МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА

ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ДЕЛІКАТНА НАТАЛІЯ МИКОЛАЇВНА

УДК: 378:373.3.011.3-51].091.313(043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ
ФОРМУВАННЯ КОНСТРУКТИВНО-ПРОЄКТИВНИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

13.00.09 – теорія навчання
Освіта/ Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____
Н. М. Делікатна

Науковий керівник: Шапошнікова Ірина Миколаївна, кандидат педагогічних наук, професор

Київ – 2021
Тернопіль – 2021

АНОТАЦІЯ

Делікатна Н. М. Формування конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.09 – теорія навчання. – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Міністерство освіти і науки України, Київ, 2021.

Дисертацію присвячено дослідженню педагогічного феномена формування конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи.

У роботі проаналізовано стан розробленості досліджуваного питання в теорії професійної педагогіки, узагальнено наукові підходи до професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в світлі компетентнісного підходу, встановлено, що це питанню в наукових працях із теорії педагогічної освіти має різновекторне трактування.

Концептуальні засади, що зумовлюють нагальну потребу в удосконаленні професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, відтак становлять базову основу цього дослідження, відображено в Державному стандарті початкової освіти (2018 р.), Професійному стандарті «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» (2018 р.), Законі України «Про Освіту» (2017 р.), Законі України «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.), Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.), Концепції розвитку педагогічної освіти (2018 р.), Концепції «Нова Українська школа» (2016 р.).

Наукова новизна результатів дослідження полягає в тому, що *уперше* розроблено, теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено функційно-структурну дидактичну модель формування конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи, яка складається з чотирьох компонентів (методологічно-атрактивного; визначення когнітивно-змістової основи; реалізації конструктивно-проєктивної діяльності; забезпечення рефлексійності конструктивно-проєктивної діяльності) та забезпечує цілеспрямоване константне вдосконалення конструктивної та проєктивної діяльності майбутніх учителів початкової школи як агентів змін.

Окрім цього, визначено зміст і структуру конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи як єдності чотирьох компонентів (мотиваційно-атракційного; когнітивно-змістового; проєктно-діяльнісного; рефлексійно-результативного); виявлено й обґрунтовано сукупність дидактичних умов як основу моделювання процесу формування конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи (цілеспрямоване забезпечення атракції конструктивно-проєктивної діяльності на мотиваційно-ціннісному рівні; удосконалення змісту психолого-педагогічних дисциплін у контексті надання знань про особливості конструктивно-проєктивної діяльності вчителя початкової школи; активація застосування інноваційних інтерактивних форм, методів і засобів реалізації конструктивно-проєктивної діяльності в процесі фахової підготовки майбутніх

учителів початкової школи; стимулювання рефлексії, спрямованої на оцінювання процесу й результатів конструктивно-проєктивної діяльності).

Визначальним у роботі є *уточнення* сутності понять «конструктивно-проєктивні вміння» і «дидактичні умови формування конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи»; *конкретизація* критеріїв й показників вияву рівня сформованості конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи (мотиваційний, когнітивний, проєктивно-діяльнісний та рефлексійний), рівнів сформованості конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи (низький, середній, достатній, високий); *розроблення* критерійно-діагностувального інструментарію для вияву рівня сформованості конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи, програми експериментальної роботи з імплементації авторської моделі в освітній процес вищої педагогічної школи.

Поряд із заначеним, у дисертації з'ясовано дидактичний потенціал психолого-педагогічних дисциплін щодо формування конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи.

Подальшого розвитку набули положення про активацію дидактичного потенціалу психолого-педагогічних дисциплін у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи в контексті формування професійно важливих умінь.

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає в підготовці методичних рекомендацій для викладачів і студентів педагогічних спеціальностей щодо формування конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи.

Матеріали дисертаційної праці можуть бути використані під час викладання психолого-педагогічних дисциплін у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи, розроблення спецкурсів і спецсемінарів для студентів педагогічних закладів вищої освіти, які здобувають спеціальність 013 Початкова освіта, у системі підвищення кваліфікації вчительських кадрів, під час укладання підручників, навчальних посібників, проведення педагогічної практики, написання кваліфікаційних робіт на здобуття ОС «Бакалавр» і «Магістр».

Ключові слова: майбутні учителі початкової школи, конструктивно-проєктивні вміння, дидактичні умови, дидактична модель формування конструктивно-проєктивних умінь.

ANNOTATION

Delikatna N. M. Formation of future primary school teachers' constructive and project skills.

The dissertation thesis submitted for the scientific degree of Candidate of Pedagogical Sciences in specialty 13.00.09 – Theory of Education (011 Educational, Pedagogical Sciences). – National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ministry of Education and Science, Kyiv, 2021.

The thesis is aimed at investigating the problem of forming future primary school teachers' constructive and project skills. The issue of pedagogical construction

and design is given considerable attention in scientific works on the theory of pedagogical education, which reflect different approaches to the interpretation of these pedagogical phenomena.

The conceptual principles that determine the urgent need to improve the professional training of future primary school teachers are reflected in the State Standard of Primary Education (2018), the Professional Standard "Primary School Teacher of General Secondary Education" (2018), the Law of Ukraine "On Education" (2017), the Law of Ukraine "On Complete General Secondary Education" (2020), the Law of Ukraine "On Higher Education" (2014), the Concept of Development of Pedagogical Education (2018), the Concept of the New Ukrainian School (2016).

The scientific novelty of the research results is that: for the first time the functional-structural didactic model of formation of constructive and project skills among future primary school teachers is developed, theoretically substantiated and experimentally tested, which consists of four components (methodological-attractive, definition of cognitive-semantic basis, realization constructive-projective activity and ensuring the reflectivity of constructive-projective activity) and provides purposeful constant improvement of constructive and projective activity of future primary school teachers as agents of change; the content and structure of constructive and project skills among future primary school teachers as a unity of four components (motivational-attractive; cognitive-semantic; project-activity; reflection-productive) are determined; identified and substantiated a set of didactic conditions (purposeful provision of attraction of constructive-projective activity at the motivational-value level; improvement of the content of psychological and pedagogical disciplines in the context of providing knowledge about features of constructive-projective activity of primary school teachers; activation of innovative interactive forms, methods and means constructive-projective activity in the process of professional training of future primary school teachers; stimulation of reflection aimed at evaluating the process and results of constructive-projective activity) as a basis for modelling the process of formation of constructive and project skills among future primary school teachers; the essence of the concepts "constructive-projective skills" and "didactic conditions of formation of constructive and project skills among future primary school teachers" is specified; specified criteria and indicators of manifestation of the formation of constructive and project skills among future primary school teachers: motivational, cognitive, projective-activity and reflective, levels of formation of constructive and project skills among future primary school teachers (low, average, sufficient, high).

Provisions on activating the didactic potential of psychological and pedagogical disciplines in the professional training of future primary school teachers in the context of the formation of professionally important skills have been further developed.

The practical significance of the obtained research results lies in the preparation of methodological recommendations for teachers and students of pedagogical specialties on the formation of constructive and project skills among future primary school teachers. The materials of the dissertation can be used during the teaching of psychological and pedagogical disciplines in the training of future primary school teachers, development of special courses and special seminars for students of

pedagogical institutions of higher education studying in the specialty 013 Primary education, in the system of teacher training. textbooks, manuals, pedagogical practice, writing qualifying works for obtaining Bachelor and Master Degrees.

The scientific work analyzes the state of development of the studied problem in the theory of pedagogy, generalizes scientific approaches to professional training of future primary school teachers in the light of the competence-based approach, determines the content and structure of constructive and project skills. The didactic potential of psychological and pedagogical disciplines as for the formation of constructive and project skills among future primary school teachers is revealed, the set of didactic conditions as the basis for modeling the process of formation of the studied phenomenon is determined, the didactic model of formation of constructive and project skills among future primary school teachers is developed and substantiated.

The conducted research made it possible to identify and define a set of didactic conditions as a basis for modeling the process of formation of c constructive and project skills among future primary school teachers. Criteria-diagnostic tools were developed to identify the level of formation of constructive and project skills among future primary school teachers, presented a program of experimental work on the implementation of the author's model in the educational process of higher pedagogical school, analyzed and summarized the results of experimental work.

Key words: future primary school teachers, constructive and project skills, didactic conditions, didactic model of forming future primary school teachers' constructive and project skills.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДОСЛІДЖЕННЯ

Статті в наукових фахових виданнях України

1. Делікатна Н. М. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх вчителів початкової школи. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2011. № 2. С. 107−115.

2. Делікатна Н. М. Проективна складова підготовки майбутнього вчителя початкової школи. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2012. № 4. С. 78−87.

3. Делікатна Н. М. Зміст конструктивно-проективних умінь у структурі фахової підготовки майбутнього вчителя початкової школи. *Педагогічний альманах*. 2016. Вип. 31. С. 98−104.

4. Делікатна Н. М. Готовність майбутнього вчителя початкової школи до застосування інноваційних педагогічних технологій. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 23. Т. 1. С. 167−171.

5. Делікатна Н. М. Дидактичні засади формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. *Педагогіка. Актуальні проблеми. Розгляд. Рішення. Практика* : збірник наукових праць. 2015. С. 67−74.

Публікації в наукових виданнях іноземних держав

6. Delikatna N. M. Components of professional and pedagogical competence of primary school teachers. *Journal of Education, Health and Sport*. 2020. 10 (3). P. 328−332. URL: https://zenodo.org/record/4619023

Опубліковані праці апробаційного характеру

7. Делікатна Н. М. Конструктивна складова підготовки майбутнього вчителя початкової школи. *Педагогічна освіта і наука: традиції, реалії, перспективи :* матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції, м. Умань, 8−9 жовтня 2016 р. Умань, 2015. С. 47−49.

8. Делікатна Н. М., Максимова Н. М. Конкурентоспроможність майбутнього вчителя початкової школи в умовах сучасної освіти в Україні. *Актуальні питання сучасної науки та освіти (частина 1)* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Львів, 02−03 березня 2020 р. Львів, 2020. С. 12−13.

9. Делікатна Н. М., Стельмащук С. А. Дистанційне навчання як елемент підготовки майбутнього вчителя початкової школи. *Дослідження різних напрямків розвитку психології та педагогіки* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Одеса, 19−20 червня 2020 р. Одеса, 2020. С. 60−62.

10. Делікатна Н. М., Носач І. Я. Дидактичний потенціал психолого-педагогічних дисциплін щодо формування конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи. *Пріоритетні напрямки розвитку науки і технології* : матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ, 20−22 лютого 2021 р. Київ, 2021. С. 45−47.

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

Опубліковані праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

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

LIST OF PAPERS PUBLISHED ON THE THESIS

Scientific papers, in which the main scientific research results are published

1. Delikatna N. M. Kompetentnisnyi pidkhid u pidhotovtsi maibutnikh vchyteliv pochatkovoi shkoly [Competence-oriented approach in future primary school teachers' training]. *Pedahohichnyi protses: teoriia i praktyka*. 2011. № 2. S. 107−115.

2. Delikatna N. M. Proektyvna skladova pidhotovky maibutnoho vchytelia pochatkovoi shkoly [Project-based component of future primary school teacher's training]. *Pedahohichnyi protses: teoriia i praktyka*. 2012. № 4. S. 78−87.

3. Delikatna N. M. Zmist konstruktyvno-proektyvnykh umin u strukturi fakhovoi pidhotovky maibutnoho vchytelia pochatkovoi shkoly [Content of constructive and project-based skills in the structure of professionally-oriented training of a future primary school teacher]. *Pedahohichnyi almanakh*. 2016. Vyp. 31. S. 98−104.

4. Delikatna N. M. Hotovnist maibutnoho vchytelia pochatkovoi shkoly do zastosuvannia innovatsiinykh pedahohichnykh tekhnolohii [Future primary school teacher's readiness to apply innovative educational technologies]. *Innovatsiina pedahohika.* 2020. Vyp. 23. T. 1. S. 167−171.

5. Delikatna N. M. Dydaktychni zasady formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia pochatkovoi shkoly [Didactic foundations of forming future primary school teacher's professional competence]. *Pedahohika. Aktualni problemy. Rozghliad. Rishennia. Praktyka: zbirnyk naukovykh prats*. 2015. S. 67−74.

Papers in foreign publications and in publications indexed in international scientific databases

6. Delikatna N. M. Components of professional and pedagogical competence of primary school teachers. *Journal of Education, Health and Sport*. 2020; 10 (3). P. 328−332. URL: https://zenodo.org/record/4619023

Publications certifying the approbation of the thesis materials

7. Delikatna N. M. Konstruktyvna skladova pidhotovky maibutnoho vchytelia pochatkovoi shkoly [Constructive component of future primary school teacher's training]. *Pedahohichna osvita i nauka: tradytsii, realii, perspektyvy*: materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii, m. Uman, 8−9 zhovtnia 2016 r. Uman, 2015. S. 47−49.

8. Delikatna N. M., Maksymova N. M. Konkurentospromozhnist maibutnoho vchytelia pochatkovoi shkoly v umovakh suchasnoi osvity v Ukraini [Competitiveness of a future primary school teacher in terms of the present-day education in Ukraine]. *Aktualni pytannia suchasnoi nauky ta osvity (chastyna 1)*: materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, m. Lviv, 02−03 bereznia 2020 r. Lviv, 2020. S. 12−13.

9. Delikatna N. M., Stelmashchuk S. A. Dystantsiine navchannia yak element pidhotovky maibutnoho vchytelia pochatkovoi shkoly [Remote teaching and learning as the element of future primary school teacher's training]. *Doslidzhennia riznykh napriamkiv rozvytku psykholohii ta pedahohiky*: materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, m. Odesa, 19−20 chervnia 2020 r. Odesa, 2020. S. 60−62.

10. Delikatna N. M., Nosach I. Ya. Dydaktychnyi potentsial psykholoho-pedahohichnykh dystsyplin shchodo formuvannia konstruktyvno-proiektyvnykh umin u maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly [Didactic potential of psychological and pedagogical disciplines in forming constructive and project-based skills among future primary school teachers]. *Priorytetni napriamky rozvytku nauky i tekhnolohii*: materialy VI Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, m. Kyiv, 20−22 liutoho 2021 r. S. 45−47.

11. Delikatna N. M. Dydaktychni umovy formuvannia konstruktyvno-proiektyvnykh umin u maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly [Didactic conditions of forming constructive and project-based skills among future primary school teachers]. *Priorytetni napriamky rozvytku nauky i tekhnolohii*: zbirnyk naukovykh robit VI Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, m. Kyiv, 20−22 liutoho 2021 r. S. 48−50.

Publications which additionally demonstrate results of scientific research

12. Delikatna N. M. Metodychni rekomendatsii z formuvannia konstruktyvno-proiektyvnykh umin u maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly [Methodological recommendations for forming future primary school teachers' constructive and project-based skills]. Kyiv: Kyivskyi universytet imeni Borysa Hrinchenka, 2021. 30 s.

ЗМІСТ

ВСТУП ….……...…….....10
РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ КОНСТРУКТИВНО-ПРОЄКТИВНИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ……..….18
1.1 Формування конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів як психолого-педагогічна проблема ……..……18
1.2 Наукові підходи до визначення професійно-педагогічної компетентності вчителя початкової школи ……..……34
1.3 Зміст і структура конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи ……45
Висновки до розділу 1 ……....59
РОЗДІЛ 2
ОБҐРУНТУВАННЯ ДИДАКТИЧНОЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ КОНСТРУКТИВНО-ПРОЄКТИВНИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ……..……..62
2.1 Дидактичний потенціал психолого-педагогічних дисциплін щодо формування конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи ……62
2.2 Визначення сукупності дидактичних умов як основи моделювання процесу формування досліджуваного феномена ……81
2.3 Функційно-структурні компоненти моделі формування конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи ……111
Висновки до розділу 2 ……135
РОЗДІЛ 3
ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА АПРОБАЦІЯ ДІЄВОСТІ ДОСЛІДЖУВАНОЇ МОДЕЛІ ……...…….....139
3.1 Розроблення критерійно-діагностувального інструментарію для вияву рівня сформованості конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи ……139
3.2 Програма експериментальної роботи з імплементації авторської моделі в освітній процес вищої педагогічної школи ……156

3.3 Аналіз й узагальнення результатів експериментальної роботи ……..168

Висновки до розділу 3 ……..182

ВИСНОВКИ ……189

ЗАГАЛЬНИЙ СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ……193

ДОДАТКИ ……219

ВСТУП

Актуальність дослідження. Модернізація освіти загалом і вищої педагогічної освіти зокрема зумовлює активізацію наукового пошуку в напрямі розроблення й обґрунтування інноваційних способів формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів як агентів змін. Успішність навчання дитини в початковій школі залежить передовсім від майстерності вчителя якісно й цікаво організовувати освітній процес. Саме тому актуалізується потреба формування готовності вчителя початкової школи до здійснення проєктивної й конструктивної педагогічної діяльності.

Проблемі педагогічного конструювання та проєктування присвячено праці з теорії педагогічної освіти, у яких відображено різні наукові підходи до трактування зазначених педагогічних феноменів (Вол. Бондар, Л. Василевська, В. Вишківська, О. Дубасенюк, О. Жерновнікова, О. Карабін, О. Коберник, Н. Примаченко, М. Уйсімбаєва, Л. Хоружа, А. Цимбалару, О. Шпак). Водночас всі дослідники одностайні в думці, що застосування конструктивно-проєктної діяльності в підготовці майбутніх фахівців різних спеціальностей уможливлює формування комплексу професійно важливих умінь, серед яких особлива роль відводиться вмінням конструювати та проєктувати власну діяльність.

Концептуальні засади, що зумовлюють нагальну потребу в удосконаленні професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, відображено в Державному стандарті початкової освіти (2018 р.), Професійному стандарті «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» (2018 р.), Законі України «Про Освіту» (2017 р.), Законі України «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.), Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.), Концепції розвитку педагогічної освіти (2018 р.), Концепції «Нова українська школа» (2016 р.).

Філософсько-освітнім підґрунтям вивчення досліджуваної проблеми є наукові праці В. Андрющенка, І. Зязюна, В. Кременя, В. Лугового, В. Огнев'юка. Психолого-дидактична основу дослідження складають теорія становлення й розвитку особистості (А. Адлер, А. Бандура, І. Бех,

Є. Бондаревська, Л. Виготський, П. Гальперін, А. Маслоу, С. Рубінштейн, К. Роджерс, Б. Скіннер, Е. Фромм та ін.), а також теорія навчання й організації навчальної діяльності (Г. Балл, В. Буряк, С. Гончаренко, Л. Занков, В. Лозова, О. Ляшенко, І. Малафіїк, О. Малихін, Ю. Мальований, О. Новіков, В. Оконь, В. Паламарчук, О. Савченко, А. Степанюк, О. Топузов, В. Чайка). Розвиток проєктивних, конструктивних умінь молодших школярів вивчають О. Олійник, К. Степанюк, В. Тименко та ін.

