів початкових класів у процесі методичної роботи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. В. Садова. – Харків, 2000. – 21 с.
448. Сас Н. М. Системні зміни професійної освіти у вищій школі / Н. М. Сас // Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки : зб. наук. праць. – Київ-Запоріжжя. – 2005. – Вип. 34. – С. 51–59.
449. Сборник деловых игр, конкретных ситуаций практических задач : метод. пособие / под ред. В. И. Матирко. – М. : Высшая школа, 1991. – 225 с.
450. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. – Т. 1. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
451. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. – Т. 2. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
452. Селевко Г. К. Педагогические компетенции и компетентность / Г. К. Селевко // Сельская школа. – 2004. – № 3. – С. 29–32.
453. Селевко Г. К. Педагогические технологии авторских школ / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 192 с.
454. Семенова А. В. Розвиток професійної компетентності фахівців засобами парадигмального моделювання (інтерактивний тренінг) : навч.-метод. посіб. / А. В. Семенова. – Одеса : СВД Черкасов М. П., 2006. – 130 с.
455. Семенова Г. А. Учебный диалог как способ формирования профессиональной позиции будущего учителя : дисс. ... канд. пед наук : 13.00.08 / Семенова Галина Александровна. – Нижний Новгород, 2005. – 360 с.
456. Сень Л. В. Про роль вчителя в освітніх процесах США / Л. В. Сень // Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України : зб. статей за матеріалами міжнар. наук.-практ. конф. (25-28 вересня 2006 р., Ялта). Ч. 1. – Ялта : РВВ КГУ, 2006. – С. 173–176.

457. Сеньовська Н. Л. Підготовка майбутнього вчителя до професійної саморегуляції в процесі вивчення педагогічних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Сеньовська Надія Леонідівна. – 2008. – 254 с.
458. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем / В. В. Сериков. – М. : Логос, 1999. – 272 с.
459. Сидоренко Е. В. Мотивационный тренинг / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2007. – 240 с.
460. Сидоренко Е. В. Тренинг влияния и противостояния влиянию / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2003. – 256 с.
461. Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетенции в деловом взаимодействии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2004. – 208 с.
462. Сидоренко Л. С. Формування духовних цінностей майбутніх вчителів початкової школи в навчально-виховній діяльності педагогічного університету : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. С. Сидоренко. – К., 2011. – 18 с.
463. Сила Т. І. Міждисциплінарний зміст категорії насаження / Т. І. Сила // Вісник Чернігівського нац. пед. ун-ту ім. Т. Г.Шевченка. Серія : Психологічні науки. – 2010. – Вип. 82, Т.ІІ. – С. 194–197.
464. Сисоєва С. О. Педагогічні технології професійної освіти: навчальний тренінг : навч.-метод. посіб. / С. О. Сисоєва, Л. І. Бондарева. – Київ : ВМУРоЛ «Україна», 2006. – 162 с.
465. Сисоєва С. О. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження : наук. видання / С. О. Сисоєва, І. В. Соколова / НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих, МОН, Маріупольський держ. гуманітарний ун-т. – К. : Вид. Дім «ЕКМО», 2010. – 362 с.
466. Сисоєва С. О. Творча педагогічна діяльність вчителя: ознаки і методи / С. О. Сисоєва // Обдарована дитина. – 2005. – № 4. – С. 6–14.

467. Система педагогічної освіти та педагогічні інновації : результати аналіт. дослідж. / підготув. : В. Олійник (кер. проекту), Я. Болюбаш, Л. Даниленко та ін. ; за заг. ред. П. Згаги. – Полтава ; К., 2003. – 102 с.
468. Ситников А. П. Акмеологический тренинг: Теория. Методика. Психотехнология / А. П. Ситников. – М. : Технологическая школа бизнеса, 1996. – 428 с.
469. Сінопальнікова Н. М. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до застосування інтегрованих форм організації навчального процесу в початковій школі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Сінопальнікова Наталя Миколаївна. – Харків, 2010. – 267 с.
470. Сковорода Г. С. Твори : в 2-х т. / Г. С. Сковорода ; ред. кол. : чл.-кор. АН УРСР Д. Х. Острянин (відп. ред.) та ін. – К. : Вид-во АН УРСР, 1961. – Т. I. – 639 с.
471. Скоробогатова М. Р. Моделі підготовки вчителів початкових класів у вищій школі України [Електронне видання] / М. Р. Скоробогатова // е-журнал «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку». – 2009. – Вип. 1. – Режим доступу до журналу : http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2009_st_26/
472. Скоробогатова М. Особливості підготовки вчителів початкової школи України у післявоєнний період / Марія Скоробогатова // Початкова школа. – 2009. – № 12. – С. 53–55.
473. Скубашевська О. Мовні стратегії інноваційної освіти / О. Скубашевська // Вища освіта України. – 2007. – № 4. – С. 51–55.
474. Смагина С. Ю. Я и Другой : тренинг / С. Ю. Смагина ; под ред. И. А. Розовой. – СПб. : РОО «Адаин Ло», 1999. – 167 с.
475. Смирнова І. М. Формування інформаційної культури майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / І. М. Смирнова. – Кіровоград, 2004. – 20 с.