Аналіз науково-педагогічної літератури (Н. Бібік, П. Дячук, В. Желанова, Я. Кодлюк, О. Онопрієнко, І. Осадченко, О. Савченко, І. Шапошнікова, Л. Шелестова, О. Янкович) з проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи засвідчує, що в теорії і практиці освіти накопичено суттєвий досвід українських і зарубіжних учених, репрезентовано теоретично обґрунтовані й експериментально перевірені результати, що є важливими для здійснення подальшого дослідження проблеми формування проєктивно-конструктивних умінь. Найбільш вагомим науковим доробком є дидактична модель технології ситуаційного навчання в підготовці майбутніх учителів початкової школи (І. Осадченко), модель підготовки майбутніх учителів до формування конструктивних умінь молодших школярів (О. Олійник), науково-методична система формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти (В. Ушмарова), технологія контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів (В. Желанова), модель формування професійних умінь майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін у процесі розв’язування педагогічних задач (І. Новицька).

Водночас вивчення наукової літератури й дисертаційних робіт засвідчує відсутність фундаментальних праць, у яких було б здійснено цілісне системне дослідження проблеми формування конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи.

Актуальність проблеми, необхідність її вирішення зумовлені, крім цього, наявними суперечностями між:

– високим попитом українського суспільства на компетентних учителів початкової школи, які б мали високий рівень сформованості конструктивно-проєктивних умінь та реальним недостатнім рівнем їх сформованості;

– наявністю об’єктивного дидактичного потенціалу психолого-педагогічних дисциплін щодо формування конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи та невідповідністю форм організації освітньої діяльності, методів і засобів навчання, котрі превалюють в освітньому процесі закладів вищої педагогічної освіти;

– усвідомленням актуальної необхідності активного застосування конструктивно-проєктивних умінь сучасним учителем початкової школи та відсутністю обґрунтованої дидактичної системи формування цих умінь у педагогічних закладах вищої освіти.

Отже, актуальність, недостатня розробленість питань теорії і практики підготовки майбутніх учителів початкової школи в контексті формування конструктивно-проєктивних умінь, а також необхідність усунення виявлених суперечностей зумовили вибір теми дисертаційної праці **«Формування конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи».**

Зв’язок роботи з науковими програми, планами, темами. Дисертацію виконано відповідно до плану наукових досліджень Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова за темою «Зміст, форми, методи, засоби професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи» та держбюджетної теми «Дидактичні засади організації навчально-професійної діяльності студентів – майбутніх учителів початкової школи в умовах формування фахової компетентності» (реєстраційний номер 0111U003663).

Тему дисертації затверджено Вченою радою Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол № 5 від 29.11.2007 р.) й узгоджено в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень із педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 1 від 24.02.2009 р.).

Об’єкт дослідження: підготовка майбутніх учителів початкової школи.

Предмет дослідження: дидактична модель формування конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи.

Мета дослідження полягає в розробленні, теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці дидактичної моделі формування конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи.

Досягнення мети дослідження передбачає розв’язання таких завдань:

1. На основі аналізу вітчизняної й зарубіжної психолого-педагогічної, філософської та соціологічної літератури з’ясувати стан розроблення проблеми формування конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи.

2. Визначити зміст і структуру конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи.

3. Виокремити сукупність дидактичних умов як основу моделювання процесу формування конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи.

4. Теоретично обґрунтувати функційно-структурну дидактичну модель формування конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи.

5. Уточнити критерії, показники й рівні вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи й експериментально перевірити дієвість дидактичної моделі в освітньому процесі вищої педагогічної школи.

Для вирішення поставлених завдань було використано комплекс методів дослідження:

– *теоретичних*: аналіз об’єкта та предмета дослідження; аналіз, узагальнення, систематизація філософських, психолого-педагогічних праць українських і зарубіжних дослідників із порушеної проблеми задля визначення сутності основних дидактичних понять і категорій на феноменологічному рівні в межах понятійно-категорійного поля дослідження, а також обґрунтування

сукупності дидактичних умов як основи моделювання процесу формування конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи;

– *емпіричних*: діагностичні (анкетування, опитування, бесіди, контрольні роботи, тестування – з метою з'ясування рівня сформованості конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи), педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний етапи) для визначення ефективності імплементації функційно-структурної дидактичної моделі формування конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи в освітньому процесі педагогічних закладів вищої освіти;

– *статистичних*: методи математичної статистики для оброблення експериментальних даних, верифікації та доведення вірогідності результатів експериментального дослідження.

Експериментальна база дослідження. Дослідження проводилося упродовж 2015–2020 рр. на базі Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова; Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди; Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка; спеціалізованої школи № 80, м. Київ.

Наукова новизна результатів дослідження полягає в тому, що:

– *уперше* розроблено, теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено функційно-структурну дидактичну модель формування конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи, яка складається з чотирьох компонентів (методологічно-атрактивного, визначення когнітивно-змістової основи, реалізації конструктивно-проєктивної діяльності та забезпечення рефлексійності конструктивно-проєктивної діяльності) і забезпечує цілеспрямоване константне вдосконалення конструктивної та проєктивної діяльності майбутніх учителів початкової школи як агентів змін; визначено зміст і структуру конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи як єдності чотирьох компонентів (мотиваційно-атракційного; когнітивно-змістового; проєктно-діяльнісного; рефлексійно-результативного);

– виявлено й обґрунтовано сукупність дидактичних умов (цілеспрямоване забезпечення атракції конструктивно-проєктивної діяльності на мотиваційно-ціннісному рівні; удосконалення змісту психолого-педагогічних дисциплін у контексті надання знань про особливості конструктивно-проєктивної діяльності вчителя початкової школи; активація застосування інноваційних інтерактивних форм, методів і засобів реалізації конструктивно-проєктивної діяльності в процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи; стимулювання рефлексії, спрямованої на оцінювання процесу й результатів конструктивно-проєктивної діяльності) як основи моделювання процесу формування конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи;

– *уточнено* сутність понять «конструктивно-проєктивні уміння» й «дидактичні умови формування конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи»;

– *конкретизовано* критерії і показники вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи: мотиваційний, когнітивний, проєктивно-діяльнісний та рефлексійний, рівні сформованості конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи (низький, середній, достатній, високий).

Подальшого розвитку набули положення про активацію дидактичного потенціалу психолого-педагогічних дисциплін у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи в контексті формування професійно важливих умінь.

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає в підготовці методичних рекомендацій для викладачів і студентів педагогічних спеціальностей щодо формування конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи. Матеріали дисертаційної праці можуть бути використані під час викладання психолого-педагогічних дисциплін у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи, розробленні спецкурсів і спецсемінарів для студентів педагогічних закладів вищої освіти, які здобувають спеціальність 013 Початкова освіта, у системі підвищення

кваліфікації вчительських кадрів, під час укладання підручників, навчальних посібників, проведення педагогічної практики, написання кваліфікаційних робіт на здобуття ОС «Бакалавр» і «Магістр».

Результати дослідження впроваджено в освітній процес Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (довідка № 07-10/1366 від 01.08.2019); Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (довідка № 1136 від 14.06.2018); Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (довідка № 01/10 – 565 від 25.06.2019); спеціалізованої школи № 80, м. Київ (акт № 55 від 06.02.2017).

Особистий внесок здобувачки. Основні положення, ідеї, рекомендації та висновки, котрі представлено в дисертаційній праці, належать авторці роботи. У тезах доповідей, написаних у співавторстві, здобувачці належать основоположні теоретичні ідеї стосовно визначення основних позицій щодо забезпечення конкурентоспроможності майбутнього вчителя початкової школи в умовах сучасної освіти в Україні [8]; застосування дистанційного навчання як елемента підготовки майбутнього вчителя початкової школи [9]; висвітлення дидактичного потенціалу психолого-педагогічних дисциплін щодо формування конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи [10].

Апробація результатів дисертаційної праці. Основні положення та результати дисертації представлено на науково-практичних конференціях різного рівня, зокрема:

– *міжнародних науково-практичних конференціях:* «Професійна освіта в умовах сталого розвитку суспільства» (м. Київ, 2018), «Національна ідентичність як проблема науки і освіти»» (м. Київ, 2020), «Актуальні питання сучасної науки та освіти (м. Львів, 2020), «Дослідження різних напрямків розвитку психології та педагогіки» (м. Одеса, 2020), «Пріоритетні напрямки розвитку науки і технології» (м. Київ, 2021);

– *всеукраїнських науково-практичних конференціях:* «Педагогічна освіта і наука: традиції, реалії, перспективи» (м. Умань, 2016), «Національна ідентичність як проблема науки і освіти» (м. Київ, 2020).

Публікації. За темою дослідження авторка опублікувала 12 наукових і науково-методичну працю (1 методичні рекомендації, 5 статей у фахових виданнях України, 1 статтю у зарубіжному періодичному виданні, 5 тез доповідей у збірниках матеріалів науково-практичних конференцій різного рівня (міжнародних і всеукраїнських)).

Структура дослідження. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (250 позицій, із них 17 – іноземними мовами), 2 додатків (на 15 сторінках). Робота містить 13 таблиць на 22 сторінках, 20 рисунків на 12 сторінках. Загальний обсяг дисертації становить 234 сторінки (184 сторінки основного змісту).

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ КОНСТРУКТИВНО-ПРОЄКТИВНИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

1.1 Формування конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів як психолого-педагогічна проблема

Стрімкий науково-технологічний розвиток, масова міграція й глобалізаційні процеси спричиняють суттєві економічні й соціальні перетворення в усіх країнах світу, Україна не є винятком. Відтак змінюються вимоги, що висуваються не лише до рівня професійної підготовки майбутніх викладачів вищої ланки національної системи неперервної освіти, а й загальної середньої, початкової та дошкільної. Суттєво трансформуються основні принципи вдосконалення змісту професійної підготовки майбутніх педагогічних працівників у закладах вищої освіти України.

Визначальні стратегії реформування шкільної освіти й удосконалення професійної підготовки шкільних учителів взагалі й учителів початкової школи зокрема окреслено в низці нормативно-правових документів: Державному стандарті початкової освіти (2018 р.) [165], Професійному стандарті «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» [166], Законі України «Про освіту» (2017 р.) [169], Законі України «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.) [170], Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.) [164], Концепції розвитку педагогічної освіти [90], Концепції «Нова українська школа» [89], Національній доктрині розвитку освіти (2002 р.) [168]. У зазначених документах наголошується на необхідності створення нового шкільного освітнього середовища шляхом реалізації основних принципів компетентнісного й діяльнісного підходів в освітньому процесі та запровадженні інтегрованого та проєктного навчання. Державний стандарт початкової освіти передбачає, з одного боку, створення сприятливих умов для

розвитку вільної особистості учня, здатного обстоювати активну громадянську позицію, співчувати та співпереживати, брати повноцінну участь в суспільному житті, а з іншого – здатність організовувати власний пізнавальний простір і провадити пізнавальну діяльність без сторонньої допомоги. Іншими словами, оволодіння новими знаннями й успішне розв'язання різноманітних пізнавальних завдань в освітньому процесі початкової школи має відбуватися під час здійснення молодшими школярами дослідницької та конструктивно-проєктивної діяльності.

На думку багатьох учених (Вол. Бондар [20], І. Гавриш [31], О. Дубасенюк [173], О. Жерновнікова [64–65], М. Левшин [176], А. Лозенко [101], В. Луговий [104], О. Малихін [114], І. Новіцька [131], О. Олійник [132], О. Савченко [180], В. Ушмарова [203–205], Ю. Фокін [207]), професія вчителя є однією з найбільш складних у світі, оскільки передбачає наявність різних професійно важливих знань, умінь і навичок у багатьох сферах діяльності. Сучасний учитель початкової школи має бути висококомпетентним фахівцем із педагогіки та психології, мати високу загальну культуру, бути носієм життєствердних цінностей, людських і професійних якостей, мати організаторські й комунікативні здібності. Гостра потреба формування конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи пояснюється насамперед необхідністю реалізовувати в професійній педагогічній діяльності велику кількість функцій, серед яких одну з провідних відіграє конструктивно-проєктувальна. Так, наприклад, у науковій праці «Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку» [173] зазначено, що педагогічна діяльність складається з виконання таких функцій, як розвивальна, комунікативна, організаторська, інформаційна, конструктивно-проєктивна, орієнтаційна, мобілізаційна та гностична.

Схожої думки дотримується О. Жерновнікова, яка вважає, що у своїй професійній діяльності вчитель має виконувати дослідницьку, соціально-прогностичну, проєктувально-конструктивну, інформаційну, орієнтаційно-виховну, розвивальну, організаційно-мобілізувальну, комунікативну та превентивну функції [65].

В. Ушмарова зазначає, що під час підготовки в закладі вищої педагогічної освіти в майбутніх учителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти поряд із теоретичними, методологічними та методичними знаннями мають бути сформовані професійно важливі вміння, серед яких чільне місце займають проєктивні та конструктивні [203; 205].

Задля виховання нового покоління активних громадян і молодих соціальних інноваторів, які вміють критично мислити, співпрацювати з іншими, ухвалювати відповідальні рішення, розв'язувати складні завдання, українське суспільство висуває й нові вимоги до особистості майбутнього вчителя, який володіє активно-пошуковими, проєктивними та діяльнісними методами навчання, а також здатний самостійно конструювати навчальне середовище. У професійному стандарті «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» [166] зазначено, що у своїй професійній діяльності вчитель має виконувати вісім основних функцій:

– планувати й здійснювати освітній процес;

– забезпечувати й підтримувати навчання, виховання й розвиток учнів в освітньому середовищі та родині;

– створювати освітнє середовище;

– здійснювати рефлексію та професійний саморозвиток;

– проводити педагогічні дослідження;

– надавати методичну допомогу колегам із питань навчання, розвитку, виховання й соціалізації учнів початкових класів закладу загальної середньої освіти;

– узагальнювати власний педагогічний досвід та презентувати його педагогічній спільноті;

– оцінювати результати роботи вчителів початкових класів закладу загальної середньої освіти [166].

Ефективному здійсненню майбутніми вчителями початкової школи трудових функцій має сприяти набута під час підготовки в закладі вищої освіти

професійна педагогічна компетентність, яка виявляється через сукупність професійно важливих умінь. Так, наприклад, серед умінь, необхідних для виконання першої функції, котра спрямована на планування та здійснення освітнього процесу, виокремлюють такі: знаходити навчально-методичну літературу для роботи вчителя, у тому числі й у мережі Інтернет; аналізувати інноваційні підходи до навчання, розвитку, виховання й соціалізації учнів, визначати їхні переваги та ризики порівняно з традиційними підходами; застосовувати інноваційні підходи під час планування освітнього процесу; аналізувати, опрацьовувати нормативні документи задля їхнього подальшого використання в професійній діяльності та дотримуватися вимог, зазначених у цих документах, під час планування освітнього процесу; складати календарно-тематичний план, план виховної роботи та план професійного саморозвитку; реалізовувати сучасні методики навчання освітніх галузей під час проєктування уроку; передбачати доцільні форми, методи, прийоми й засоби навчання під час проєктування діяльності всіх суб'єктів навчання; планувати застосування сучасних навчальних технологій під час проєктування уроку.

Друга трудова функція – забезпечення та підтримка навчання, виховання й розвитку учнів в освітньому середовищі та родині – має розкриватися через такі вміння майбутніх учителів початкової школи, як уміння формулювати мету й завдання уроку, інших форм організації освітнього процесу, у тому числі й виховних заходів; уміння передбачати доцільні форми, методи, прийоми й засоби навчання під час проєктування діяльності всіх суб'єктів навчання; уміння планувати застосування сучасних навчальних технологій під час проєктування уроку; уміти організовувати навчання в різних формах і розробляти систему навчальних завдань відповідно до певної методики формування в учнів понять, умінь і навичок тощо.

Успішній реалізації третьої трудової функції сприяють уміння, які дають учителям початкової школи змогу створювати безпечні, психологічно комфортні умови освітнього процесу; ураховувати під час створення освітнього середовища індивідуальні потреби учня тощо.

Необхідність здійснення четвертої трудової функції в професійній діяльності передбачає формування в майбутніх учителів початкової школи таких умінь, які сприяють усвідомленню своєї ролі як педагога й уможливлюють проведення аналізу власної професійної діяльності щодо реалізації цілей і завдань закладу освіти.

Варто зазначити, що для професійного становлення й розвитку вчителя початкової школи важливим виявляється проведення педагогічних досліджень. Цьому мають сприяти вміння майбутніх учителів початкової школи, які уможливлюють визначення методичної проблеми, розроблення й оцінювання ефективності систем навчальних, виховних і розвивальних завдань, а також формулювання висновків проведених педагогічних досліджень [166].

Надання методичної допомоги колегам передбачає формування в майбутніх учителів початкової школи вмінь, які сприяють успішному наставництву та керівництву стажуванням, педагогічною практикою студентів; проведенню різноманітних майстер-класів і тренінгів.

Формування в майбутніх учителів початкової школи умінь узагальнювати власний педагогічний досвід, презентувати його в різних формах, поширювати шляхом участі в різних методичних заходах забезпечують успішне виконання ще однієї необхідної функції.

Уміння аналізувати професійну діяльність колег, здійснювати експертизу навчально-методичного забезпечення та брати участь у діяльності різних атестаційних комісій уможливлюють виконання функції оцінювання роботи вчителів початкових класів.

Отже, здійснений аналіз професійного стандарту «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» [166] дає змогу стверджувати, що, враховуючи реалії сьогодення, майбутній учитель Нової української школи має виявляти професійні вміння, спрямовані на конструювання й проєктування освітньої діяльності молодших школярів, а також діяльності, пов’язаної із власним професійним розвитком. У підготовці студентів педагогічних спеціальностей у закладі вищої освіти це забезпечується шляхом організації та здійснення конструктивно-проєктивної діяльності. З огляду на зазначене, одне

із пріоритетних завдань реформування професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи вбачаємо в застосуванні інноваційних проєктних технологій та удосконаленні освітньо-професійних програм, орієнтованих на ефективне формування в них конструктивно-проєктивних умінь.

Відповідно до Державного стандарту, початкова освіта, яка відповідає першому рівню повної загальної середньої освіти, включає два цикли: 1–2 і 3–4 класи [165]. Серед основних результатів навчання, які мають здобути учні початкових класів, виокремлюють ключові компетентності: вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною та іноземними мовами; математичну компетентність; компетентності в галузі природничих наук, техніки і технологій; інноваційність; екологічну компетентність; інформаційно-комунікаційну компетентність; громадянські та соціальні компетентності; навчання протягом життя. Усе це потребує від учителя наявної професійної педагогічної компетентності, яка виявляється в здатності ефективно організовувати освітню діяльність молодших школярів, добираючи для цього доцільні форми, методи, прийоми та засоби навчання. Аналіз освітньо-професійних програм першого рівня вищої освіти зі спеціальності 013 Початкова освіта дає змогу стверджувати, що підготовка майбутніх учителів початкової школи не забезпечує повною мірою формування професійної педагогічної компетентності, основу якої складають професійні вміння загалом й конструктивно-проєктивні зокрема. Саме конструктивно-проєктивні вміння значним чином упливають на здатність учителя початкової школи організовувати ефективну освітню діяльність, спрямовану на всебічний розвиток особистості молодшого школяра [165].