476. Смит Г. К. Тренинг прогнозування поведінки: тренінг сенситивності / Г. К. Смит ; пер. с англ. – СПб. : Речь, 2001. – 256 с.
477. Смит М. Тренинг уверенности в себе / М. Смит ; пер. с англ. – СПб. : ИК «Комплект». – 224 с.
478. Смірнова Л. Л. Значення психолого-педагогічної підготовки в польській вищій школі для формування майбутнього педагога-професіонала / Л. Л. Смірнова // Матеріали міжнар. наук.-практ. конф. «Професіоналізм педагога в контексті європейського вибору України» (23-25 вересня 2010 р., м. Ялта) : зб. статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2010. – Ч.3 – С. 254–256.
479. Созонюк О. С. Детермінанти розвитку психологічної культури вчителя початкової школи : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Созонюк Ольга Степанівна. – К., 2002. – 222 с.
480. Солдатова Г. У. Жить в мире с собой и другими: тренинг толерантности для подростков / Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова, О. Д. Шарова. – М. : Генезис, 2000. – 112 с.
481. Соловйов Ю. І. Система підготовки вчителів початкової школи України (1991-1997 рр.) : дис. ... канд. істор. наук : 07.00.01 / Соловйов Юрій Іванович. – Донецьк, 1999. – 181 с.
482. Сорокина Т. М. Развитие профессиональной компетенции будущего учителя средствами интегрированного учебного содержания / Т. М. Сорокина // Начальная школа. – 2004. – № 2. – С. 110–114.
483. Социально-психологическая компетентность педагогического персонала / Социальная психология образования : учеб. пособ. / под ред. А. Н. Сухова. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2005. – 395 с.
484. Соціологія : навч. посіб. / за ред. С. О. Макеєва. – 4-те вид., перероб. і доп. – К. : Т-во «Знання», КОО, 2008. – 566 с. – («Вища освіта XXI століття»).

485. Спенсер Л. Компетенции на работе / Л. Спенсер, С. Спенсер. – М. : НРРО, 2005. – 384 с.
486. Степанюк А. Організація системи освіти в Італійській республіці / Алла Степанюк // Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія. – 2011. – Вип. 567. – С. 162–168.
487. Стребна О. В. Підвищення професійної компетентності учителів початкових класів з проблеми громадянського виховання / О. В. Стребна // Нові технології навчання. – 2010. – № 63. – Ч. 2. – С. 135–138.
488. Струбицький В. В. Г. С. Сковорода про особистість учителя / В. В. Струбицький // Педагогічні ідеї Г. С. Сковороди : [зб. статей] ; редкол. : О. Г. Дзевєрін (відп. ред.) та ін. – К. : Вища школа, 1972. – 246 с.
489. Субетто А. И. Онтология и феноменология педагогического мастерства. Книга первая / А. И. Субетто. – Тольятти, 1999. – 208 с.
490. Субетто А. И. Сочинения. Ноосферизм : в 13 томах. Том седьмой : Системология образования и образованиеведение / под ред. Л. А. Зеленова. – Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2007. – 520 с.
491. Сурмін Ю. Метод аналізу ситуацій (case study) та його навчальні можливості / Ю. Сурмін // Освіта і управління. – 2006. – Т. 9. – № 1. С. 32–49.
492. Суховершина Ю. В. Тренинг делового (профессионального) общения / Ю. В. Суховершина, Е. П. Тихомирова, Ю. Е. Скоромная. – М. : Академический Проект; Триста, 2006. – 128 с. – (Информационные технологии).
493. Суховірський О. В. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до використання інформаційних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»/ О. В. Суховірський. – К., 2005. – 21 с.
494. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения ; в 3-х т, Т. 3 / В. А. Сухомлинский. – М. : Педагогика, 1981. – 648 с.

495. Сухомлинский В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский ; сост. и авт. вступит. очерков С. Соловейчик ; 4-е изд. – М. : Политиздат, 1982. – 270 с.
496. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский – изд. четвертое. – К. : Изд. «Рад. школа», 1973. – 288 с.
497. Табачковський В. Проблеми педагогіки в світлі сучасної філософської антропології / В. Табачковський // Філософія освіти. – 2005. – № 1. – С. 135–164.
498. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 25.
499. Теличко Н. В. Актуальність формування педагогічної майстерності вчителів початкової школи / Н. В. Теличко // Науковий вісник Ужгородського національного університету : Серія : «Педагогіка. Соціальна робота». – 2012. – № 25. – С. 202–205.
500. Теличко Н. В. Актуальність формування педагогічної майстерності вчителів початкової школи / Н. В. Теличко // Традиції та інновації у підготовці вчителя початкової школи: Всеукраїнська . Науково-практична Інтернет – конференція (Дніпропетровськ, 10-11 жовтень 2013 р.: тези доповідей)). – Умань: ФОП Жовтий ОО. 2013.– С. 83–86
501. Теличко Н. В. Аксіо-акмеологічна мотивація формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкових класів / Н. В. Теличко // Вісник Національного університету оборони України. – 2013. – Вип. 5 (36). – С. 118–122.
502. Теличко Н. В. Аналіз напрямів підготовки майбутніх учителів початкової школи / Н. В. Теличко // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького. Серія : Педагогічні та психологічні науки. – 2012. – № 63. – С. 133–136.
503. Теличко Н.В. Аналіз результатів експериментального дослідження / Н. В. Теличко // Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія. – 2014. – Вип. 680. – С. 148–155.