Ю. Фокін зазначає, що підготовка студентів педагогічних спеціальностей, яка спрямована на формування професійно важливих умінь, є тривалим процесом, котрий підпорядковується загальним закономірностям і передбачає проходження певних процедур [207]. До таких процедур учений відносить «засвоєння наукових засад викладання у вищій школі; уточнення мети навчання з певної дисципліни; спектральний аналіз видів діяльності, що підлягають

засвоєнню студентами під час вивчення цієї дисципліни; вибір методів навчання з цієї дисципліни; вибір способів і прийомів навчання з урахуванням умов; розроблення науково обґрунтованої методики; практика викладання; узагальнення досвіду реалізації необхідних методів навчання; розвиток окремої методики викладання навчальної дисципліни» [207, с. 11].

Зважаючи на відсутність чіткого визначення поняття «конструктивно-проєктивні вміння вчителя початкової школи», вважаємо, що конструктивно-проєктивна діяльність, яка є визначальною для формування зазначених умінь, також потребує уточнення в нашому дослідженні. Тобто, перш ніж визначати зміст і структуру конструктивно-проєктивних умінь, уточнимо сутність понять «підготовка», «проєкт», «конструювання» та «проєктування» в науковій психолого-педагогічній літературі.

Підготовку майбутніх учителів початкової школи в закладах вищої освіти А. Лозенко трактує як цілеспрямований, розгорнений у діяльності й у часі спеціально організований процес формування в студентів системи загальнодидактичних знань і вмінь організації освітньої діяльності молодших школярів, спрямованої на розв’язання типових і творчих завдань із урахуванням методичних особливостей навчальних предметів початкової школи [101].

Акцентуючи увагу на багатофункційності діяльності вчителя початкової школи, Вол. Бондар наголошує на необхідності спеціальної підготовки студентів педагогічних спеціальностей, за результатами якої формуються конструктивно-проєктивні вміння. На думку науковця, для формування всебічно розвиненої особистості молодшого школяра вчитель початкової школи має володіти як предметними знаннями й уміннями, так і виявляти здатність до моделювання, планування та проєктування освітньої діяльності [20]. Схожу думку обстоює О. Савченко, яка зазначає, що в реаліях сьогодення ускладнюються функції професійної діяльності вчителя. Його повсякденна праця, на переконання вченої, охоплює не лише навчальну, розвивальну й виховну функції, а й дослідницьку, культурно-просвітницьку, соціально-педагогічну, комунікативну, інноваційну, проєктивну тощо [181].

І. Новіцька визначає підготовку майбутніх учителів як процес формування професійної компетентності, яка забезпечує виявлення ними їхньої творчої активності [131]. Поряд зі здобуттям необхідних теоретичних знань підготовка має сприяти формуванню вмінь розв'язувати складні професійні ситуації. Наголошуючи на цьому, учена стверджує, що основу професійної компетентності мають складати професійно важливі уміння. До цих умінь дослідниця відносить уміння аналізувати, уміння розв'язувати різноманітні завдання нестандартними методами, уміння позитивно мислити, уміння контролювати власні емоції, уміння ефективно взаємодіяти з різними людьми, уміння адекватно оцінювати свої можливості, уміння розуміти інших тощо [131].

Слушним, на нашу думку, є трактування професійної підготовки майбутніх учителів, яке пропонує І. Гавриш [31]. Дослідниця стверджує, що професійна підготовка майбутніх учителів має розглядатися як єдність взаємопов'язаних і взаємодіючих між собою контекстів, які передбачають формування необхідних професійно важливих якостей й оволодіння певними знаннями, формування вмінь і навичок, пов'язаних із педагогічною діяльністю, а саме процесуального, когнітивного й контекстно-діяльнісного. Так, сутність процесуального контексту підготовки майбутніх учителів у вищих педагогічних закладах освіти полягає у формуванні готовності до подальшої професійної діяльності. Когнітивний контекст підготовки майбутніх учителів, поряд із формуванням ґрунтовних загальнотеоретичних педагогічних і спеціальних знань, спрямований на розвиток сукупності практичних педагогічних умінь і навичок, суттєво важливих для здійснення ефективної педагогічної діяльності відповідно до отриманого фаху. Мета контекстно-діяльнісного контекста професійної підготовки майбутніх учителів передбачає набуття такої системи спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, яка безпосередньо пов'язана з культурою спілкування, нормами та правилами поведінки й діяльності вчителя [31].

Н. Любчак зазначає, що підготовка майбутніх фахівців у закладі вищої освіти, яка забезпечує застосування проєктної діяльності, передбачає

формування цілого комплексу вмінь, необхідних для успішного здійснення професійної діяльності [108]. Серед цих умінь учена вирізняє вміння, які пов’язані з розвитком інтересу; уміння, які розвиваються в різних видах діяльності; уміння обирати корисний вид діяльності; уміння підготуватися до практичної діяльності; уміння дослідити умови практичної діяльності; уміння здійснювати діяльність на практиці; уміння оцінювати результати практичної діяльності; уміння робити висновки щодо здійснення практичної діяльності тощо [108].

До професійно важливих умінь, які мають бути сформовані в сучасного високомпетентного фахівця будь-якої галузі, здатного конкурувати на ринку праці, Н. Мачинська та С. Стельмах відносять аналітичні, організаторські, конструктивно-проєктивні та комунікативні [122].

Серед професійно важливих умінь, які мають бути сформовані в студентів педагогічних спеціальностей під час навчання в закладі вищої освіти, М. Левшин особливе місце відводить конструктивним і проєктивним. Учений слушно додає, що формування кожного вміння підпорядковане певним етапам, зокрема, оволодіння понятійним апаратом, ознайомлення зі структурою вмінь і виконання системи пізнавальних завдань [176, с. 46].

О. Олійник розглядає підготовку майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь як «підсистему загальної системи професійно-педагогічної підготовки, у ході якої в студентів формуються фундаментальні знання, професійні вміння організації процесу формування конструктивних умінь, прагнення постійно оновлювати методи своєї праці на основі інтеграції прогресивних педагогічних ідей сучасності, передового педагогічного й особистого досвіду» [132, с. 243].

Основним поняттям, яке є визначальним у розумінні сутності поняття «конструктивно-проєктивна діяльність», є проєкт.

Поняття «проєкт» має різні потрактування в науковій педагогічній літературі (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Наукові підходи до розуміння сутності поняття «проєкт» у науковій педагогічній літературі

№ з/п	Джерело	Визначення
1	О. Пометун [160]	цільовий акт діяльності, основу якої складають різні інтереси людини
2	О. Пєхота [139]	практика особистісно зорієнтованого навчання в процесі конкретної праці суб'єкта навчання, на основі його вільного вибору та з урахуванням його інтересів
3	В. Зіневич [73]	форма організації діяльності, спрямованої на отримання певного результату
4	Н. Любчак [108]	процес творчої пошуково-дослідницької діяльності студентів для досягнення бажаного результату, який би задовольняв їхні інтереси та розв'язував проблеми
5	Н. Хрупало [210]	завдання, план роботи, заходи, спрямовані на створення нового продукту
6	А. Цимбалару [214]	заплановані послідовні дії, спрямовані на досягнення результату проєктування
7	Є. Полат [157]	сукупність навчально-пізнавальних прийомів, за допомогою яких суб'єкти навчання набувають знання та навички в процесі планування та самостійного виконання певних практичних завдань із обов'язковою презентацією результатів
8	Сучасний економічний словник [177]	задум, ідея, образ, утілені у форму опису, обґрунтування, розрахунків, креслень, які розкривають сутність задуму й можливість його практичної реалізації

Зазначимо, що у виборі проєкту викладачі мають ураховувати його практичну цінність; передбачати проведення студентами самостійних досліджень; швидкість його виконання; індивідуально-типологічні особливості студентів і їхню готовність працювати в команді [92].

Конструктивно-проєктивна діяльність, складниками якої є педагогічне конструювання та проєктування, дає змогу оптимізувати освітній процес шляхом створення сприятливих умов для розкриття творчого потенціалу студентів педагогічних спеціальностей та усвідомлення важливості майбутньої педагогічної діяльності. Здійснення конструктивно-проєктивної діяльності, як і будь-якої іншої людської діяльності, націлено на продукування певного творчого продукту та включає послідовні етапи: формулювання мети, пошук й аналіз необхідної інформації, добір засобів досягнення кінцевого результату, планування послідовності дій, результат [218].

В. Зіневич зазначає, що в педагогіці проєктна діяльність розглядається як процес розроблення теоретичних моделей або як складова освітньої діяльності, яка підпорядкована певним організаційним засадам [73]. Услід за Л. Ващенко [24], В. Зіневич стверджує, що проєктна діяльність передбачає послідовне проходження чотирьох етапів: постановка мети, планування, виконання та перевірка результатів [24]. Сутність етапу постановки мети полягає в усвідомленні студентами отриманого завдання. Етап планування спрямований на вибір способу дії. Етап виконання безпосередньо пов’язаний із реалізацією проєкту. Останній етап – перевірка результатів – забезпечує підбиття підсумків роботи, її оцінювання, виправлення помилок, їх обговорення тощо [73]. В. Зіневич також додає, що головна мета застосування проєктної діяльності в освітньому процесі полягає в розвитку в суб’єктів навчання вмінь самостійно проходити всі етапи проєктної діяльності, що, на думку дослідниці, забезпечує отримання певного суб’єктного досвіду. Студенти мають навчитися самостійно формулювати мету власної діяльності, виконувати визначені проєктні операції, а також контролювати й оцінювати процес її виконання [73].

Проєктування В. Докучаєва розглядає як інтелектуально-творчу діяльність педагога щодо аналізу й оцінювання педагогічної дійсності та

проєктування її в майбутньому. А результатом такого проєктування має бути інноваційна педагогічна система [54].

Схожої думки дотримується Г. Кравченко, яка стверджує, що проєктування є особливим типом інтелектуальної діяльності, спрямованим на здійснення певного дослідження [92].

У науковій праці «Формування в майбутніх учителів умінь проєктувати виховну діяльність» І. Коновальчук пропонує розглядати проєктування як особливий вид педагогічної діяльності або як етап певного виду педагогічної діяльності [88].

До беззаперечних переваг запровадження в освітній процес проєктної діяльності Л. Лук'янова відносить сприятливі умови для розвитку індивідуальних особливостей і комунікативних здібностей суб'єктів навчання, формування навичок самостійної дослідницької діяльності, набуття професійно важливих умінь [106].

Проблемі педагогічного конструювання та проєктування присвячено чимало праць із теорії педагогічної освіти, у яких відображено різні наукові підходи до трактування зазначених педагогічних феноменів (Вол. Бондар [20], Л. Василевська [23], В. Вишківська [27; 218], О. Дубасенюк [173], О. Жерновнікова [64; 65], О. Карабін [80], О. Коберник [84], Н. Примаченко [218], М. Уйсімбаєва [201], Л. Хоружа [209], А. Цимбалару [214], О. Шпак [218]). Зазначимо, що усі дослідники сходяться в думці, що застосування конструктивно-проєктної діяльності в підготовці майбутніх фахівців різних спеціальностей уможливлює формування комплексу професійно важливих умінь, серед яких особлива роль відводиться вмінням конструювати та проєктувати власну діяльність.

Конструктивна діяльність, як зазначає В. Вишківська, є «складним психолого-педагогічним утворенням, котре вибудовується на основі глибокого знання навчального матеріалу та високого рівня розвитку педагогічного мислення» [27, с. 8]. Конструктивна діяльність, на думку вченої, містить шість компонентів, зокрема, методологічний аналіз, діагностику, цілепокладання,

прогнозування, проєктування, рефлексію, кожен із яких виконує відповідні їм функції.

У досліджені О. Щербакова визначено три складові конструктивної діяльності вчителя: конструктивно-змістова, конструктивно-оперативна та конструктивно-матеріальна [222]. Конструктивно-змістова складова конструктивної діяльності вчителя, переконує дослідник, потребує вмінь і навичок пошуку, аналізу та відбору навчального матеріалу. Конструктивно-оперативна передбачає наявність умінь і навичок педагогічної прогностики. Конструктивно-матеріальна схарактеризована вмінням забезпечувати необхідну матеріальну базу освітнього процесу [222].

Ще одна група вчених (О. Шпак [218], В. Вишківська [218] та Н. Примаченко [218]), досліджуючи проблему методологічного забезпечення конструктивної діяльності педагога, проаналізувала різні наукові підходи до розуміння сутності понять «конструювання» та «проєктування». У результаті здійсненого аналізу науковці дійшли висновку, згідно якого не вважають такі поняття, як конструювання та проєктування, тотожними. Учені слушно зазначають, що, оскільки теоретичні основи конструювання ґрунтуються на філософських категоріях загального, особливого й одиничного в педагогічній діяльності, які характеризують процес пізнання світу, конструктивну діяльність слід розглядати як складну й багатозначну систему з властивими їй підсистемами [218, с. 9]. Зважаючи на зазначене, у системі конструктивної діяльності вчителя конструювання та проєктування необхідно розглядати в співвідношенні цілого й часткового.

В аспекті досліджуваної у цій роботі проблеми заслуговують на увагу міркування О. Жерновнікової. Дослідниця розглядає дидактичне проєктування як певний напрям дидактичної підготовки майбутніх учителів до проєктування навчальної діяльності учнів. Навчальне проєктування, своєю чергою, О. Жерновнікова розглядає як «проєктувальну діяльність педагогів щодо конструювання проєктів навчальної діяльності учнів на рівні окремих навчальних дисциплін та її складових» [65, с. 53]. У проєктуванні навчальної діяльності О. Жерновнікова виділяє три послідовні етапи: педагогічне

моделювання, педагогічне проєктування, педагогічне конструювання. Учена зазначає, що головна мета педагогічного моделювання, яке пов’язано зі створенням моделі, полягає, по-перше, у розробленні провідної ідеї побудови педагогічних систем або процесів; по-друге, у визначенні оптимальних шляхів їх досягнення. Етап педагогічного проєктування навчальної діяльності включає створення певного проєкту. Тобто на цьому етапі відбувається подальше розроблення або вдосконалення створеної моделі до рівня її практичного використання. На останньому етапі – педагогічному конструюванні – здійснюється подальша деталізація створеного проєкту задля його наближення до використання в реальних умовах закладу освіти [65, с. 60].

Деякі вчені вважають, що проєктування як культурна форма інновації в освіті передбачає визначення концептуальних засад переведення педагогічної системи в якісно новий стан, розроблення перспективних варіативних моделей досягнення нового якісного етапу розвитку загальної середньої школи, виявлення основних напрямів дій і принципів їх координації, планування дій щодо реалізації різноманітних проєктів та обґрунтування результатів їх здійснення [61].

Л. Василевська пропонує проєктування трактувати як процес, який забезпечує розвиток проєктувальних навичок суб’єктів навчання, уміння орієнтуватися в інформаційному просторі, використовувати набуті знання на практиці, формування вміння самостійно конструювати власну діяльність [23]. Окрім цього, учена зазначає, що здатність педагогів до проєктування, як особливого виду діяльності, уможливлює досягнення педагогічними працівниками нового креативного рівня, забезпечує розвиток логічного, творчого та проєктивного мислення, а також комунікативних навичок.

Актуальною для нашого дослідження є думка Л. Хоружи про те, що проєктна діяльність, метою якої є створення конкретного продукту, є одним із ефективних способів розвитку творчості, самостійності, прагнення до ідеально-перспективного перетворення світу [209].

У своїх дослідженнях А. Власенко підкреслює, що проблема організації проєктної діяльності в освітньому процесі закладів вищої освіти

характеризується недостатньою теоретичною та методичною розробленістю, а процес підготовки майбутніх учителів до проєктної діяльності в початковій школі є малодослідженим [28]. Проєктна діяльність, на думку А. Власенко, становить комплексну систему освітніх технологій, дидактичних методів і прийомів, які застосовуються для цілісного теоретичного та практичного пізнання навколишнього середовища [28].

Розглядаючи проєктування як самостійний вид діяльності, А. Цимбалару наголошує, що його невід'ємним компонентом є прогнозування, яке обов'язково передбачає отримання інформації про розвиток об'єкта [214].

Цікавим для нашого дослідження є визначення проєктування, запропоноване О. Коберником [84], згідно з яким, це діяльність, що синтезує в собі різні види діяльності: ігрову, пізнавальну, ціннісну-орієнтаційну, перетворювальну, професійно-трудову, комунікативну, навчальну, практичну тощо.

М. Уйсімбаєва пропонує проєктну діяльністю розглядати як конструктивну та продуктивну діяльність особистості, яка спрямована на розв'язання важливої проблеми [201]. Проєктна діяльність в освітньому процесі позитивно впливає на розвиток пізнавальних і проєктувальних навичок суб'єктів навчання, їхніх умінь самостійно конструювати теоретичні та практичні знання, успішно орієнтуватися в інформаційному просторі, узагальнювати й інтегрувати отриману інформацію. Учена додає, що проєктна діяльність, яка передбачає інтеграцію та безпосереднє застосування здобутих знань і вмінь, спрямованих на набуття особистісного досвіду, створює сприятливі умови для творчої самореалізації суб'єктів навчання, сприяє розвитку таких особистісних якостей, як самостійність, відповідальність і дисциплінованість тощо [201].

На думку О. Карабін, сутність проєктної діяльності, яка поєднує конструктивну й продуктивну діяльність особистості, полягає в ефективному розв'язанні життєво значущої проблеми. А досягнення позитивного результату передбачає такі послідовні процеси, як цілепокладання, планування й реалізація проєкту [80]. О. Карабін зауважує, що реалізація проєктної діяльності

передбачає проходження чотирьох етапів: підготовчого, проєктувального, технологічного та результативного. Так, на підготовчому етапі здійснюється аналіз проблематики дослідження, розробляється план виконання проєкту, оцінюється стан готовності роботи над проєктом, вивчається документація, необхідна для здійснення проєкту. Мета проєктувального етапу полягає в розробленні проєкту, технологічного – у виконанні проєкту шляхом застосування інноваційних форм і методів професійної діяльності. На результативному етапі, який передбачає представлення творчого продукту, здійснюється аналіз ефективності отриманих результатів, презентація результатів проєктної діяльності та рефлексія [80].