504. Теличко Н. В. Визначення місця та засоби формування мотивації у студентів при вивченні англійської мови / Н. В. Теличко // Науковий вісник УжНУ. – Ужгород, 2010. – С. 128–140.
505. Теличко Н.В. Використання тренінгу в реалізації системи формування основ професійної майстерності майбутніх учителів початкових класів / Н. В. Теличко // Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія. – 2014. – Вип. 679. – С. 150–157.
506. Теличко Н. В. Діалог на уроці іноземної мови як шлях до реалізації особистісно-розвивального навчання / Н. В. Теличко // Науковий вісник Національного аграрного університету : зб. наук. праць. – Вип. 91. – Київ : НАУ, 2006. – С. 232–243.
507. Теличко Н. В. Комунікативні уміння як основа оволодіння професійною термінологією міжнародного характеру / Н. В. Теличко // Науковий вісник Чернівецького університету. – Вип. 347 : Педагогіка та психологія. – Чернівці : Рута, 2008. – С. 147 – 164.
508. Теличко Н. В. Історико-ретроспективний аналіз формування педагогічної майстерності вчителів початкової школи / Н. В. Теличко // Науковий вісник Ужгородського національного університету : Серія : «Педагогіка. Соціальна робота». – 2012. – № 24. – С. 172–175.
509. Теличко Н. В. Компетентнісний підхід до підготовки майбутніх учителів початкових класів в Україні / Н. В. Теличко // Научният потенциал на света: матеріали за 9-а международна научна практична конференция (17-25 септември 2013., София, Болгария). Том 9. Педагогически науки. – 2013. – С. 70-73.
510. Теличко Н. В. Компоненты педагогического мастерства будущего учителя начальной школы / Н.В. Теличко // Современный научный вестник. Сер. : Педагогические науки. Психология и социология. Филологические науки. – Белгород, 2013. – №29 (168). – С. 17–23.
511. Теличко Н. В. Концептуальні підходи до формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів / Н. В.

- Теличко // Новини на научния прогрес: матеріали за 9-а международна научна практична конференция (17-25 август 2013., София, Болгария). Том 4. Психология и социология. Педагогически науки. – 2013. – С. 51-53.
512. Теличко Н. В. Методологічні засади формування педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів / Н. В. Теличко // Культура педагога в контексті освітніх парадигм (до 80-річчя з дня народження професора В. В. Сагарди) : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Ужгород, 28 лютого – 1 березня 2013 р.). – Ужгород : Вид-во ПП «Інватор». – С. 115–117.
513. Теличко Н. Методологічні підходи до формування педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів / Наталія Теличко // Науковий вісник Ужгородського національного університету : Серія : Педагогіка. Соціальна робота. – 2013. – № 26. – С. 209–212.
514. Теличко Н. В. Мотиви і мотивація у формуванні педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів / Н. В. Теличко // Наука в інформаційному просторі : матеріали ІХ міжнародн. наук.-практ. конф. (Дніпропетровськ, 10-11 жовтня 2013 р.) ; у 8 т. – Дніпропетровськ : Біла К. О., 2013. – С. 72–76.
515. Теличко Н. В. Онтологія педагогічної майстерності / Н. В. Теличко// Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія : Педагогіка і психологія. – Ялта : РВВ КГУ, 2013. – Вип. 41. – Ч. 3. – С. 157–162.
516. Теличко Н. В. Організація експериментального дослідження з формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів. / Н. В. Теличко // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія : Педагогіка і психологія. – 2013. – Вип. 42. – Ч. 3. – С. 196–203.
517. Теличко Н.В. Організація навчання обдарованих молодших школярів у США : монографія / Н. В. Теличко. – Мукачево : Карпатська вежа, 2010. – 235 с.