Організація й упровадження проєктної діяльності, на думку Т. Бабенко, передбачає виконання певної послідовності етапів: мотиваційного, практичного й підсумкового [11]. Мотиваційний етап включає ретельну підготовку та планування. Практичний етап містить чотири компоненти: організаційно-пізнавальний, дослідницький, завершальний та компонент контролю й корекції. Підсумковий етап полягає в презентації отриманого результату та рефлексії [11]. Учена додає, що необхідність запровадження проєктної діяльності в підготовці майбутніх фахівців пояснюється тим, що в її здійсненні вони вчаться самостійно розв’язувати реальні проблеми, обирати оптимальні способи здобуття нових знань, умінь і навичок, прагнути до їх безперервного вдосконалення та вчасно реагувати на зміни, які відбуваються в сучасному суспільстві. Варто зазначити, що, здійснюючи конструктивно-проєктивну діяльність, майбутні вчителі початкової школи вчаться організовувати не лише освітню діяльність, виховання та розвиток молодших школярів, а й організовувати професійний розвиток шляхом реалізації власних потенційних можливостей.

Отже, здійснений аналіз наукової літератури (Т. Бабенко [11], Вол. Бондар [20], Л. Василевська [23], В. Вишківська [27], А. Власенко [28], І. Гавриш [31], О. Жерновнікова [64; 65], О. Карабін [80], Н. Мачинська [122], В. Слабко [188; 189], С. Стельмах [122], М. Уйсімбаєва [201], В. Ушмарова [203; 204; 205], О. Ярошинська [229; 230; 231; 232]) дає змогу стверджувати, що

підготовка студентів педагогічних спеціальностей, яка спрямована на теоретичне осмислення сутності освітнього процесу в закладах освіти різного рівня, сприяє певним чином формуванню в них конструктивно-проєктивних умінь. Водночас зауважимо, що питання підготовки майбутніх учителів початкової школи в освітніх закладах України до формування професійно важливих умінь, у т. ч. й конструктивно-проєктивних, висвітлено фрагментарно. Крім цього, конструктивно-проєктивні вміння майбутніх учителів початкової школи не вирізняються високим рівнем і не відповідають повною мірою соціальному замовленню сучасного українського суспільства.

1.2 Наукові підходи до визначення професійно-педагогічної компетентності вчителя початкової школи

Різні аспекти розроблення теоретичних і методологічних основ компетентнісного підходу знайшли своє відображення в наукових працях Н. Арістової [8], Н. Бібік [17], В. Бобрицької [19], Вол. Бондаря [20], В. Желанової [62; 63], В. Жерновнікової [64; 65], Е. Зеєра [71], І. Зязюна [148], С. Іванової [76; 77], В. Калініна [79], Л. Карпової [81], І. Колеснікової [85], В. Крижко [145], В. Лугового [104], О. Малихіна [110; 111; 112; 114], І. Новіцької [131], Є. Павлютенка [145], О. Пометун [160; 161], Т. Свириденко [182], В. Скворцової [187], В. Слабко [188], Л. Хоружи [209], І. Шмиголь [217] та багатьох інших. У більшості опрацьованих досліджень ми помітили, що в умовах вітчизняного освітнього простору компетентнісний підхід як самостійне явище вже пройшов такі дві стадії, як констатація та феноменологізація. Стадія констатації полягала в усебічному обґрунтуванні необхідності реалізації його концептуальних положень у підготовці здобувачів вищої освіти. Головна мета стадії феноменологізації передбачала оцінювання й опис такого педагогічного феномена, як компетентність. Аналіз доробків українських і зарубіжних учених дає підстави стверджувати про те, що стадія, яку проходить компетентнісний підхід сьогодні є методологічною, оскільки саме зараз відбувається детальна конкретизація його основних понять,

факторів, оптимальних шляхів й умов його реалізації в освітньому процесі закладів вищої освіти. Зважаючи на те, що в педагогічній науці компетентнісний підхід ґрунтується на міждисциплінарних, інтегрованих вимогах до функційного результату освітнього процесу, його застосування зумовлено нагальною потребою сьогодення – навчити майбутніх учителів успішно розв'язувати складні завдання, які можуть виникати в різноманітних життєвих і професійних ситуаціях [110]. Освітня діяльність, яка ґрунтується на провідних принципах компетентнісного підходу, дає науково-педагогічним працівникам змогу визначати студентів носіями власного суб'єктного досвіду, створювати сприятливе середовище для вияву й розвитку їхніх потреб й інтересів, реалізації творчого потенціалу. На думку О. Калегіної, сутність реалізації компетентнісного підходу в освітньому процесі закладів вищої освіти полягає в активному залученні суб'єктів навчання до розв'язання проблем, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю, сприяє формуванню їхньої готовності й здатності застосовувати здобуті під час навчання знання, уміння, навички і досвід на практиці [78]. Провідною ідеєю застосування компетентнісного підходу в підготовці майбутніх учителів початкової школи є забезпечення компетентнісно орієнтованої освітньої діяльності, спрямованої на засвоєння ними такої системи знань, умінь, навичок і способів практичної діяльності, завдяки яким вони зможуть успішно реалізовувати свій творчий потенціал у професійній діяльності.

У підготовці майбутніх учителів компетентнісний підхід виконує низку функцій, які зорієнтовані на набуття ними професійної педагогічної компетентності. До таких функцій здебільшого належать адаптивна, інтеграційна, концептуально-теоретична, критерійно-оцінювальна, орієнтувальна, проєктно-технологічна, практико-орієнтована тощо [19]. Сутність адаптивної функції полягає у формуванні ситуацій взаєморозуміння, гармонізації стосунків між усіма суб'єктами навчання, сприяє успішному фаховому самовизначенню й подальшій успішній соціалізації майбутніх учителів у реальних умовах професійної діяльності. Інтеграційна функція компетентнісного підходу сприяє інтеграції змісту освітньої й професійної

діяльності, водночас концептуально-теоретична функція визначає зміст професійної освіти та забезпечує своєчасне оновлення нормативних, кваліфікаційних і компетентнісних вимог до підготовки майбутніх учителів загалом й майбутніх учителів початкової школи зокрема. Критерійно-оцінювальна функція дає змогу не лише оцінювати якість освіти, здобутої студентами педагогічних спеціальностей у закладах вищої освіти, а й порівнювати якість підготовки майбутніх учителів у різних освітніх системах. Орієнтувальна функція компетентнісного підходу визначає форми організації, методи й засоби навчання, які сприяють успішному формуванню професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів; сукупність знань, умінь, навичок, професійних й особистісних якостей, що відповідають різним освітнім ступеням. Сутність проєктно-технологічної функції компетентнісного підходу полягає у визначенні освітніх технологій, які забезпечують формування всіх складових професійної педагогічної компетентності відповідно до вимог, що висуваються до підготовки майбутніх учителів, практико-орієнтованої – спрямованості професійної підготовки студентів педагогічних спеціальностей на розуміння особливостей обраного фаху, формування готовності й здатності до розв’язування реальних завдань, пов’язаних із подальшою професійною діяльністю [19; 57; 125].

Зазначимо, що аналіз наукових доробків українських і зарубіжних учених свідчить про широку розгалуженість поняття «професійно-педагогічна компетентність» у педагогічній літературі. Розглянемо виявлені підходи до розуміння змісту та структури професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів більш детально. Так, згідно із Законом України «Про вищу освіту» (2014 р.) компетентність є здатністю особистості успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей [164].

Н. Бібік визначає компетентність як якість особистості, яка «забезпечує спроможність випускника вищого навчального закладу відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного розв’язання

життєвих проблем, пошуку свого «Я» в професії, у соціальній структурі» [17, с. 45].

В. Луговий висловлює точку зору, згідно з якою компетентність є сукупністю опанованих основних видів інформації (знань, цінностей, проєктів, консенсусів, художніх образів) і набутих на їхній основі відповідних психофізичних новоутворень, котрі слід розглядати як результати освіти [104; 176].

Е. Зеєр говорить про те, що професійна компетентність є вмінням особистості не лише актуалізувати здобуті знання, уміння й навички, але й застосовувати їх під час здійснення професійної діяльності [71].

Як зауважує В. Ягупов, професійна компетентність є складним інтегральним, інтелектуальним, професійним й особистісним утворенням, яке формується в процесі професійної підготовки майбутнього фахівця [224]. Це педагогічне явище виявляється, розвивається й удосконалюється саме в професійній діяльності. У своїх висновках учений зазначає, що, незважаючи на те, що ефективність здійснення професійної діяльності залежить від багатьох чинників, зокрема готовності до здійснення професійної діяльності, професійних й особистісних якостей, усвідомлення важливості педагогічної діяльності стає пріоритетом [224].

С. Калашнікова визначає професійну компетентність як «здатність фахівця ефективно виконувати професійну діяльність, ця здатність є результатом набуття фахівцем необхідних компетенцій» [176, с. 66].

Н. Яциніна професійну компетентністю розглядає як інтегративну професійно-особистісну характеристику майбутнього вчителя, структуру якої складають різні компоненти, котрі й визначають успішність його педагогічної діяльності [233].

Як указують В. Крижко та Є. Павлютенко, професійна компетентність є функційним результатом підготовки майбутніх учителів у системі неперервної освіти, яка сприяє формуванню високого рівня професійної майстерності [145].

За В. Желановою, професійно-педагогічна компетентність є характеристикою фахівця, котра інтегрує певну сукупність провідних

професійно-особистісних якостей і готовність реалізувати визначену сукупність якостей у ситуаціях, пов’язаних із професійною діяльністю [62].

С. Іванова розглядає професійно-педагогічну компетентність як здатність майбутнього фахівця відповідати суспільним вимогам обраної професії шляхом ефективної професійної діяльності, демонструючи необхідні особистісні та професійні якості [76].

Визначення професійно-педагогічної компетентності надає Л. Карпова [81], яка розуміє її як інтегроване утворення, яке поєднує теоретичні знання, практичні вміння, професійно важливі якості й особистісний досвід, котрі забезпечують формування готовності вчителя до здійснення ефективної педагогічної діяльності та високого рівня її самоорганізації. Дослідниця, крім цього, додає, що професійно-педагогічна компетентність учителя не носить вузькопрофесійний характер, оскільки потребує від педагога аналізу й осмислення найактуальніших соціальних проблем сучасного суспільства, які безпосередньо пов’язані з освітою. Відтак Л. Карпова виділяє три взаємозалежні й взаємообумовлені компоненти в структурі професійно-педагогічної компетентності, які вчена називає сферами [81]. До таких компонентів дослідниця відносить сукупність ключових компетентностей, мотиваційну й операційно-технологічну сфери [81].

У своїх дослідження С. Іванова доходить висновку про те, що професійно-педагогічна компетентність майбутнього вчителя містить чотири взаємопов’язані складові: спеціальну, соціальну, особистісну й індивідуальну [77]. Спеціальна складова професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя – його здатність проєктувати власний професійний розвиток. Компонентами соціальної складової професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя вчена визначає здатність до співробітництва, прийоми професійного спілкування та соціальну відповідальність за результати професійної діяльності. До структурних компонентів особистісної складової професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя С. Іванова відносить не лише здатність застосовувати прийоми особистісного самовираження, саморозвитку та самовдосконалення, а

певні засоби протистояння професійним деформаціям особистості. Індивідуальна складова професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя, на думку дослідниці, характеризується готовністю та здатністю до професійного розвитку й самореалізації [77].

Існує думка І. Зязюна щодо виокремлення в структурі професійно-педагогічної компетентності вчителя таких складових, як професійно-орієнтовані знання, сукупність ціннісних орієнтацій, здібності до педагогічної діяльності та педагогічна техніка [148].

У структурі професійної компетентності В. Луговий розрізняє п’ять видів компетентностей: інтелектуально-знаннєві, творчо-інноваційні, ціннісно-орієнтаційні, консенсусно-комунікаційні та художньо-творчі [104].

Структура професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя, на думку В. Калініна, містить п’ять взаємопов’язаних компонентів: ціле-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, особистісний та рефлексійний [79].

А. Акусок розглядає компетентність як інтегроване поєднання знань, умінь, здібностей, установок і досвіду, що надає людині змогу здійснювати професійну діяльність в сучасному трудовому середовищі [2]. Як доводить учена, професійна педагогічна компетентність є «новоутворенням у структурі особистості, що визначає її відповідність виконуваній педагогічній діяльності й виникає внаслідок оволодіння системою педагогічних знань щодо сутності та способів здійснення цієї діяльності, набуття педагогічних умінь і навичок їх використання у сфері розв’язання завдань професійно-педагогічної діяльності» [2, с. 10].

А. Галенко визначає професійну компетентність як інтегровану характеристику особистості, яка передбачає володіння професійно важливими якостями та властивостями, а також обізнаність і певний досвід використання компетенції [32].

У науковій праці «Підготовка майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти» М. Нестеренко констатує наявність різних видів професійної компетентності вчителя [130]. Так, важливими в

педагогічній діяльності майбутнього вчителя початкової школи є комунікативна, дидактична, методична, технологічна, екологічна, медико-валеологічна, іншомовна, здоров'язбережувальна, громадянська, полікультурна тощо. Провідним складником методичної компетентності вчителя початкової школи, на думку вченої, є проєктувально-методична компетентність, оскільки саме вона уможливлює упровадження ідей Концепції Нової української школи у формуванні всебічно розвиненої особистості молодшого школяра [130]. Структура проєктувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи складається з мотиваційно-аксіологічного, когнітивно-операційного та продуктивно-творчого компонентів [130, с. 72–73]. Виявами мотиваційно-аксіологічного компонента, на думку М. Нестеренко, є усвідомлення майбутніми вчителями своєї ролі у функціонуванні початкової школи, визнання педагогічного моделювання особистісно значущим для власної професійної діяльності, наявність пізнавального інтересу до моделювання, внутрішнього потенціалу, прагнення до творчого особистісного зростання. Когнітивно-операційний компонент передбачає здобуття майбутніми вчителями початкової школи системних дидактичних і методичних знань, комплексу вмінь моделювати урок відповідно до специфіки навчального предмета. Продуктивно-творчий компонент передбачає наявність у майбутніх учителів початкової школи вмінь моделювати урок на основі застосування інноваційних педагогічних технологій, здійснювати рефлексію, прагнення до саморозвитку та самовдосконалення [130, с. 72–73].

О. Петриченко вважає, що професійна компетентність учителя початкових класів включає не лише знання, уміння та досвід, а й уміння сформувати в майбутніх школярів внутрішню мотивацію до здійснення пізнавальної діяльності; чітко, логічно й доступно викладати власні думки; знаходити шляхи оптимального спілкування під час уроку шляхом організації співробітництва; розкрити творчий потенціал і розвивати мисленнєву діяльність молодших школярів [150, с. 51].

І. Левіна вважає, що підготовка студентів педагогічних спеціальностей має бути спрямована на формування креативно-проєктної компетентності, яка є

основою їхнього саморозвитку та самовдосконалення в майбутній педагогічній діяльності [98]. Креативно-проєктну компетентність дослідниця витлумачує як «інтегративну професійно-особистісну якість, засновану на знаннях, уміннях, особистісному досвіді й ціннісних орієнтаціях учителя, що сприяють його ефективній підготовці до впровадження креативних освітніх проєктів» [98, с. 170]. Креативно-проєктна компетентність майбутніх учителів складається з чотирьох компонентів, серед яких учена вирізняє мотиваційний, когнітивний, операційний й оцінний. До складових мотиваційного компонента І. Левіна відносить позитивне ставлення до створення й реалізації освітніх проєктів, прагнення розв'язувати педагогічні творчі завдання, активність і самостійність у здійсненні проєктної діяльності [98]. Когнітивний компонент включає такі складники, як обізнаність щодо сучасних проєктних технологій, знання методик викладання навчальних предметів на основі застосування креативних технологій, розуміння специфіки застосування інформаційно-комунікаційних технологій під час здійснення проєктивної діяльності. Операційний компонент представлений організаторськими та проєктувальними вміннями, які уможливлюють здійснення освітньої діяльності шляхом реалізації креативних освітніх технологій, самостійною творчою роботою, проєктуванням освітніх заходів із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій. Оцінний компонент включає здатність об'єктивно оцінювати результати проєктивної діяльності, отримані шляхом застосування креативних технологій; здатність до аналізу, здатність до рефлексії творчої діяльності та здатність до самовдосконалення [98].

У науковій праці «Теоретико-методологічні засади проєктування змісту технологічної освіти учнів середньої загальноосвітньої діяльності школи» Т. Мачача розглядає різні підходи до визначення сутності понять «компетентність», «ключова компетентність» та «проєктно-технологічна компетентність» [121]. Компетентність вчена трактує так: «Готовність і здатність особистості ефективно вирішувати життєво важливі проблеми в різних сферах матеріального й нематеріального виробництва зі знанням справи, здатність до творчого сприйняття, розуміння, усвідомлення й перетворення

реальності, формування власного соціокультурного середовища» [121, с. 111]. Ключова компетентність, за визначенням Т. Мачачи, є «новоутворенням суб'єкта діяльності, його внутрішнім резервом, який виявляється в системному вияві знань, умінь, здібностей, ставлень, особистісних якостей, здатності до партнерської взаємодії, що в сукупності забезпечує досягнення мети діяльності в різних сферах» [121, с. 111]. Предметну проєктно-технологічну компетентність дослідниця розглядає як набуті суб'єктами навчання особистісні якості, здібності, освітній досвід проєктно-технологічної діяльності, котрі в сукупності забезпечують готовність і здатність успішно застосовувати знання, уміння та способи діяльності стосовно реальних об'єктів творчої праці [121, с. 111].

На думку І. Шмиголь, професійно-педагогічна компетентність є сукупністю не лише професійних знань, умінь, навичок, готовності до діяльності, а й професійно важливих якостей [217], серед яких дослідниця виокремлює доброзичливість, здатність до рефлексії та саморефлексії, комунікабельність, креативність, мобільність, толерантність тощо [217].

Вартою уваги стосовно розуміння сутності поняття професійна компетентність майбутнього вчителя початкової школи є точка зору Л. Хоружої [208]. Професійну компетентність майбутнього вчителя початкової школи дослідниця розуміє як «сукупність теоретичних знань, практичних умінь, досвіду, індивідуальних якостей учителя, діалектичний перебіг яких забезпечує ефективність і результативність педагогічної дії» [208, с. 28].

В. Бобрицька зазначає, що професійна компетентність студентів педагогічних спеціальностей включає ключові, надпредметні (загальногалузеві) та предметні компетентності [19]. Дослідниця вважає, що ключові компетентності надають можливість ефективно розв'язувати типові й нетипові проблеми, розглядає ключові компетентності як здатність особистості здійснювати складні поліфункційні, поліпредметні та культуродоцільні види перетворювальної діяльності. На глибоке переконання вченої, ключові компетентності поєднують такі теоретичні знання та практичні уміння й навички, котрі майбутні вчителі набувають у процесі вивчення всіх

педагогічних дисциплін. Процес формування в майбутніх викладачів саме ключових компетентностей спрямований на здобуття власного суб'єктного досвіду, формування особистісних і професійних якостей, здібностей, здатності до рефлексії та критичного мислення. Надпредметні компетентності, які вирізняються високим ступенем складності, є специфічними для певної освітньої галузі. Предметні компетентності, на думку В. Бобрицької, в основу яких покладено надпредметні компетентності, формуються й розвиваються протягом вивчення всіх педагогічних дисциплін на всіх курсах [19].

Як зазначає О. Малихін, структуру педагогічної компетентності майбутнього педагога, фундаментально-базисною основою формування якої є ключові компетентності, складають п'ять професійно-орієнтованих компетентностей, зокрема психолого-педагогічна, фахово-предметна, методологічна, методична й самоосвітня компетентності [110].

Зазначимо, що в науковій літературі висвітлено ще один підхід до розуміння структури професійно-педагогічної компетентності вчителя початкової школи. Відповідно до цього підходу, запропонованого В. Жерновніковою, структура професійно-педагогічної компетентності включає два складники: особистісний і професійно-діяльнісний [65]. Так, особистісний складник містить базові особистісні якості, професійно значущі якості й суб'єктну компетентність. Основу професійно-діяльнісного компонента складає професійно-діяльнісна компетентність майбутніх учителів, котра є виявом сукупності теоретичної, науково-дослідної, технологічної й управлінської компетентностей [65]. Учена зазначає, що інтегрувальним компонентом, який поєднує зазначені складники, є рефлексійна компетентність [65].

Зазначимо, що суттєво відрізняється від вищенаведених наукова позиція І. Колесникової. Вчена вважає, що структуру педагогічної компетентності вчителя складають такі компоненти, як особистісно-гуманна орієнтація професійної діяльності, системне сприйняття педагогічної реальності, володіння інноваційними педагогічними технологіями, креативність, рефлексія педагогічної діяльності, здатність зіставляти та порівнювати власну діяльність із доробками інших учителів та продуктивно взаємодіяти з колегами й

ураховувати їхній досвід у власній діяльності, а також уміння узагальнювати й передавати власний досвід колегам [85].

Т. Свириденко в структурі професійно-педагогогічної компетентності вчителя пропонує виділити такі види компетентностей: психолого-комунікативну, педагогічну, управлінську, проєктивну та рефлексійну [182]. Кожна зі зазначених дослідником компетентностей містить певну сукупність знань, умінь і навичок, необхідних для здійснення успішної професійної діяльності. Так, психолого-комунікативна компетентність, на думку Т. Свириденко, виявляється в здатності стимулювати пізнавальні інтереси суб'єктів навчання; здатності мотивувати суб'єктів навчання на здобуття знань, умінь і навичок; здатності формувати позитивне ставлення суб'єктів навчання до освітньої діяльності; здатності до емпатії; здатності доброзичливо ставитись до суб'єктів навчання; здатності створювати позитивний психологічний клімат на заняттях тощо [182]. Педагогічна компетентність, на думку дослідника, містить такі субкомпетентності: предметну, дидактичну та методичну. Предметна компетентність виявляється в здатності працювати з різними джерелами інформації; здатності отримувати необхідну інформацію, аналізувати, синтезувати, узагальнювати та використовувати її в освітній діяльності; здатності подавати навчальний матеріал у достатньому обсязі науково обґрунтовано, послідовно й логічно. Дидактична компетентність складається зі здатності визначати цілі навчального заняття; здатності відбирати зміст і відповідні засоби навчання, обладнання для проведення заняття; здатності викладати навчальний матеріал доступно та здатності розробляти дидактичний матеріал для навчального заняття. У складі методичної компетентності Т. Свириденко виокремлює здатність педагога правильно обирати форми, методи, прийоми й засоби навчання задля досягнення поставлених навчальних завдань; здатність організовувати освітню діяльність як педагогічну взаємодію; здатність визначати знання, уміння й навички, які необхідно сформувати в суб'єктів навчання під час навчального заняття; здатність використовувати візуальні засоби навчання [182]. Управлінська компетентність педагога передбачає сформованість здатності

конкретизувати цілі навчання й виховання; здатності визначати способи поетапної реалізації цілей навчання й виховання; здатності застосовувати в освітній діяльності різні види і методи контролю; здатність організовувати самостійну пізнавальну діяльність суб'єктів навчання. Проєктивна компетентність, як зазначає Т. Свириденко, виявляється в здатності передбачати результати освітньої діяльності; здатності планувати результати; здатності розробляти навчальні плани та плани занять; здатності проєктувати зміст навчального предмета; здатності проєктувати освітню діяльність і діяльність суб'єктів навчання та здатності проєктувати й прогнозувати власну педагогічну діяльність [182]. Рефлексійна компетентність педагога полягає в здатності оцінювати результати освітньої діяльності; здатності коригувати освітній процес та аналізувати педагогічні ситуації, які виникають у педагогічній діяльності.

Отже, здійснений аналіз наукових праць українських дослідників дає змогу стверджувати, що під час підготовки майбутніх учителів початкової школи в закладах вищої освіти України освітній процес має бути спрямований на формування професійної педагогічної компетентності, у складі якої вирізняємо проєктивну компетентність. Конструктивно-проєктивні вміння є одним із основних (системотвірних) компонентів проєктивної компетентності майбутніх учителів початкової школи та водночас невід'ємним компонентом професійно-педагогічної компетентності.

1.3 Зміст і структура конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи

Визначення змісту та структури поняття «конструктивно-проєктивні вміння майбутніх учителів початкової школи» у науковій парадигмі, без сумніву, потребує розгляду сутності таких понять, як «уміння», «професійні вміння», «конструктивні вміння», «проєктивні вміння».

Вивчення наукової педагогічної літератури дало змогу констатувати наявність різних підходів до трактування поняття «вміння». Так, у деяких

працях українських і зарубіжних учених уміння інтерпретуються як певна здатність. Такої думки дотримуються Н. Волкова [30], М. Гарунов [153], С. Гончаренко [37], П. Лузан [105], В. Онищук [134], П. Підкасистий [153] та Л. Фрідман [153]. Розглянемо ці підходи більш детально.

П. Підкасистий, Л. Фрідман, М. Гарунов зазначають, що вміння виявляється в здатності особистості свідомо виконувати необхідні елементарні дії [153].

За С. Гончаренко, уміння є здатністю будь-якої особистості виконувати певні дії на належному рівні. Учений доречно додає, що така здатність заснована на доцільному використанні особистістю раніше набутого суб'єктного досвіду, певних знань, умінь і навичок. Крім цього, процес формування вмінь передбачає проходження послідовних стадій, серед яких науковець виокремлює ознайомлення з умінням, початкове оволодіння ним, відтак самостійне виконання практичних завдань [37].

П. Лузан визначає вміння як здатність особистості здійснювати конкретну діяльність на основі раніше отриманого практичного досвіду, теоретичних знань і практичних навичок, як результатів освітньої діяльності [105].

В. Онищук також розглядає вміння як здатність особистості виконувати складну комплексну дію або готовність до виконання складних комплексних дій шляхом засвоєння знань, навичок і практичного досвіду [134].

Схожу думку висловлює й Н. Волкова, яка уміння трактує як здатність особистості свідомо діяти на основі засвоєних знань і навичок [30].

Уміння, як зазначено у «Національній рамці кваліфікацій», – здатність застосовувати знання для виконання завдань і розв'язання проблем. Уміння, які мають бути сформовані в майбутніх фахівців, поділяються на когнітивні та практичні. До складу когнітивних умінь належить логічне, інтуїтивне та творче мислення, до складу практичних – ручна вправність, а також використання практичних методів, матеріалів та інструментів [167].

Деякі дослідники пропонують розглядати вміння як можливість, зокрема:

– можливість діяти ефективно, згідно із визначеними цілями і відповідно до умов уровадження діяльності [147];

– можливість застосовувати набуті знання, оперувати ними для з'ясування істотних властивостей об'єктів та успішного розв'язання теоретичних і практичних завдань [107];

– можливість виконання чіткого алгоритму дій щодо розв'язання поставлених завдань на основі набутих знань [146, с. 36].

У психолого-педагогічній літературі можна також знайти визначення, за яким уміння розуміють як якість або сукупність якостей особистості, яка є виявом її елементарної здатності до здійснення певної діяльності [155]; поєднання емоційних, почуттєвих та інтелектуальних якостей особистості, котрі формуються й виявляються в свідомому виконанні певних дій щодо досягнення поставленої мети [124].

Аналіз наукових джерел дав змогу виокремити ще один підхід до розуміння сутності поняття «вміння», за яким уміння розглядають як спосіб виконання дій, а саме:

– спосіб виконання дії, заснований на сукупності набутих знань і навичок [195];

– спосіб виконання практичних і теоретичних дій, в основу якого покладено здобуті знання та життєвий досвід особистості [180];

– спосіб виконання дії чи системи дій певного виду діяльності людини, основу якої складають конкретні, усебічні та глибокі знання [132, с. 16].

Варті уваги міркування про вміння як властивості особистості й умови набуття нових умінь і навичок, тобто показник її інтелектуального розвитку, запропоновані у «Педагогічному словнику» [149, с. 94]. Л. Серман також розглядає вміння як властивість особистості [185]. Науковець зазначає, що ця властивість є синтетичною й уможливлює володіння «гнучкою системою усвідомлених, цілеспрямованих, узагальнених, взаємопов'язаних розумових і практичних дій, що ґрунтуються на здібностях, знаннях і навичках, і дають змогу успішно виконувати діяльність у змінних умовах» [185].

М. Левшин підтримує позицію, згідно з якою вміння є «готовністю виконувати певну діяльність із певною метою й у певних умовах» [176, с. 80].

О. Башманівський пропонує своє тлумачення поняття «вміння» [13]. Так, учений вважає, що вміння є складним процесом аналітико-синтетичної діяльності кори великих півкуль головного мозку, під час якого створюються й закріплюються асоціації між завданнями та рішеннями, необхідними для його виконання [13, с. 47–48].

Отже, наведені в дослідженні дефініції поняття «вміння», виявлені як результат аналізу наукової літератури (Ю. Бабанський [146], О. Башманівський [13], М. Левшин [176], П. Лузан [105], М. Лук'янчиков [107], Є. Мілерян [124], О. Олійник [132], В. Онищук [134], П. Підкасистий [153], К. Платонов [155], О. Савченко [180], Л. Серман [185], М. Ярмаченко [149]), свідчать про відсутність єдиного розуміння його сутності. Підсумовуючи думки українських і зарубіжних науковців можна з упевненістю констатувати, що це поняття часто розглядається як здатність, готовність, можливість, властивість, процес, якість або спосіб виконання дій. Незважаючи на певні розбіжності, усі вчені сходяться в думці, що вміння пов'язані з певною сукупністю дій, спрямованих на досягнення заздалегідь запланованого результату, на основі здобутого раніше практичного досвіду особистості. У здійснюваному досліджені схиляємося до точки зору Є. Мілерян, згідно з якою вміння слід розглядати як поєднання емоційних, почуттєвих й інтелектуальних якостей особистості, котрі формуються й виявляються в свідомому виконанні певних дій щодо досягнення поставленої мети [124]. Беручи до уваги той факт, що педагогічна діяльність учителя здебільшого передбачає планування роботи на уроці, організацію, стимулювання та контроль за здійсненням освітньої діяльності суб'єктами навчання, аналіз результатів освітньої діяльності, відбір доцільних педагогічних технологій, форм, методів, прийомів і засобів навчання, а також планування власного професійного розвитку, уміння, сформовані під час підготовки в закладі вищої освіти, стають запорукою успішного виконання зазначеної сукупності дій у подальшій праці.

Аналіз наукових підходів до класифікації професійних педагогічних умінь учителів різних спеціальностей загалом та вчителів початкової школи зокрема (В. Вишківська [27], А. Власенко [28], Н. Кузьміна [93], А. Лозенко [101],

М. Лук'янчиков [107], Н. Мачинська [122], О. Олійник [132], В. Ружицький [179], Ж. Сироткина [186], В. Слабко [188; 189], В. Тименко [198], О. Щербакова [221]) дає змогу стверджувати про наявність спільної думки науковців щодо необхідності виокремлення в їхній структурі конструктивно-проєктивних умінь. Так, Н. Кузьміна стверджує, що одним із важливих компонентів готовності вчителя до професійної діяльності є конструктивно-проєктивний, який виявляється в конструктивно-проєктивних уміннях [93]. У трактуванні вченої конструктивно-проєктивні вміння є системою послідовних дій учителя, які пов'язані з розв'язанням педагогічних завдань щодо конструювання об'єкта освітньої діяльності учня, підпорядковані загальним цілям його виховання» [93, с. 102].

Ураховуючи особливості педагогічної праці майбутніх учителів початкової школи й акцентуючи увагу на її багатофункційності, Ж. Сироткина слушно зазначає, що кожна функція реалізується через відповідні професійні вміння [186]. Послуговуючись цією ідеєю, учена пропонує власну класифікацію, відповідно до якої всі професійні вміння вчителів початкової школи можна поділити на три групи: гностичні, емоційно-почуттєві та праксеологічні. Так, серед гностичних умінь, необхідних для здійснення професійної діяльності, Ж. Сироткина виокремлює загальноінтелектуальні, дослідницькі та мистецтвознавчі. Група емоційно-почуттєвих умінь, на думку вченої, включає емпатійні та рефлексійні вміння. До праксеологічних умінь дослідниця долучає виконавські, організаційні та конструктивні [186].

Услід за О. Дубасенюк, Н. Кузьміною та В. Сластьоніним, у структурі професійних умінь учителів І. Коновальчук виділяє підсистему проєктувальних умінь [88]. Учений зазначає, що ця система, яка є відносно самостійною, несе в собі як ознаки педагогічних умінь загалом, так і специфічні властивості, притаманні лише їй зокрема. Проєктувально-педагогічні вміння науковець розглядає як «ступінь володіння динамічною, багатофункційною системою свідомих, послідовних розумових і практичних дій, що спрямовані на побудову технології виховної діяльності» [88, с. 12]. А зміст зазначених умінь визначається функціями проєктувальної діяльності, до якої І. Коновальчук відносить гностичні, прогностичні, орієнтаційно-пошукові, структурно-

змістові, конструктивні та контрольно-оцінні. Гностичні функції, на думку вченого, охоплюють уміння систематизувати необхідну інформацію, яка пов’язана з виховним процесом. Прогностичні функції передбачають уміння ставити виховні задачі, конкретизувати їх та уточнювати, прогнозувати результати виховного процесу. Орієнтаційно-пошукові функції містять уміння моделювати майбутні суб’єкт-суб’єктні відносини. Структурно-змістові функції забезпечують уміння планувати зміст виховної діяльності та послідовність виконання виховних дій. Конструктивні функції визначають уміння розробляти виховну діяльність на рівні форм організації, методів і прийомів виховної взаємодії, а контрольно-оцінні функції – уміння виявляти й аналізувати отримані результати щодо виховання учнів, коригувати виховний уплив та оцінювати власну педагогічну діяльність [88, с. 13].

Професійні вміння вчителя гуманітарних предметів О. Зимовець тлумачить як гнучку систему усвідомлених, цілеспрямованих, взаємопов’язаних розумових і практичних дій, які дають їм змогу успішно виконувати професійні функції на загальнопедагогічному, гуманітарно-орієнтованому та предметно-методичному рівнях, використовуючи традиційні й інноваційні педагогічні технології [72]. Учена виокремлює п’ять груп професійних умінь, які класифікує відповідно до компонентів педагогічної діяльності, зокрема гностичні, проєктувальні, конструктивні, організаторські та комунікативні. О. Зимовець зазначає, що гностичні вміння пов’язані з аналізом навчальної інформації та освітньої діяльності. Проєктувальні вміння надають учителям змогу ставити стратегічні задачі та планувати освітню діяльність на різних рівнях. Конструктивні вміння, своєю чергою, передбачають формулювання тактичних задач і планування освітньої діяльності на рівні окремого уроку або певного виховного заходу. Наявність організаторських умінь забезпечує ефективну організацію освітньої діяльності, а комунікативні – сприяють встановленню контакту з колегами, учнями та батьками [72].

В. Ружицький, який вивчає проблему формування професійних умінь учителів образотворчого мистецтва, стверджує, що їхню структуру складають загальнопедагогічні та фахові вміння. Серед загальнопедагогічних учений

виокремлює гностичні, проєктувальні, конструктивні, комунікативні, дослідницькі й організаційні [179]. Проєктувальні вміння В. Ружицький розглядає як здатність учителя передбачати наслідки педагогічних дій, формулювати педагогічні цілі, планувати зміст навчальної інформації, власної й учнівської діяльності на тривалий період навчання [179]. В. Ружицький вважає, що конструктивні вміння є здатністю вчителя, яка пов'язана з комбінаційною побудовою навчального заняття або освітнього заходу в межах навчального предмета, відповідно до освітньої програми, підручників, посібників, технічних засобів навчання тощо [179].

Як зазначають Н. Мачинська та С. Стельмах, професійні вміння вчителів містять аналітичні, організаторські, комунікативні та конструктивно-проєктивні вміння [122]. У структурі аналітичних умінь учені виділяють уміння всебічно аналізувати проблемні питання, уміння систематизувати здобуту в ході пошуку інформацію; уміння спостерігати, уміння самостійно оцінювати різні ситуації, уміння виявляти проблемні питання, уміння аналізувати власну професійну діяльність і вносити конкретні пропозиції щодо її вдосконалення. До організаторських учені відносять уміння залучати й об'єднувати всіх учасників колективу для розв'язання проблемного завдання, уміння ефективно організовувати трудову та самостійну діяльність, уміння керувати власною поведінкою та поведінкою колег, уміння обирати раціональні форми організації професійної діяльності відповідно до певної ситуації. Науковці стверджують, що комунікативні вміння охоплюють уміння налагоджувати й підтримувати стосунки, уміння обстоювати власну думку, уміння поважати думку іншого, уміння знаходити індивідуальний підхід до колег, уміння розв'язувати конфліктні ситуації тощо. Учені зазначають, що конструктивно-проєктивні вміння також складають певну сукупність умінь, зокрема уміння визначати мету діяльності, уміння знаходити оптимальні шляхи її досягнення, уміння ставити завдання, уміння вирішувати поставлені завдання, уміння добирати необхідну інформацію, уміння створювати умови щодо забезпечення максимальної ефективності педагогічного процесу [122].

Беручи до уваги той факт, що успішність педагогічної діяльності майбутнього вчителя суттєво залежить від якості його професійних умінь, професійні вміння М. Лук'янчиков розуміє як «виконання способів і прийомів роботи, сукупність практичних дій на основі осмислення мети, принципів, умов, засобів, форм і методів організації роботи з учнями (єдність інтелектуальних і практичних дій)» [107, с. 60]. Як більш складне утворення психологічні вміння складаються з сукупності педагогічних умінь. Педагогічні вміння вчений трактує так: «Сукупність педагогічних дій, що послідовно розгортаються в зовнішньому або внутрішньому плані» [107, с. 61]. Окрім цього, М. Лук'янчиков зазначає, що у формуванні практичної готовності майбутніх учителів до здійснення професійної діяльності провідну роль відіграють педагогічні вміння. Дослідник пояснює свої міркування тим, що наявність педагогічних умінь дає вчителям змогу мислити й діяти логічно. Формування педагогічних умінь, які М. Лук'янчиков розглядає як невід'ємний компонент професійної компетентності вчителя, значним чином залежить від індивідуально-психологічних особливостей і має співвідноситися з функціями професійної педагогічної діяльності. М. Лук'янчиков стверджує, що як інструмент реалізаціїзації проєктувальної діяльності проєктувальні вміння дають учителям змогу визначати стратегічні завдання та засоби їх розв'язання; планувати та прогнозувати педагогічну взаємодію; ефективно виконувати проєктувальну діяльність відповідно до основних цілей та умов; сформувати готовність до успішного розв'язання теоретичних і практичних завдань педагогічної діяльності. Недостатня сформованість проєктувальних умінь, на слушну думку вченого, уповільнює процес удосконалення професійних якостей майбутніх учителів та процес розкриття їхнього творчого потенціалу [107].