518. Теличко Н. Особенности формирования основ педагогического мастерства будущих учителей начальной школы / Теличко Наталья // Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky. – 2013. – Vol.1, № 3. – P. 170–172.
519. Теличко Н. В. Особливості системного підходу до формування педагогічної майстерності вчителів початкової школи / Н. В. Теличко // Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка і психологія. – 2012. – Вип. 627. – С. 150–157.
520. Теличко Н. В. Педагогічні цінності у контексті формування педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів / Н. В. Теличко // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка. Психологія. Філософія. – К., 2013. – Вип. 192. – Ч. 2. – С. 219–225.
521. Теличко Н. В. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до гуманізації педагогічного процесу / Н. В. Теличко // Вісник Національного університету оборони України. – 2013. – Вип. 4 (35). – С. 146–150.
522. Теличко Н. В. Ретроспективний аналіз підготовки вчителів початкової школи в сучасних дослідженнях / Н. В. Теличко // Стратегия качества в промышленности и образовании : материалы VIII Междунар. конф. (8-15 июня 2012 г., Варна, Болгария). В 3-х томах. Том I / составители : Т. С. Хохлова, В. О. Хохлов, Ю.О. Ступак. – Дніпропетровськ-Варна, 2012. – С. 331–333.
523. Теличко Н. В. Роль педагогічного емплауерменту у формуванні педагогічної майстерності вчителів початкової школи/ Н. В. Теличко // Науковий вісник Ужгородського національного університету : Серія : Педагогіка. Соціальна робота. – 2013. – Вип. 28. – С. 168–171.
524. Теличко Н. В. Структура педагогічної майстерності вчителя початкової школи / Н. В. Теличко // Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія. – 2013. – Вип. 656 – С. 166–174.

525. Теличко Н. В. Структура педагогического мастерства будущего учителя начальной школы / Н. В. Теличко // *Wschodnie partnerstwo–2013: materiały IX Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji (07-15 września 2013., Przemyśl. Nauka i studia)*. Volume 11. *Pedagogiczne nauki.*: Przemyśl. Nauka i studia – 2013. – С. 70-74.
526. Теличко Н. В. The conception of pedagogic mastery basis formation of future teachers at elementary school / Н. В. Теличко // *Научно-теоретический и практический журнал ОРАЛДЫҢ ҒЫЛЫМ ЖАРШЫСЫ (Уральск. Казахстан)*. Сер. : Педагогические науки. Психология и социология. Физическая культура и спорт. – 2013. – №23 (71). – С. 100–110.
527. Теличко Н. В. Тренінг формування основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкових класів : навч. посіб. / Н. В. Теличко. – Тернопіль : «Вектор», 2013. – 58 с.
528. Теличко Н. В. Философско-методологические подходы к определению концепции формирования основ педагогического мастерства учителей начальных классов / Н.В. Теличко // *Научно-теоретический и практический журнал ОРАЛДЫҢ ҒЫЛЫМ ЖАРШЫСЫ*. Сер. : Педагогические науки. Психология и социология. Физическая культура и спорт. – Уральск. Казахстан, 2013. – №23 (71). – С. 58–64.
529. Теоретические основы системного анализа / [В. И. Новосельцев, Б. В. Тарасов, В. К. Голиков, Б. Е. Демин] ; под. ред. В. И. Новосельцева. – М. : Майор, 2006. – 592 с.
530. Теслюк В. М. Основи педагогічної майстерності : навч. посіб. / В. М. Теслюк, П. Г. Лузан, Л. М. Шовкун. – К. : ДАККіМ, 2010. – 240 с.
531. Ткаченко Л. П. Зміст і технологія навчання риторики майбутніх учителів початкових класів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ткаченко Лідія Петрівна. – Харків , 2002. – 186 с.
532. Ткаченко Н. М. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності : автореф. дис. на

- здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. М. Ткаченко. – К., 2011. – 21 с.
533. Ткачов С. Гра як перехід від теорії до практики / С. Ткачов // Соціальна політика і соціальна робота. – 1998. – № 1–2 (5–6). – С. 105–108.
534. Торн К. Тренинг. Настольная книга тренера / К. Торн, Д. Маккей. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2008. – 240 с.
535. Трайнев В. А. Деловые игры в учебном процессе: методология, разработки и практика проведения / В. А. Трайнев. – 2-е изд. – М. : Дашков и К, 2005. – 360 с.
536. Трайнев В. А. Интенсивные педагогические игровые технологии в гуманитарном образовании : методология и практика / В. А. Трайнев, И. В. Трайнев. – М. : Дашков и К, 2007. – 282 с.
537. Трайнев В. А. Методы игрового обучения и интенсивные учебные процессы : теория, методология, практика / В. А. Трайнев, Л. Н. Матросова, А. Б. Бузукина ; под ред. В. А. Трайнева. – М. : Прометей, 2003. – 336 с.
538. Тренинг профессиональной идентичности : руководство для преподавателей вузов и практикующих психологов / авт.-сост. Л. Б. Шнейдер. – М. : Изд. Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж : Изд. НПО «Модек», 2004. – 208 с. – (Серия «Библиотека психолога»).
539. Турчин А. І. Особливості практичної професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів професійної школи в Німеччині / А. І. Турчин // Наукові записки Тернопільського нац. пед. ун-ту імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2010. – № 3. – С. 141–151.
540. Удовиченко Н. К. Развитие европейской компетентности учителя : з німецького досвіду / Н. К. Удовиченко // Матеріали міжнар. наук.-практ. конф. «Професіоналізм педагога в контексті європейського вибору України» (23-25 вересня 2010 р., м. Ялта) : зб. статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2010. – Ч.3 – С. 258–261.