Слушними у розрізі нашого дослідження є міркування О. Щербакової, яка вважає, що успішна професійна діяльність педагога потребує від нього вільного володіння сукупністю таких вмінь: аналітичні, рефлексійні, гностичні, проєктивні, організаційні тощо [221]. Особливе місце серед зазначених умінь дослідниця відводить проєктувальним, оскільки, на її думку, вони визначають успішність професійної педагогічної діяльності. Проєктувальні вміння, як

зазначає О. Щербакова, охоплюють уміння модифікувати основні цілі та завдання освітньої діяльності, уміння добирати матеріально-технічне забезпечення, уміння конструювати заняття, планувати етапи педагогічної діяльності, добирати та застосовувати в освітній діяльності різні форми, методи, прийоми й засоби навчання залежно від кінцевої мети здійснюваного завдання [221].

А. Власенко, яка досліджує проблему підготовки майбутніх учителів іноземної мови до проєктної діяльності в початковій школі, вважає, що головним функційним результатом такої підготовки є готовність до проєктної діяльність [28]. Надаючи визначення сутності готовності майбутніх учителів іноземної мови до проєктної діяльності в початковій школі, учена зазначає, що як складне інтегративне поняття, воно вказує на особистісну характеристику їхнього фахового рівня й є функційним результатом їхньої професійної підготовки. Структура готовності майбутніх учителів іноземної мови до проєктної діяльності в початковій школі складається з мотиваційного, когнітивного та операційно-діяльнісного складників [28].

А. Лозенко зауважує, що оволодіння майбутніми вчителями початкової школи теоретичними й практичними основами моделювання та проєктування освітньої діяльності молодших школярів має супроводжуватися цілеспрямованим формуванням у них рефлексійних умінь, які безпосередньо пов’язані з конструктивно-проєктивною діяльністю [101]. Оскільки рефлексійні вміння, на думку дослідниці, є метавміннями, які безпосередньо пов’язані з професійною діяльністю вчителів початкової школи, підготовка студентів у закладах вищої освіти має бути спрямована на їх формування. За А. Лозенко, рефлексійні вміння майбутніх учителів початкової школи є багатомірними комплексними психічними утвореннями, представлені системою знань і способів здійснення особистісної, інтелектуальної, комунікативно-кооперативної, перспективної, ситуаційної та ретроспективної діяльності в освітньому процесі початкової школи. Крім цього, учена додає, що в здійсненні професійної діяльності всі види рефлексійних умінь взаємодіють між собою й виявляються крізь інтеграцію «із загальнодидактичними вміннями вчителя

планувати, проєктувати, конструювати, організовувати й аналізувати процес і результати навчання молодших школярів, ураховуючи методичні особливості викладання окремих навчальних предметів у початковій школі» [101, с. 10]. Особистісні вміння майбутніх учителів початкової школи виявляються в свідомості та самосвідомості особистості студента, в усвідомленні професійної діяльності як важливого засобу розвитку й самовдосконалення особистості. Інтелектуальні вміння стосуються свідомого володіння системою певних дій, необхідних для виконання навчальних завдань різного рівня складності. Як зазначає дослідниця, комунікативно-кооперативні вміння виявляються в здатності майбутніх учителів початкової школи до ефективної взаємодії. Перспективні, ситуаційні та ретроспективні вміння майбутніх учителів початкової школи пов’язані з процесуальним аспектом щодо планування, проєктування, конструювання, організації, контролю, оцінювання й аналізу результатів їхньої професійної діяльності [101].

Дослідниця Н. Батюк проєктні вміння розглядає як засвоєні алгоритми дій із планування, розроблення стратегії та реалізації певного задуму; а також прогнозування результатів упливу на творчий розвиток залучених до проєктної діяльності учасників [12]. У структурі проєктних умінь учена виокремлює когнітивний, мотиваційно-комунікативний, творчо-діяльнісний і результативно-оцінний компоненти. Когнітивний компонент проєктних умінь характеризується інтелектуальним та інформаційним забезпеченням процесу проєктної діяльності; розумінням сутності визначень, понять і термінів, пов’язаних із застосуванням методу проєктів; усвідомленням закономірностей проєктної діяльності, урахуванням цих закономірностей у процесі планування етапів проєкту; активізацією уваги, критичного й операційного мислення для прогнозування результатів проєктної роботи. Мотиваційно-комунікативний компонент передбачає осмислення й свідоме опанування методичним інструментарієм здійснення проєктної діяльності. Ознаками творчо-діяльнісного компонента визначено творчий підхід до розроблення проєкту, чіткий алгоритм дій, вияв творчого потенціалу суб’єктного досвіду під час роботи над проєктом. Н. Батюк вважає, що результативно-оцінний компонент

виявляється в спрямуванні на досягнення позитивного результату, узагальненні та систематизації знань щодо розроблення й запровадження проєктів, визначенні рівня вияву сформованості проєктних умінь із метою їхньої подальшої корекції, позитивному ставленні до результатів, здобутих під час роботи над проєктом, прагненні застосовувати метод проєкту в подальшій педагогічній діяльності [12, с. 80.]

До характерних ознак проєктивних умінь Н. Тітаренко відносить підпорядкування проєктивній діяльності, креативність, інтелектуальну насиченість і широку можливість для перенесення [176]. Структуру проєктивних умінь, на думку вченої, утворюють уміння ставити й усвідомлювати мету діяльності, уміння вивчати умови здійснення діяльності, уміння знаходити необхідну інформацію, уміння порівнювати різні варіанти способів досягнення мети, уміння здійснювати системний аналіз і моделювати, а також уміння виконувати оцінку та самооцінку своїх дій [176, с. 86].

Актуальними для визначення сутності та структури поняття конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи є міркування В. Слабка, який досліджує проблему формування проєктно-технологічної культури майбутніх учителів технології [188]. Так, на слушну думку дослідника, проєктно-технологічна культура є однією з ключових компетентностей, оскільки виявляє здатність особистості до здійснення реальної життєвої дії [188, с. 1]. Проєктно-технологічна культура майбутнього вчителя технології є «складовою професійно-педагогічної культури, інтегрованою якістю особистості, яка передбачає перехід проєктно-технологічної діяльності на якісно новий щабель ефективності, оптимальності, наукоємкості, відтворюваності, гарантованості отримання заданих результатів навчання, ядро якої складають цілісне сприйняття та потреба в проєктно-технологічній діяльності, базові знання в галузі технологічної освіти, трудового навчання й комплексні фахові вміння й навички, що лежать в основі сформованості проєктно-технологічної компетентності… » [188, с. 20]. Структуру проєктно-технологічної культури майбутніх учителів технології, на думку В. Слабка, складають мотиваційно-ціннісний, предметно-когнітивний,

операційно-практичний, компетентнісний, соціальний і рефлексійний компоненти. Науковець також зазначає, що в професійній діяльності проєктно-технологічна культура майбутнього вчителя технології виконує низку функцій, серед яких учений виокремлює гносеологічну, етико-гуманістичну, проєктувально-прогностичну, нормативно-регулятивну та рефлексійну.

В. Тименко стверджує, що конструктивні вміння є здатністю особистості до створення уявного образу майбутнього вибору за допомогою застосування методу художньо-технічних проєктів, котрі включають словесне проєктування, графічне проєктування та предметно-маніпуляційне проєктування [198]. Словесне проєктування, на думку В. Тименко, полягає в усвідомленні, по-перше, сформованого в уяві певного конструктивного завдання, по-друге, у його словесному формулюванні. Графічне проєктування забезпечує відображення уявленого результату конструктивної діяльності шляхом його графічного зображення, предметно-маніпуляційне – створення моделі предмета проєктування [198].

О. Олійник, беручи за основу визначенням В. Томенко, зазначає, що конструктивні вміння є «складним новоутворенням, здатністю особистості інтегровано виконувати інтелектуальні, мовленнєво-творчі, образотворчі, предметно-перетворювальні дії в процесі ігрової проєктно-конструктивної діяльності, результатом якої є отримання суб'єктом нового оригінального продукту» [132, с. 22]. Структуру конструктивних умінь, на думку дослідниці, представляють такі компоненти: мовленнєво-творче формулювання задуму, його графічно-образне проєктування та предметно-пластичне проєктування [132, с. 22].

В. Вишківська наголошує на тому, що структура конструктивних умінь учителя початкової школи як основа його професійної педагогічної компетентності містить такі компоненти: аналітико-діагностувальний, прогностично-проєктивий та рефлексійний [27].

Отож на підставі теоретичного аналізу наукових напрацювань із проблеми підготовки майбутніх учителів загалом та майбутніх учителів початкової школи зокрема щодо визначення змісту поняття «конструктивно-

проєктивні вміння», а також узагальнення й систематизації різних наукових підходів до компонентної структури зазначених умінь визначено компоненти конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи, які адекватно відповідають її сутності й ураховують особливості їхньої педагогічної діяльності.

Структура конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи складається з сукупності чотирьох компонентних конструктів: мотиваційно-атракційного, когнітивно-змістового, проєктно-діяльнісного та рефлексійно-результативного (рис. 1.1).

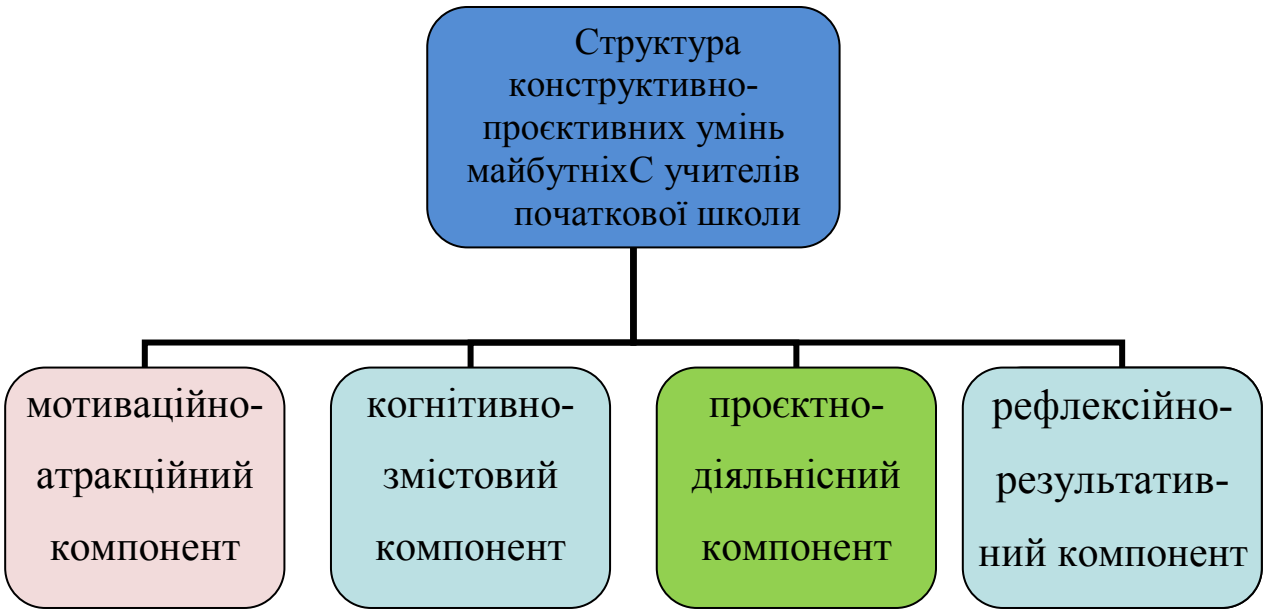

Рис. 1.1. Схематичне зображення структури конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи

Зупинимось більш детально на характеристиці кожного зі зазначених компонентів. У структурі проєктивних або конструктивних умінь майбутніх учителів головне місце посідає мотиваційний або мотиваційно-ціннісний компонент, який виокремлюють здебільшого усі науковці, які вивчають проблему формування досліджуваного феномена. Виокремлений компонент охоплює мотиви, інтереси, смисложиттєві й мотиваційні орієнтації, потреби, позитивне ставлення до майбутньої педагогічної діяльності, усвідомлення її значущості, прагнення до подальшого професійного розвитку та розкриття творчого потенціалу у формуванні всебічно розвиненої особистості молодшого школяра. Мотиваційно-атракційний компонент конструктивно-проєктивних

умінь передбачає наявність у майбутніх учителів початкової школи стійкої позитивної мотивації до педагогічної діяльності, мотиваційних орієнтацій у міжособистісних комунікаціях, а також ціннісних і смисложиттєвих орієнтацій. Сформованість мотиваційно-атракційного компонента конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи виявляється в свідомому визнанні значущості педагогічної діяльності для сучасного українського суспільства, орієнтації на нестандартне розв'язання професійних педагогічних завдань і ситуацій, відповідальному ставленні до колег, дітей і батьків. Зважаючи на те, що від наявності позитивної мотивації значним чином залежить успішність підготовки майбутніх учителів початкової школи й їх подальший успіх у професійній педагогічній діяльності, вважаємо, що формування мотиваційно-атракційного компонента конструктивно-проєктивних умінь є невідкладним завданням в освітньому процесі закладу вищої освіти.

Складниками когнітивно-змістового компонента конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи визначено набуті в результаті вивчення психолого-педагогічних дисциплін теоретичні та практичні знання про сутність педагогічної діяльності загалом та конструктивно-проєктивної діяльності зокрема, знання стратегій реалізації конструктивно-проєктивної діяльності до формування всебічно розвиненої особистості молодшого школяра, уміння визначати загальну мету проєкту, а також уміння добирати інформацію для його здійснення, уміння знаходити різні способи його розв'язання.

Проєктно-діяльнісний компонент передбачає не лише наявність високого рівня сформованості вмінь і навичок конструктивно-проєктивної діяльності, а й високого рівня вмінь ефективної взаємодії з колегами, батьками та учнями молодшого шкільного віку. Варто зазначити, що проєктно-діяльнісний компонент орієнтований на ефективне використання професійних умінь майбутніх учителів початкової школи у формуванні в учнів усієї сукупності ключових компетентностей, необхідних для них у навчанні протягом життя; опанування майбутніми вчителями початкової школи традиційними й

інноваційними методами, прийомами й засобами розв'язання типових і нетипових педагогічних завдань.

Серед складників рефлексійно-результативного компонента конструктивно-проєктивних умінь виокремлюємо такі суб-уміння, як уміння майбутніх учителів початкової школи здійснювати рефлексію й уміння оцінювати себе адекватно. Уміння здійснювати рефлексію необхідні майбутнім учителям початкової школи не лише для науково обґрунтованих дій та ефективного управління їх формуванням, а й для визначення основних чинників та умов формування всебічно розвиненої особистості учнів молодшого шкільного віку.

Отже, структуру конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи слід розглядати як поєднання чотирьох взаємопов'язаних і взаємозалежних компонентів, а саме мотиваційно-атракційного, когнітивно-змістового, проєктно-діяльнісного та рефлексійно-результативного. Зазначимо, що в контексті нашого дослідження всі визначені компоненти конструктивно-проєктивних умінь не розглядаються окремо, а в сукупності, як функційний результат підготовки майбутніх учителів початкової школи у закладах вищої освіти.

Здійсненний аналіз наукових підходів щодо розуміння сутності та структури понять «уміння», «професійні вміння майбутнього вчителя», «конструктивні вміння» та «проєктивні вміння» надає змогу запропонувати ***авторський підхід*** *до змісту поняття «конструктивно-проєктивні вміння майбутнього вчителя початкової школи»,* що полягає в його трактуванні як *«комплексного дидактичного феномена, який структурно поєднує чотири конструктивні компоненти, а саме мотиваційно-атракційний; когнітивно-змістовий; проєктно-діяльнісний; результативно-рефлексійний».*

Висновки до розділу 1

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що проблему вдосконалення професійної підготовки вчителів початкової школи активно досліджують українські та зарубіжні науковці. У розглянутих у цьому розділі

філософських і психолого-педагогічних працях достатньо ґрунтовно вивчено різні аспекти проблеми формування професійно важливих якостей, умінь і навичок, готовності до професійної діяльності, професійної компетентності студентів педагогічних спеціальностей. Поряд із цим зауважимо, що проблема формування конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи в освітньому процесі педагогічних закладів вищої освіти України не знайшла належного наукового обґрунтування. Окреслене питання має бути спрямоване на формування професійної педагогічної компетентності, основним компонентом якої є проєктивна компетентність. Конструктивно-проєктивні вміння є системотвірним компонентом проєктивної компетентності майбутніх учителів початкової школи, а відтак і невід'ємним компонентом професійно-педагогічної компетентності вчителя початкової школи.

Структура конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової ланки освіти складається з сукупності чотирьох компонентних конструктів, до яких ми відносимо мотиваційно-атракційний, когнітивно-змістовий, проєктно-діяльнісний і рефлексійно-результативний. Мотиваційно-атракційний компонент конструктивно-проєктивних умінь передбачає наявність у майбутніх учителів початкової школи стійкої позитивної мотивації до педагогічної діяльності, мотиваційних орієнтацій у міжособистісних комунікаціях, а також ціннісних і смисложиттєвих орієнтацій. Сформованість мотиваційно-атракційного конструктивного компонента конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи виявляється у свідомому визнанні значущості педагогічної діяльності для сучасного українського суспільства, орієнтації на нестандартне розв'язування професійних педагогічних завдань і ситуацій, відповідальному ставленні до колег, дітей і батьків. Проєктно-діяльнісний конструктивний компонент орієнтований на ефективне використання професійних умінь майбутніх учителів початкової школи у формуванні в учнів молодшого шкільного віку усієї сукупності ключових компетентностей, необхідних їм у навчанні протягом життя; опанування майбутніми педагогами початкової школи традиційними й інноваційними методами, прийомами й засобами розв'язування типових і

нетипових педагогічних завдань. Серед складників рефлексійно-результативного конструктивного компонента конструктивно-проєктивних умінь виокремлюємо такі суб-уміння, як уміння здійснювати рефлексію й уміння оцінювати себе адекватно.

Здійснений аналіз наукових підходів щодо розуміння сутності й структури понять «уміння», «професійні вміння майбутнього вчителя», «конструктивні вміння» та «проєктивні вміння» спричиняє ***авторський підхід*** *до змісту поняття «конструктивно-проєктивні вміння майбутнього вчителя початкової школи»,* що полягає в його трактуванні як *«комплексного дидактичного феномена, який структурно поєднує чотири конструктивні компоненти, а саме мотиваційно-атракційний; когнітивно-змістовий; проєктно-діяльнісний; результативно-рефлексійний».*

Основні наукові результати розділу висвітлено в публікаціях авторки [1; 2; 5].

РОЗДІЛ 2
ОБҐРУНТУВАННЯ ДИДАКТИЧНОЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ КОНСТРУКТИВНО-ПРОЄКТИВНИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

2.1 Дидактичний потенціал психолого-педагогічних дисциплін щодо формування конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи

У реаліях сьогодення ефективність професійної діяльності сучасного вчителя початкової школи виявляється в його усвідомленні своєї ролі, з одного боку, як «коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини» [89, с. 16], готового застосовувати дидактичний потенціал навчальних предметів у розвитку, вихованні й соціалізації молодшого школяра, а з іншого – як висококомпетентного фахівця, який має справжню мотивацію до особистісного та професійного розвитку, здатного до досягнення мети й виконання завдань професійної діяльності, аналізу власної професійної діяльності щодо реалізації цілей і завдань закладу освіти, планування заходів, спрямованих на підвищення власної педагогічної майстерності [166]. Зважаючи на це, якість підготовки майбутніх учителів початкової школи в закладах вищої освіти визначається наявністю таких умінь: уміння проєктувати свій подальший професійний розвиток; спрямовувати свою діяльність на досягення позитивного результату; обирати доцільні форми організації, методи та засоби навчання, забезпечувати ефективну взаємодію в освітньому процесі, у тому числі й зворотнього зв’язку під час проєктування діяльності учнів і вчителя на уроці; котрі в сукупності й представляють конструктивно-проєктивні вміння [166].

Визначення ролі дидактичного потенціалу психолого-педагогічних дисциплін у формуванні конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи потребує, по-перше, забезпечення чіткого розуміння сутності поняття «дидактичний потенціал»; а по-друге, здійснення аналізу освітньо-

професійних програм першого рівня вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта галузі знань 01 Освіта/Педагогіка.

Вивчення проблеми визначення дидактичного, навчально-виховного або педагогічного потенціалу дисциплін професійної та практичної підготовки, яке стало предметом багатьох праць сучасних науковців (О. Бондаревська [21], О. Грибанова [40], В. Гуменюк [41], О. Гуменюк [41], В. Желанова [62], Г. Захарова [67], О. Єфремова [41], О. Малихін [114], Т. Опалюк [137], С. Цюра [41], М. Шкабаріна [216]), нерозривно пов'язано з такими поняттями, як «дидактика», «потенціал» та «дисципліни професійної та практичної підготовки». Без розуміння їхнього змісту неможливо виявити сутність дидактичного потенціалу психолого-педагогічних дисциплін щодо формування конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи [40]. Так, дидактику розглядають як одну з галузей педагогіки, що вивчає теорію освіти й навчання в єдності закономірності, функції, форми організації, методи, прийоми й засоби навчання. Її головна мета полягає в науковому обґрунтуванні змісту навчання, його організаційних форм, методів і прийомів, а також у пошуку інноваційних способів його вдосконалення. В освітньому процесі дидактика виконує дві взаємопов'язані й взаємозалежні функції, зокрема, теоретичну й практичну. Теоретична функція дидактики забезпечує систематизацію й узагальнення педагогічного досвіду, накопиченого людством. Практична, своєю чергою, передбачає проєктування педагогічної діяльності загалом та змісту, форм організації, методів і засобів навчання залежно від дидактичних цілей зокрема [62; 67; 114; 137].

У довідковій літературі можна знайти різні потрактування поняття «потенціал». Найчастіше його інтерпретують як «можливості, наявні сили, запаси, що можуть бути використані» [196, с. 576]. У контексті нашого дослідження визначальним є трактування концепту «потенціал» як «сукупності всіх наявних засобів, можливостей, продуктивних сил та ін., що можуть бути використані в якій-небудь галузі, ділянці, сфері; запас чого-небудь, приховані здатності, сили для якої-небудь діяльності, що можуть виявитись за певних умов» [25, с. 902].

Відповідно до освітньо-професійних програм першого рівня вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта галузі знань 01 Освіта/Педагогіка підготовка майбутніх учителів початкової школи в закладах вищої освіти України передбачає вивчення гуманітарних і соціально-економічних дисциплін, дисциплін математичної та природничо-наукової підготовки та дисциплін професійної та практичної підготовки. Незважаючи на те, що кожна дисципліна, яка включена до освітньо-професійної програми підготовки, має сприяти адаптації майбутніх фахівців до професійної діяльності й забезпечувати формування комплексу вмінь, необхідних для успішного виконання професійних обов'язків, беззаперечну важливість у формуванні конструктивно-проєктивніх умінь майбутніх учителів початкової школи відіграють психолого-педагогічні дисципліни, що належать до дисциплін професійної та педагогічної підготовки. Услід за М. Шкабаріною [216], вважаємо, що дисципліни циклу професійної та практичної підготовки є фаховими, оскільки забезпечують майбутніх фахівців необхідними базовими теоретичними знаннями, практичними вміннями й навичками відповідно до обраної спеціальності. У підготовці майбутніх учителів початкової школи до здійснення конструктивно-проєктивної діяльності вивчення кожної психолого-педагогічної дисципліни сприяє не лише здобуттю сукупності теоретичних знань і вмінь, а й оволодінню практичними способами цієї діяльності.

Відповідно до професійного стандарту «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» [166] психолого-педагогічні дисципліни спрямовані на забезпечення набуття знань, формування вмінь і навичок у вчителів початкової школи щодо виконання їхніх основних трудових функцій, а саме планування й здійснення освітнього процесу; забезпечення та підтримки навчання, виховання й розвитку майбутніх школіряв в освітньому середовищі та родині; створення сприятливого освітнього середовища; рефлексії та професійного саморозвитку; надання методичної допомоги колегам із питань навчання, розвитку, виховання й соціалізації учнів початкових класів закладу загальної середньої освіти; узагальнення власного педагогічного досвіду та його презентації педагогічній спільноті; оцінювання

результатів роботи вчителія початкових класів закладу загальної середньої освіти. Кожна трудова функція охоплює конкретні трудові дії й операції, здійснення яких потребує наявності певних умінь і серед них одне з провідних місць займають конструктивно-проєктивні. Зміст саме психолого-педагогічних дисциплін забезпечує розвиток здатності майбутніх учителів початкової школи проєктувати власну професійну діяльність та освітню діяльність учнів шляхом формування широкого діапазону вмінь, які належать до конструктивно-проєктивних.

За результатами дослідження проблеми формування досвіду професійної мобільності майбутніх фахівців медичної галузі О. Гуменюк, С. Цюра, В. Гуменюк та О. Єфремова виокремлюють такі компоненти дидактичного потенціалу фахових дисциплін: технологічний, змістовий, діяльнісний, оцінно-результативний і соціальний [41]. Розглянемо їх більш детально. Технологічний компонент дидактичного потенціалу змісту фахових дисциплін спрямований на розвиток професійно важливих алгоритмічних умінь і навичок студентів та доведення техніки їх виконання до повного автоматизму. Зазначені вміння й навички, на слушну думку вчених, формуються засобами навчальних тренінгів, майстер-класів, технологій візуалізації навчального матеріалу, які охоплюють демонстрацію муляжів, презентацій, навчальних фільмів, відеозаписів тощо. Сутність змістового компонента дидактичного потенціалу фахових дисциплін полягає в розширенні інформаційних можливостей лекційних, семінарських, практичних занять, самостійної роботи та позанавчальних заходів. Це досягається шляхом застосування різноманітних освітніх платформ, освітньо-комунікаційних та інформаційно-довідкових матеріалів. Діяльнісний компонент не лише відображає зміни, які відбуваються на ринку праці, а й задовольняє вимоги, котрі висуваються до особистісних і професійних якостей працівників різних галузей. Саме діяльнісний компонент забезпечує «формування готовності та здатності до гнучкого й активного реагування на зміни в професійній сфері» [41, с. 28]. Оцінно-результативний компонент розкривається за допомогою обов’язкового тестового контролю, захисту курсових робіт, екзаменів, які є важливими методами перевірки здобутих

у результаті освітньої діяльності знань, сформованості вмінь і компетентностей. Сутність соціального компоненту дидактичного потенціалу фахових дисциплін полягає у формуванні висококомпетентного фахівця, готового та здатного приймати відповідальні рішення, співпереживати, працювати в команді, виявляти інтерес до оточуючих. Його реалізації в освітньому процесі сприяє участь студентів у різних освітніх заходах і проєктах, спрямованих на соціальну підтримку різних груп населення.

Отож у контексті нашого дослідження сутність дидактичного потенціалу психолого-педагогічних дисциплін щодо формування конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи полягає в можливостях їхнього змісту забезпечувати здобуття теоретичних і практичних знань, умінь і компетентностей, спрямованих на успішне проєктування власної професійної діяльності й освітньої діяльності молодших школярів шляхом застосування оптимального поєднання традиційних й інноваційних форм організації, методів, прийомів і засобів навчання.

Застосування оптимального поєднання традиційних й інноваційних форм організації, методів і засобів навчання у формуванні конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи має ґрунтуватися на певній сукупності дидактичних принципів. Принципи навчання розуміємо як «вихідні положення теорії навчання, що випливають із законів і закономірностей його організації» [117, с. 54]. Результати аналізу педагогічної літератури дають змогу стверджувати про відсутність визначення загальної кількості принципів навчання та наявність різних наукових підходів до їхньої класифікації в сучасній дидактиці. Перша спроба класифікувати принципи навчання належить Яну Амосу Коменському. Учений виокремив шість принципів навчання: принцип наочності; принцип свідомості; принцип систематичності; принцип послідовності; принцип доступності та принцип міцності засвоєних знань [87].

В. Галузинський та М. Євтух визначають три групи принципів навчання. До першої групи вчені відносять усі принципи, які спрямовані на вдосконалення змісту освіти. Другу групу, на думку дослідників, складають

принципи, які пов’язані з діяльністю викладача та притаманні його методиці викладання. Принципи, котрі забезпечують контрольно-оцінювальні функції освітнього процесу, входять до складу третьої групи [33].

І. Підласий виокремлює такі принципи: наочності, свідомості й активності, систематичності й послідовності, наступності, міцності засвоєння знань, науковості, а також зв’язку теорії з практикою [156].

В. Лозова та Г. Троцко стверджують, що освітній процес має визначатися такою сукупністю дидактичних принципів: науковості, доступності, наочності, зв’язку теорії з практикою, систематичності, системності, свідомості й активності, міцності засвоєння знань, індивідуального підходу, самостійності й активності, виховання в процесі навчання, позитивного емоційного фону навчання, поваги до особистості дитини, оперативності знань, цілеспрямованості педагогічного процесу та навчання на високому рівні складності [102, с. 221–224].

Деякі вчені констатують наявність двох груп принципів навчання, а саме методологічної й дидактичної [3; 4]. Першу групу складає сукупність таких метапринципів: антропологічного, валеологічного, герменевтичного, культурологічного, маністичного та синергетичного [3]. Друга група, своєю чергою, містить загальні принципи, котрі мають безпосереднє відношення до цілей і змісту навчання, а також принципи, котрі охоплюють весь дидактичний процес [4, с. 152].

Варто зазначити, що ефективність педагогічного впливу на формування різних педагогогічних феноменів залежить від вибору різної сукупності дидактичних принципів навчання, який буде спрямовувати освітню діяльність на досягнення конкретного результату. Ця ідея відображена в наукових працях українських учених, які займаються дослідженням різних аспектів проблеми вдосконалення підготовки майбутніх учителів загалом і вчителів початкової школи зокрема в закладах вищої освіти України (А. Акусок [2], Л. Бєкірова [16], А. Власенко [28], І. Гавриш [31], О. Герасимова [34], А. Дуднік [55], В. Желанова [62–63], О. Жерновнікова [64–65], Г. Захарова [67–69], С. Іванова [75–77], Л. Карпова [81], А. Кравцова [91], О. Олійник [132],

М. Оляр [133], В. Слабко [188–189], В. Ушмарова [203–205], О. Ярошинська [229–232]).

Досліджуючи проблему формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання, Л. Бєкірова доходить висновку про те, що процес їхньої підготовки в закладі вищої освіти має базуватися на таких принципах навчання: активності; взаємодії; поєднання колективної, групової та індивідуальної роботи; інтеграції; суб'єкт-суб'єктних відносин; рефлексії та комфортності [16]. Реалізація принципу активності, на думку вченої, уможливлює залучення студентів до освітньої діяльності шляхом застосування рольових, ділових, імітаційних ігор, симуляцій, тренінгів, розв'язування педагогічних завдань різної складності, обговорення дискусійних питань. Принцип взаємодії забезпечує створення позитивної атмосфери на заняттях, формування навичок взаємодії, сприяє організації взаємонавчання у формуванні професійної педагогічної компетентності. Дослідниця вважає, що принцип поєднання колективної, групової й індивідуальної роботи, сутність якого полягає в залученні студентів до різних форм організації освітньої діяльності, забезпечує формування індивідуальної освітньої траєкторії кожного студента відповідно до його здібностей, інтересів, мотивів, психологічних особливостей. Необхідність застосування принципу інтеграції пояснюється тим, що вчитель початкової школи викладає цілий комплекс навчальних предметів. Тобто в освітньому процесі студенти потребують наявності широких можливостей для інтеграції знань із різних наук, зокрема педагогічних, психологічних і методичних. Саме принцип інтеграції забезпечує певну узгодженість і систематизацію здобутих теоретичних і практичних знань, умінь і навичок. Учена зазначає, що реалізація принципу суб'єкт-суб'єктних відносин забезпечує формування суб'єктного досвіду студентів педагогічних спеціальностей, почуття відповідальності, розвиток творчої активності на основі рівноправного партнерства всіх учасників освітнього процесу. Застосування принципу рефлексії освітньої діяльності сприяє усвідомленню майбутніми вчителями початкової школи важливості професійної педагогічної

діяльності, її впливу на формування особистості майбутніх школярів. Принцип комфортності забезпечує створення сприятливих умов для співпраці й співтворчості в навчанні, формування мотивації досягення успіху [16, с. 60].

У формуванні комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів М. Оляр виокремлює специфічні принципи організації освітнього процесу в закладах вищої освіти: принцип гуманізації; принцип демократизації спілкування суб'єктів навчання; принцип технологізації освітньої діяльності; принцип діалогізації освітнього процесу; принцип креативності; принцип проблемної ситуаційності; принцип соціально-особистісного прагматизму; принцип професійно-особистісного саморозвитку майбутніх педагогів; принцип інтегративності; принцип комунікативної спрямованості процесу вивчення навчальних дисциплін; принцип рефлексійної активності та текстоцентричний принцип [133, с. 217–219].

Серед основних принципів формування креативно-проєктувальної компетентності майбутніх учителів І. Левіна виокремлює принцип доступності, зв'язку теорії з практикою, активності, систематичності й послідовності [98].

В. Ушмарова зазначає, що в основу формування готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи з обдарованими дітьми мають бути покладені такі принципи: принцип гуманізму; принцип демократизму; принцип свободи вибору; принцип мобільності; принцип випередження; принципи відкритості, ступеневості, неперервності освіти, поєднання неперервності й дискретності, а також системності [204].

А. Акусок вважає, що ефективна підготовка майбутніх учителів у закладах вищої освіти має ґрунтуватися на реалізації сукупності таких принципів: відповідності змісту вимогам суспільства, розвитку науки, культури й особистості; принципів системності, модульності, варіативності, практико-зорієнтованості, індивідуалізації, професійної спрямованості [2, с. 11].

О. Ярошинська виокремлює три групи принципів навчання, на яких має базуватися процес проєктування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи [231]. Перша група, яку складають універсальні принципи наукового пізнання, містить принцип варіативності,

принцип науковості, принцип історизму, принцип культурологічності, принцип системності, принцип динамічності та принцип прогностичності. Серед загальнометодологічних принципів учена виокремлює принцип детермінізму й принцип розвитку. Третя охоплює такі конкретні методологічні принципи акмеології, як принцип суб'єктної діяльності та принцип оптимальності [231].

Іншу думку обстоює О. Олійник. Учена вважає, що ефективна професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів має ґрунтуватися на реалізації шести принципів навчання [132]. Серед цих принципів учена визначає такі: принцип неперервності й цілісності розвитку особистості, гармонізації педагогічної діяльності, інтеграції всіх її аспектів; принцип особистісної зорієнтованості; принцип професійно-практичної спрямованості освітньої діяльності; принцип альтернативності й свободи вибору; принцип усвідомленості професійно-особистісного розвитку під час педагогічної взаємодії; принцип творчого самовираження, співпраці та співтворчості [132, с. 246].

До основних принципів, необхідних для ефективної підготовки майбутніх учителів іноземної мови до проєктної діяльності в початковій школі, А. Власенко відносить такі: активності, самостійності, гуманізації, свідомості, співпраці, поєднання колективних та індивідуальних форм взаємодії, варіативності навчального матеріалу, науковості, позитивної емоційної забарвленості [28].

А. Кравцова вважає, що підготовка майбутніх учителів початкової школи має ґрунтуватися на таких принципах: технологізації, активізації самостійної творчої роботи студентів та врахування особистих інтересів і рівнів підготовленості студентів [91]. Урахування принципу технологізації полягає в застосуванні різних педагогічних технологій в освітньому процесі, у тому числі й інформаційно-комунікаційних. Принцип активізації самостійної творчої роботи студентів передбачає застосування пізнавальних, проблемно-пошукових та творчих завдань у підготовці майбутніх учителів початкової школи. Реалізація принципу врахування здібностей, якостей та інтересів майбутніх

учителів початкової школи забезпечує формування їхньої готовності до професійної діяльності шляхом створення позитивного емоційного клімату на заняттях та виконання навчальних завдань різного рівня складності [91].

Г. Захарова наголошує на необхідності реалізації сукупності принципів, які ефективно впливають на формування вмінь самостійно-пізнавальної діяльності суб'єктів навчання, а саме принципу теоретизації змісту самостійно-пізнавальної діяльності; принципу гуманітаризації самостійно-пізнавальної діяльності; принципу аксіологізації самостійно-пізнавальної діяльності; принципу цілісності та інтеграції; принципу варіативності; принципу багаторівневості та неперервності; принципу стандартизації [67]. Принцип теоретизації змісту самостійно-пізнавальної діяльності спрямований на визначення структури освітнього змісту під час підготовки студентів у закладі вищої освіти. Реалізація принципу гуманітаризації забезпечує пріоритетний розвиток загальнокультурних компонентів змісту освіти й формування всебічно розвиненої особистості майбутнього фахівця. Застосування в освітньому процесі принципу аксіологізації зорієнтовано на формування в студентів ціннісного свідомого ставлення до майбутньої професійної діяльності. Сутність принципу цілісності й інтеграції сприяє інтеграції матеріалів різних наукових сфер, міждисциплінарним зв'язкам і залежностям. Мета реалізації принципу варіативності, на думку Г. Захарової, полягає в гармонійному поєднанні обов'язкових й елективних курсів в існуючих освітньо-професійних програмах. Принцип багаторівневості та неперервності передбачає організацію підготовки майбутніх спеціалістів на різних рівнях вищої освіти, а також продовження науково-дослідницького пошуку в межах аспірантури та докторантури. Принцип стандартизації уможливлює регламентацію змісту навчальних дисциплін, які складають освітньо-професійну підготовку мабутніх учителів [67].