541. Уйсімбаєва Н. Розвиток професійної компетентності – шлях до підготовки висококваліфікованих фахівців / Н. Уйсімбаєва // Рідна школа, 2006. – № 9. – С. 17–19.
542. Уроки для стійкого розвитку : посібник для вчителя з навчального курсу за вибором для учнів 8-го класу загальноосвітніх шкіл / авт.-уклад. : О. І. Пометун, Л. М. Пилипчатіна, Г. В. Сєрова, І. М. Сущенко. – Вид. друге. – Київ, 2010. – 62 с.
543. Уроки майстерності для шкільного психолога / автор-уклад. Л. В. Турішева. – Х. : Вид. група «Основа», 2012. – 128 с.
544. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології / Костянтин Дмитрович Ушинський // Вибрані педагогічні твори : у 2 т. / редкол. : В. М. Столетов [та ін.]. – К. : Наукова думка, 1983. – Т.1. – 326 с.
545. Фадєєв В. І. Психологічні умови формування готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку креативності молодших школярів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Фадєєв Владислав Іванович. – К., 2006. – 287 с.
546. Фарина С. Я. Соціокультурні передумови формування української національної еліти наприкінці XVI – на початку XVII століть / С. Я. Фарина // Теорія і практика управління соціальними системами. — Харків : НТУ «ЦХП», 2005. – № 2. – С. 52–57.
547. Федірчик Т. Д. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до активізації пізнавальної діяльності молодших школярів / Т. Д. Федірчик, Т. Книжницька // Наук. вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія. – 2004. – Вип. 224. – С. 187–195.
548. Федоренко В. Л. Авторські ігрові проекти : навч.–метод. посіб. для вчителів і студ. / В. Л. Федоренко. – К. : СПД Богданова А. М., 2007. – 224 с.
549. Федоренко М. В. Формування професійно значущих якостей майбутнього вчителя початкової школи у процесі фахової підготовки :

- автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М. В. Федоренко. – Луганськ, 2010. – 20 с.
550. Федоренко Т. Г. Моделирование педагогических ситуаций в процессе развития коммуникативной компетентности будущего учителя начальных классов : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Федоренко Татьяна Григорьевна. – М., 2005. – 206 с.
551. Федорчук В. М. Соціально-психологічний тренінг «Розвиток комунікативної компетентності викладача» : навч.-метод. посіб. / В. М. Федорчук. – Кам'янець-Подільський : Абетка, 2004. – 240 с.
552. Федотова Г. А. Профессионально-ориентированные технологии обучения в высшей школе : учеб. пособ. / Г. А. Федотова, Е. Ю. Игнатьева ; авт.-сост. Г. А. Федотова, Е. Ю. Игнатьева. – Великий Новгород : НовГУ им. Я. Мудрого, 2006. – 104 с.
553. Філатова Л. С. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації спілкування учнів у процесі розвиваючих ігор : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Філатова Лада Семенівна. – Харків, 2002. – 224 с.
554. Фопель К. Сплоченность и толерантность в группе. Психологические игры и упражнения / Клаус Фопель ; пер. с нем. – М. : Генезис, 2006. – 336 с. – (Все о психологической группе.)
555. Фопель К. Технология ведения тренинга. Теория и практика / Клаус Фопель ; пер. с нем. – 3-е изд. – М. : Генезис, 2007. – 267 с.
556. Фрейман С. Розвиток професійних компетенцій майбутніх вчителів Польщі: погляд на проблему / Станіслава Фрейман, Мірослав Фрейман // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного ун-ту імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2009. – № 1. – С. 146–148.
557. Фролов Ю. В. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов / Ю. В. Фролов, Д. А. Махотин // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 34–41.

558. Фунтікова Н. В. Етимологічні та порівняльно-лінгвістичні характеристики концепту «інтелігентність» / Н. В. Фунтікова // *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. – 2011. – №6 (47). – С. 140–151.
559. Фурман А. В. Ідея професійного методологування : монографія / А. В. Фурман. – Ялта-Тернопіль : Економічна думка, 2008. – 205 с.
560. Фурман А. В. Теорія і практика розвивального підручника : монографія / А. В. Фурман. – Тернопіль : Економічна думка, 2004. – 288 с.
561. Фучила О. М. Досвід Бельгії у сфері розвитку системи підвищення кваліфікації вчителів / О. М. Фучила // *Матеріали міжнар. наук.-практ. конф. «Професіоналізм педагога в контексті європейського вибору України» (18-20 вересня 2008 р., м. Ялта) : зб. статей*. – Ялта : РВВ КГУ, 2008. – Ч.2. – С. 145–150.
562. Хаустова О. В. Аксіологічний підхід як методологічна основа розвитку духовного потенціалу вчителя / О. В. Хаустова // *Педагогіка*. – 2010. – Вип. 12 (65). – С. 128–134.
563. Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Хомич Лідія Олексіївна. – К., 1998. – 443 с.
564. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Хоружа Людмила Леонідівна. – К., 2004. – 365 с.
565. Хрипко С. А. Акме-аксіологічні акценти освітньо-філософського простору / С. А. Хрипко // *Науковий часопис Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Сер. № 5. Педагогічні науки : реалії та перспективи*. – 2008. – Вип. 11. – С. 330–336.
566. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // *Народное образование*. – 2003. – № 2. – С. 58–67.

567. Цар І. О. Педагогічні технології формування індивідуального стилю професійної діяльності у майбутнього вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. О. Цар. – Тернопіль, 2011. – 20 с.
568. Цикин В. А. Теория самоорганизации – современная парадигма образования и формирования модели учителя / В. А. Цикин // Практична філософія. – 2003. – № 1. – С. 174–182.
569. Цина А. Ю. Сутність поняття «професійна підготовка» в ієрархії цілісної структури загальних, особливих, якісних і атрибутивних його ознак / А. Ю. Цина // Вища освіта України. – 2009. – № 3. – Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи; методологія, теорії, технології». – К. : Гнозис, 2009. – С. 285–289.
570. Чайковська Г. Б. Формування екологічної компетенції в майбутніх учителів початкової школи / Г. Б. Чайковська // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного ун-ту імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. – 2010. – № 3. – С. 54–60.
571. Чепка О. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів в умовах навчального комплексу «педагогічний коледж – педагогічний університет» : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Чепка Ольга Володимирівна. – Умань, 2010. – 263 с.
572. Чижевський Д. І. Філософія Г. С. Сковороди / Д. І. Чижевський ; підг. тексту, передмова Л. В. Ушакова. – Х. : Прапор, 2004. – 269 с.
573. Чувакова Т. Г. США: професійний розвиток досвідчених учителів / Т. Г. Чувакова // Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України : зб. статей за матеріалами міжнар. наук.-практ. конф. (22-23 вересня 2009 року, м. Ялта). – Ялта : РВВ КГУ, 2009. – Ч. 3. – С. 56–59.
574. Чугрина О. Р. Имитационно-игровой поход в преподавании гуманитарных дисциплин в высшей школе / О. Р. Чугрина // Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України :

- матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. : (Ялта, 20-22 вересня 2007 р.). – Ялта : РВВ КГУ, 2007. – Ч. 2. – С. 174–180.
575. Чудновский В. Э. Воспитание способностей и формирование личности / В. Э. Чудновский. – М. : Знание, 1986. – 80 с.
576. Чуйко О. В. Можливості застосування тренінгових технологій у навчальному процесі / О. В. Чуйко // Стратегія якості у промисловості і освіті : матеріали V Міжнар. конф. : (Варна, Болгарія, 6-13 червня 2009 р.) : у 2-х т. Том II. / упоряд. : Т. С. Хохлова, В. О. Хохлов, Ю. О. Ступак. – Дніпропетровськ–Варна, 2009. – С. 440–443.
577. Шагро О. Ф. Мотивація вибору професії як необхідна складова формування професійної спрямованості майбутніх учителів початкових класів / О. Ф. Шагро // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія: педагогічні науки. – 2007. – № 47. – С. 38–42.
578. Шаповал Ю. Д. Педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до особистісно орієнтованого навчання молодших школярів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Шаповал Юлія Дмитрівна. – Харків, 2007. – 274 с.
579. Шапошнікова І. М. Підвищення ефективності підготовки майбутніх вчителів початкової школи до проектування уроку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Шапошнікова Ірина Миколаївна. – К., 1993. – 149 с.
580. Шаронова С. Игротехнологии и социализация / С. Шаронова // Высшее образование в России. – 2003. – № 5. – С. 74–80.
581. Швалб Ю. М. Психологические модели целеполагания / Ю. М. Швалб. – К., 1997. – 240 с.
582. Шквир О. Л. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до класного керівництва : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Шквир Оксана Леонідівна. – Житомир, 2004. – 230 с.
583. Шкільова Г. М. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації проектної діяльності молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та

- методика професійної освіти» / Г. М. Шкільова. – Запоріжжя, 2011. – 20 с.
584. Школа самосовершенствования : Техника Эмпауэрмент – [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://nina-pukhova.narod.ru/tehnika.htm>
585. Шлях до майстерності : кн. для вчителя / [В. Ф. Паламарчук, Е. Б. Бочковський, О. І. Забокрицька та ін.] ; за ред. В. Ф. Паламарчук. – К. : Освіта, 1995. – 128 с.
586. Шмелёва В. А. Акмеология в профессиональной подготовке учителя к педагогическим инновациям / В. А. Шмелёва // Инновации в образовании. – 2007. – С. 25–28.
587. Шнайдер А. Навчання через дебати: різноманіття поглядів : адаптований переклад з англ. / Альфред Шнайдер, Максвелл Шнурер ; за заг. ред. О. І. Пометун ; пер. : Г. Гупан, Т. Клекота. – К. : БФ «Вчителі за демократію і партнерство», 2009. – 320 с.
588. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг / Л. Б. Шнейдер. – М. : Изд-во Моск. соц.-психол. ин-та; Воронеж : Изд-во «МОДЕК», 2004. – 600 с.
589. Шопіна А. В. Педагогічні умови формування професійно-творчої компетентності / А. В. Шопіна // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2010. – Вип. 12 (65). – С. 147–151.
590. Штульман Э. А. Специфика методического эксперимента / Э. А. Штульман // Сов. педагогика. – 1988. – № 3. – С. 61–65.
591. Шульга А. Зовнішня техніка вчителя як важливий елемент педагогічної майстерності вчителя початкової школи / Альона Шульга // Науковий вісник Чернівецького ун-ту. Педагогіка та психологія. – 2009. – Вип. 472. – С. 205–147.
592. Щедровицкий Г. П. Организационно-деятельностная игра как новая форма организации и метод развития коллективной мыследеятельности

- / Г. П. Щедровицкий, С. И. Котельников // Нововведения в организациях. – М. : ВНИСИ, 1983. – С. 33–53.
593. Щедровицкий Г. П. Философия. Наука. Методология / Г. П. Щедровицкий. – М. : Школа Культ. Политики, 1997. – 656 с.
594. Щербак І. В. Підготовка майбутнього вчителя до громадянського виховання учнів початкової школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. В. Щербак. – Черкаси, 2010. – 22 с.
595. Щербань П. Методика проведення навчально-педагогічних ігор у вищому навчальному закладі / П. Щербань // Імідж сучасного педагога. – 2003. – № 2 (31). – С. 37–38.
596. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах : навч. посіб. / П. М. Щербань. – К. : Вища школа, 2004. – 207 с.
597. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у формуванні педагогічної культури майбутніх учителів історії і права : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Петро Миколайович Щербань ; Ін-т вищої освіти АПН України. – Київ, 2007. – 273 с.
598. Щербань П. М. Прикладна педагогіка : навч.-метод. посібник / П. М. Щербань. – К. : Вища шк., 2002. – 215 с.
599. Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э. Г. Юдин. – М. : Эдиториал УРСС, 1997. – 445 с.
600. Яблонська Т. М. Розвиток здатності до рефлексії в професійному становленні особистості вчителя початкових класів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Яблонська Тетяна Миколаївна. – К., 2000. – 203 с.
601. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2003. – 560 с.
602. Якубовська Л. Рольова гра як різновид інтерактивних методів навчання / Л. Якубовська, Т. Івановська // Наукові записки Тернопільського нац.

- пед. ун-ту ім. Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. – 2006. – № 6. – С. 155–157.
603. Янгирова В. М. Подготовка учителя к диагностике развития младшего школьника / В. М. Янгирова. – М. : Прометей, 2000. – 220 с.
604. Ярыгин О. Н. Метаморфозы понятий «компетентность» и «компетенция» в русскоязычной терминологии компетентностного подхода [Электронный ресурс] / О. Н. Ярыгин // Е-журнал «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку». – Режим доступу до журналу : http://www.intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e_magazine_pedagogical_science_vypuski_n4_2010_st
605. Ярошенко А. О. Ціннісний дискурс освіти : [монографія] / А. О. Ярошенко. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 154 с.
606. Barrett G. A Reconsideration of Testing for Competence Rather Than for Intelligence / G. Barrett, R. Depinet // American Psychologist. – 1991. – Vol. 46. – № 10. – P. 1012–1024.
607. Chamberlin J. A Working Definition of Empowerment / J. Chamberlin // Psychiatric Rehabilitation Journal. – 1997. – Vol. 20, № 4. – P. 43–46.
608. Empowerment in Practice: Analysis and Implementation / The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank. – [Електронний ресурс]. – 2007. – Stock No. 37272. – 72 p. – Режим доступу : <http://siteresources.worldbank.org/WBI/Resources>
609. Empowerment principles of Recovery The Politics of Experience. – [Електронний ресурс]. – R.D. Laing. – 2009. – August 09. – Режим доступу : <http://spiritualrecoveries.blogspot.com>
610. Holmes L. Decontaminating the concepts of «learning» and «competence» : education and modalities of emergent identity [Електронний ресурс] / L. Holmes // Relational Skill & Learning. – Режим доступу до журналу : <http://www.re-skill.org.uk/papers/decontaminating.html>.
611. Holmes L. Understanding Professional Competence [Text]: Beyond The Limits of Functional Analysys [Електронний ресурс] / L. Holmes //

- Relational Skill & Learning. – Режим доступа до журналу : <http://www.re-skill.org.uk/relskill/profcomp.htm>.
612. Mann H. H. Empowerment in terms of theoretical perspectives: exploring a typology of the process and components across disciplines / H. H. Mann // *Journal of Community Psychology*. – 2006. – Vol. 34. – No.5. – P. 523–540.
613. McClelland D. C. Testing for Competence Rather Than for «Intelligence» / D. C. McClelland // *American Psychologist*. – 1973. – Vol. 28. – No. 1. – P. 1–14.
614. *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English* / A. S. Hornby, A. P. Cowie, A. C. Gimson. – Oxford University Press, 1981. – 1037 p.
615. Siporin M. *Introduction to Social Work Practice* / M. Siporin. – N.Y.: Macmillan Publishing, 1975. – 230 p.
616. *The American Heritage Dictionary of the English Language*. – New York : Dell Publishing Co., Inc. – 820 p.
617. *The Concise Oxford dictionary of Current English* / H. W. Fowler, F. G. Fowler. – Oxford : Clarendon Press, 2004. – 1672 p.
618. Whiddett S. *A Practical guide to competencies* / S. Whiddett, S. Hollyford. – London : Chartered Institute of Personnel and Development. – 2006. – перевод : Уиддетт С. Руководство по компетенциям / С. Уиддетт, С. Холлифорд. – М. : Издательство ГИППИО, 2008. – 228 с.
619. White R. W. Motivation reconsidered: The concept of competence [Электронный ресурс] / R. W. White // *Psychological Review*. – 1959. – Vol. 66(5), Sep. – P. 297–333 // APA PsycNET: American Psychological Association. – Режим доступа до журналу : <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=1961-04411-001>

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	
1.1. Філософсько-методологічні засади онтогенезу педагогічної майстерності	15
1.2. Історично-ретроспективний аналіз формування педагогічної майстерності вчителів початкової школи.....	42
1.3. Сучасні напрями професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у контексті формування педагогічної майстерності.....	67
РОЗДІЛ 2. ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	
2.1. Структура педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкових класів.....	90
2.2. Педагогічна деонтологія як одна з основ формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя.....	108
2.3. Аксіо-акмеологічна професійна мотивація студентів до формування педагогічної майстерності.....	127
2.4. Роль педагогічного емпauerменту у формуванні основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів.....	156
2.5. Професійна компетентність як базова основа педагогічної майстерності вчителя.....	173
РОЗДІЛ 3. СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	
3.1. Концептуальні підходи до формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів.....	195
3.2. Педагогічна система формування основ професійної майстерності майбутнього учителя початкових класів.....	217

3.3. Педагогічні умови реалізації системи формування педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів.....231

3.4. Модель системи формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів 245

РОЗДІЛ 4. РЕАЛІЗАЦІЯ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

4.1. Організація експериментального дослідження з формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів.....264

4.2. Реалізація системи формування основ професійної майстерності майбутніх учителів початкових класів..... 280

4.3. Тренінг формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів.....315

4.4. Аналіз результатів експериментального дослідження..... 351

РОЗДІЛ 5. НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНІ МАТЕРІАЛИ ДЛЯ ПРОВЕДЕННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Додаток А. Діагностика рівня сформованості основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів.....367

Додаток Б. Зміст робочої програми з дисципліни «Основи педагогічної майстерності» для студентів напрямку підготовки «Початкове навчання» (цикл професійно-орієнтованої підготовки, нормативна).....374

Додаток В. Зміст робочої програми дисципліни «Основи культури і техніки мовлення» для студентів напряму підготовки «Початкове навчання».....392

Додаток Г. Зміст робочої програми навчальної дисципліни «Педагогічні технології в початковій школі».....405

Додаток Д. Основні поняття у формуванні майстерності мовлення вчителя.....420

Додаток Е. Тест «Оцінювання комунікативних і організаційних здібностей майбутнього вчителя».....421

Додаток Ж. Практичні вправи для функціонування кожного з відділів мовленнєвого апарату.....	426
Додаток З. Тест «Чи вмієте ви слухати?».....	431
Додаток И. Глосарій теми «Формування внутрішньої техніки вчителя».....	433
Додаток К. Способи психологічного налаштування на діяльність.....	434
Додаток Л. Класифікація видів навіювання.....	436
Додаток М. Правила концентрації уваги учнів.....	437
Додаток Н. Практичні прийоми акторської психотехніки в роботі вчителя.....	438
Додаток П. Глосарій до теми «Формування зовнішньої техніки вчителя».....	441
Додаток Р. Тренінг умінь невербальної комунікації.....	442
ВИСНОВКИ	449
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	451

Наукове видання

Теличко Наталія Вікторівна

**Теорія і методика
формування основ
педагогічної майстерності
майбутнього учителя
початкових класів**

Монографія

Старший редактор: К.Й. Пугачевська
Науковий редактор: І.М. Мельничук

Редактор: Василенко Людмила Геннадіївна
Коректор: Ястребов Андрій Олександрович
Комп'ютерна верстка: Василенко Людмила Геннадіївна
Дизайн обкладинки: Василенко Людмила Геннадіївна

Підписано до друку 20.02.2014.
Формат 60x84 1/16 Папір офсетний. Друк офсетний.
Гарнітура Times New Roman. Умовн. друк. аркушів – 30,34.
Обл.- вид. аркушів – 28,97. Тираж 300 прим.

ТОВ «Кондор-Видавництво»
Свідоцтво серія А01 №376847 від 28.07.2010 р.
03067, м. Київ, вул. Гарматна, 29/31
тел./факс (044) 408-76-17, 408-76-25