Слушною, на нашу думку, є позиція В. Слабка щодо визначення сукупності принципів навчання, необхідних для формування проєктно-технологічної культури майбутнього вчителя технології [188]. Науковець вважає, що такими принципами є принцип індивідуалізації та диференціації

формування проєктно-технологічної культури, принцип професійно-педагогічної спрямованості цілісного освітнього процесу, принцип єдності наукової і педагогічної діяльності, принцип соціокультурної детермінації проєктно-технологічної культури, принцип безперервності й наступності, принцип цілепокладання, принцип включення в інноваційну діяльність, принцип професійно-педагогічного вдосконалення, принцип єдності системного та особистісно-діяльнісного підходів у формуванні особистості майбутнього вчителя технології та принцип самовизначення майбутнього вчителя технології в культурі [188, с. 14–15].

Отже, аналіз зазначених міркувань та власні висновкові положення дають змогу виокремити сукупність принципів навчання, яка має бути покладена в основу підготовки майбутніх учителів початкової школи щодо формування конструктивно-проєктивних умінь. Такими принципами є *принцип навчання на основі проблемної ситуації*, *принцип зв'язку навчання з життям*, *принцип використання досягнень сучасної науки та техніки*, *принцип оптимізації навчання*, *принцип інтерактивної взаємодії суб'єктів навчання*, *принцип мотивації освітньої діяльності, принцип індивідуалізації та диференціації навчання, принцип функційності*.

Усі зазначені принципи формування конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи реалізуються в освітньому процесі закладів вищої освіти шляхом застосування традиційних та інноваційних методів навчання. Тобто формуванню конструктивно-проєктивних вмінь у майбутніх учителів початкової школи сприяє така організація освітнього процесу, під час якої викладачі мають змогу залучити студентів до активної пошукової діяльності, прогнозування функційного результату творчої діяльності, створення оригінального творчого продукту тощо.

У науковій педагогічній літературі можна знайти різні тлумачення сутності методів навчання як однієї з основних категорій дидактики:

– упорядковані способи взаємопов'язаної діяльності вчителя й учнів, спрямовані на розв'язання навчально-виховних завдань [37, с. 206];

– шляхи й способи опрацювання освітньої інформації з метою навчання [176, с. 18];

– способи та прийоми спільної впорядкованої взаємопов'язаної діяльності суб'єктів навчання (учителів й учнів), застосування яких забезпечує ефективне оволодіння учнями знаннями, уміннями та навичками [159].

У психолого-педагогічній літературі є різні наукові підходи до класифікації методів навчання:

– словесні, наочні та практичні (за джерелами здобуття знань);

– пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, проблемного викладання навчального матеріалу, частково-пошукові та дослідницькі (за характером освітньої діяльності);

– проєктні, лабораторні та інтегровані (за характером організації освітньої діяльності) [128];

– традиційні й інноваційні (за характером новизни) [200];

– пасивні й активні (інтерактивні) (за ступенем залучення суб'єктів навчання до освітньої діяльності) [18; 56; 159; 162].

Серед основних засобів навчання, які застосовуються в підготовці майбутніх учителів початкової школи, виокремлюють підручники та навчальні посібники, оскільки саме вони в сучасних умовах є головним джерелом теоретичних знань. Як зазначає О. Осова, у підручникознавсті ці два поняття не є тотожними й чітко розмежовуються [144]. Як основний дидактичний засіб, який характеризується фундаментальним викладом навчальної дисципліни, підручник виконує роль засобу управління освітньою діяльністю суб'єктів навчання. На думку деяких учених, посібник, на відміну від підручника, охоплює лише один або декілька розділів навчальної дисципліни, містить більш актуальний матеріал і розробляється більш оперативно [144]. На жаль, проведене дослідження дає змогу стверджувати, що зміст підручників і посібників, які застосовуються в підготовці майбутніх учителів початкової школи, не завжди орієнтований на формування конструктивно-проєктивних умінь, оскільки здебільшого не містить проблемні та ситуаційні завдання, завдання для здійснення індивідуальної, групової та колективної проєктної

роботи, не передбачає виконання завдань, спрямованих на формування вмінь аналізувати, систематизувати, узагальнювати та продукувати творчий продукт. Окрім цього, у більшості підручників і навчальних посібників відсутні зразки кейсів, необхідних майбутнім учителям початкової школи для конструювання та проєктування певних типових або нетипових ситуацій, які можуть виникнути під час здійснення подальшої педагогічної діяльності тощо [144].

Зазначимо, що навчально-методичне забезпечення, яке використовується в підготовці майбутніх учителів початкової школи, також охоплює методичні рекомендації та вказівки, електронні посібники та підручники, різноманітні відкриті освітні електронні ресурси тощо. З огляду на те, що Інтернет і сучасні цифрові технології мають безпосередній вплив на всі сфери нашої життєдіяльності, формування конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи має відбуватися за умови не лише застосування традиційних засобів навчання, а й інноваційних, серед яких особлива роль належить відкритим освітнім електронним ресурсам.

Зауважимо, що вивчення наукових доробків українських учених з окресленої проблеми, освітньо-професійних програм і навчально-методичного забезпечення процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи дає підстави стверджувати про відсутність не лише системи розроблених й апробованих форм організації, методів, прийомів, засобів навчання, що забезпечують ефективне формування конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи у вищих педагогічних закладах України, а й навчальних посібників, методичних рекомендацій і вказівок, відкритих освітніх електронних ресурсів, метою яких є формування зазначених умінь.

Для вивчення змісту підготовки майбутніх учителів початкової школи та визначення дидактичного потенціалу психолого-педагогічних дисциплін було проаналізовано освітньо-професійні програми першого рівня вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта галузі знань 01 Освіта / Педагогіка чотирьох закладів вищої освіти України, зокрема Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка [140], ДВНЗ «Ужгородський національний університет» [142], Київського

університету імені Бориса Грінченка [141], Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова [143] (додаток Б).

У Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка підготовку майбутніх учителів початкової школи здійснює кафедра педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти факультету педагогіки і психології [140]. Серед форм, методів і засобів навчання, які покладено в основу підготовки майбутніх учителів початкової школи, виокремлюють проблемно-орієнтоване навчання, студентоцентроване навчання, інтерактивні, проєктні, ігрові, особистісно-орієнтовані технології навчання, самонавчання, лекції, практичні, лабораторні заннятя, а також виконання індивідуальних науково-дослідних завдань. Відповідно до освітньо-професійної програми першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта до складу психолого-педагогічних дисциплін обов'язкової компоненти належать «Психологія», «Вступ до педагогіки», «Теорія і методика виховання», «Дидактика», «Загальнопедагогічні основи професійної діяльності», «Педагогічні технології в початковій школі», «Дитяча література», «Методика навчання української мови», «Методика навчання іноземної мови», «Методика навчання освітньої галузі «Математика»», «Методика навчання освітньої галузі «Суспільствознавство»», «Методика навчання освітньої галузі «Природознавство»», «Методика навчання освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура»», «Трудове навчання з практикумом», «Методика навчання інформатики», «Методика навчання освітньої галузі «Мистецтво»», «Основи культури і техніки мовлення та читання», «Курсова робота з педагогіки або психології», «Курсова робота з методик навчання», «Педагогічна практика».

Психолого-педагогічні дисципліни вибіркової компоненти включають «Методику виховної роботи в літніх оздоровчих закладах», «Педагогіку дошкільну», «Теорію і методику розвитку рідної мови дітей дошкільного віку», «Теорію і методику формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку», «Художню працю в ДНЗ», «Теорію і методику фізичного виховання та валеологічної освіти дошкільників», «Методику навчання

природознавства в ДНЗ», «Спецкурс із педагогіки», «Спецкурс із методики навчання математики», «Спецкурс із методики навчання української мови» та «Педагогічну практику» [140].

Психоло-педагогічні дисципліни, які входять до складу обов'язкової компоненти освітньо-професійної програми першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальності 013 Початкова освіта в ДВНЗ «Ужгородський національний університет [142], включають «Педагогічні технології у початковій школі», «Інформаційні технології у професійній діяльності вчителя», «Вступ до спеціальності», «Історію педагогіки», «Основи педагогіки», «Теорію виховання», «Методику виховної роботи у початковій школі», «Дидактику», «Порівняльну педагогіку початкової школи», «Школознавство», «Загальну психологію», «Методику навчання української мови з каліграфією», «Методику навчання літературного читання», «Методику навчання освітньої галузі «Математика»», «Методику навчання освітньої галузі «Природознавство»», «Методику навчання освітньої галузі «Суспільствознавство»», «Методику навчання освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура»», «Музику, образотворче мистецтво та методику навчання освітньої галузі «Мистецтво»», «Методику навчання інформатики», «Методику вивчення валеології, основ БЖ у початковій школі», «Курсову роботу за фахом», «Педагогічну практику (позакласні виховні заходи)», «Педагогічну практику (перші дні дитини в школі)», «Педагогічну практику (пробні уроки»), «Психолого-педагогічну практику», «Переддипломну практику».

Психолого-педагогічні дисципліни вибіркової компоненти освітньо-професійної програми охоплюють такі дисципліни, як «Педагогічна етика / Педагогіка сім'ї», «Педагогічна конфліктологія / Громадянська освіта молодших школярів», «Основи педагогічних досліджень / Педагогічна деонтологія» тощо [142].

Підготовку майбутніх учителів початкової школи здійснює також інститут педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка [141]. Варто зазначити, що в університеті готують учителів початкової школи за двома додатковими спеціалізаціями, зокрема дошкільна освіта та іноземна

мова. Зважаючи на це, навчальні дисципліни, котрі складають вибіркову компоненту освітньо-професійної програми, суттєво різняться. Так, обов'язкова компонента освітньо-професійної програми містить такі психолого-педагогічні дисципліни, як «Університетські студії», «Людинознавство: інтегрований курс», «Педагогіка з основами інклюзивної освіти», «Психологія», «Українська мова з методикою навчання», «Дитяча література з методикою навчання», «Математика з методикою навчання», «Природознавство з методикою навчання», «Інформатика з методикою навчання», «Технології з методикою навчання», «Методика навчання освітньої галузі «Соціальна і здоров'язбережувальна освіта»», «Методика навчання освітньої галузі «Громадянська та історична освіта»», «Методика навчання освітньої галузі «Мистецька освіта»», «Інтегроване тематично-проєктне навчання в початковій школі». Вибіркова частина освітньо-професійної програми, за якою здійснюється підготовка майбутніх учителів початкової школи за спеціалізацією «Іноземна мова», включає таку психолого-педагогічну дисципліну, як «Сучасні технології навчання іноземної мови в початковій школі»; за спеціалізацією «Дошкільна освіта» − «Педагогіка дошкільна», «Методика навчання дітей дошкільного віку іноземної мови», «Основи природничо-математичних наук з методикою», «Здоров'язбережувальні технології в дошкільній освіті», «Дитяча література та розвиток мовлення дітей дошкільного віку», «Полікультурна освіта дітей дошкільного віку», «Практикум з ігрової діяльності».

У Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова здійснюється підготовка майбутніх учителів початкової школи за трьома спеціалізаціями: «Початкова освіта та практична психологія», «Початкова освіта та іноземна мова» та «Початкова освіта та дошкільна освіта». Зупинимося більш детально на психолого-педагогічних дисциплінах, які є невід'ємною складовою підготовки майбутніх фахівців за спеціалізацією «Початкова освіта та дошкільна освіта». Так, психолого-педагогічні дисципліни обов'язкової компоненти освітньо-професійної програми включають «Психологію», «Психологію загальну», «Психологію вікову та педагогічну з

основами психодіагностики», «Педагогіку», «Основи педагогіки зі вступом до спеціальності», «Історію педагогіки», «Дидактику», «Теорію та методику виховання», «Організацію й управління у початковій школі», «Педагогічну творчість», «Методику навчання української мови», «Методику навчання літературного читання», «Методику навчання письма», «Методику навчання освітньої галузі «Математика»», «Методику навчання освітньої галузі «Природознавство»», «Методику навчання освітньої галузі «Суспільствознавство»», «Методику навчання основ здоров'я», «Фізичну культуру з методикою навчання», «Методику навчання освітньої галузі «Технології»», «Методику навчання освітньої галузі «Мистецтво»», «Основи психолого-педагогічних досліджень у початковій школі», «Педагогічні технології в початковій школі», «Тренінг професійного самовизначення», «Основи педагогічної діагностики в початковій школі», «Основи педагогічної антропології», «Основи корекційної педагогіки і психології», «Соціальну педагогіку», «Спецсемінари» та «Спецпрактикуми». Серед психолого-педагогічних дисциплін вибіркової компоненти освітньо-професійної програми виокремлюють такі дисципліни: «Психологія та педагогіка дошкільна», «Основи природознавствства з методикою», «Дошкільна лінгводидактика», «Теорія і методика формування математичних уявлень», «Основи образотворчого мистецтва з методикою керівництва», «Теорія і методика фізичного виховання» та «Теорія і методика музичного виховання» [143].

Так, наприклад, зміст навчальних дисциплін «Вступ до спеціальності», «Психологія», «Теорія виховання» та «Основи педагогіки» спрямований на засвоєння знань фундаментальних наук, розкриття сутності педагогічної діяльності майбутніх учителів загалом та конструктивно-проєктивної діяльності зокрема має сприяти не лише формуванню ціннісного ставлення майбутніх учителів до обраної професії, підвищенню навчальної мотивації й пізнавальної активності, а й формуванню теоретичних знань сучасних систем педагогіки, психологічних і педагогічних технологій, знань із розв'язання психолого-педагогічних і виховних проблем, теоретичних і практичних основ процесу конструювання й проєктування професійної діяльності [143].

Вивчення таких навчальних дисциплін, як «Історія педагогіки», «Педагогічні технології в початковій школі», «Порівняльна педагогіка початкової школи», «Школознавство» надасть майбутнім учителям початкової школи змогу оволодіти системою теоретичних і практичних знань щодо функціонування сучасної сфери загальної середньої та початкової освіти, умінь і навичок щодо розуміння особливостей здійснення конструктивно-проєктивної діяльності, застосування різних технологій щодо її організації та здійснення в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти, формування в студентів умінь застосовувати здобуті знання стосовно проєктування й реалізації навчального (освітнього) процесу, розробляти проєкти різного ступеня складності для учасників навчально-виховного процесу початкової освіти, координувати власну діяльність та діяльність молодших школярів, аналізувати та розв'язувати типові й нетипові ситуації, які виникають у професійній діяльності [143].

Головна мета викладання таких навчальних дисциплін, як «Методика навчання української мови», «Методика навчання освітньої галузі «Математика»», «Методика навчання освітньої галузі «Природознавство»» тощо забезпечує формування вмінь і навичок щодо організації й застосування різних форм, методів і прийомів конструктивно-проєктивної діяльності учнів початкової школи, координації конструктивно-проєктивної діяльності всіх суб'єктів освітнього процесу, планування й організації власної професійної діяльності відповідно до сучасних стандартів початкової освіти [143].

Дидактичний потенціал педагогічних дисциплін «Педагогічні технології в початковій школі» та «Інформаційні технології в професійній діяльності вчителя» полягає в озброєнні майбутніх учителів початкової школи теоретичними та практичними знаннями, уміннями й навичками щодо ефективного застосування сучасних цифрових технологій, необхідних для опрацювання інформації, її використання в професійній діяльності, візуалізації навчального матеріалу тощо. У формуванні конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи їхній зміст має бути спрямований на розвиток умінь, пов'язаних із пошуком необхідної інформації в мережі

Інтернет, розвиток презентаційних умінь, практичних умінь майбутніх учителів початкової школи, які безпосередньо пов’язані з упровадженням цифрових освітніх ресурсів до навчально-пізнавального процесу та розробленням наочних і дидактичних матеріалів на основі цифрових технологій задля підвищення мотивації навчання й пізнавальної активності учнів початкової школи. Як результат, студенти – майбутні вчителі початкової школи – отримають знання й набувають уміння, які стосуються нормативної бази, що регламентує застосування комп’ютерних програм і програмних платформ в освітньому процесі початкової школи, особливостей застосування цифрових технологій у початковій школі, засобів опрацювання різноманітної інформації [143].

Отже, психолого-педагогічні дисципліни вирізняються значним дидактичним потенціалом стосовно формування конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи, оскільки в підготовці до професійної педагогічної діяльності створюються всі умови для урахування їхніх індивідуальних особливостей, формування пізнавальної активності, позитивної мотивації, ціннісного ставлення до конструктивно-проєктивної діяльності, саморозвитку, реалізації творчого потенціалу, а також гармонійного розвитку всіх складових професійної педагогічної компетентності. Своєю чергою, аналіз робочих навчальних програм із психолого-педагогічних дисциплін зі спеціальності 013 Початкова освіта дає змогу стверджувати, що їхній зміст спрямований на засвоєння майбутніми вчителями початкової школи системи теоретичних знань, наукових підходів, форм організації, методів, прийомів і засобів організації освітнього процесу в початковій школі, дидактичних особливостей структурування уроків різних типів, методичних систем навчання учнів відповідно до специфіки певного предмету. Утім недостатньо уваги приділяється саме практичній підготовці майбутніх учителів початкової школи до конструювання та проєктування освітньої діяльності молодших школярів, відсутні спецкурси, спрямовані на забезпечення розвитку конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи.

2.2 Визначення сукупності дидактичних умов як основи моделювання процесу формування досліджуваного феномена

Обґрунтування розробленої дидактичної моделі формування конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи передбачає виявлення сукупності дидактичних умов, що забезпечують успішність її подальшої реалізації в освітньому процесі. Для реалізації цієї мети звернемося до аналізу наукових підходів до розуміння сутності поняття «умова», а також такої категорії, як «педагогічні умови»», яка часто трапляється в науковій психолого-педагогічній літературі. Так, за «Сучасним тлумачним словником української мови», умова визначається як «необхідна обставина, що уможливлює здійснення, утворення чогось або сприяє чомусь» [196, с. 717]. У педагогіці умови розглядають як поєднання змінюваних природних, соціальних і внутрішніх дій, котрі впливають на всебічний розвиток особистості [158].

Є. Хриков розглядає педагогічні умови як обставини, що обумовлюють певний напрям розвитку педагогічного процесу, створюються педагогічним працівником і є продуктом його професійної діяльності [123, с. 70–71].

На думку Є. Яковлєва та Н. Яковлєвої, педагогічні умови є сукупністю заходів педагогічного процесу, які спрямовані на підвищення його ефективності [227, с. 158].

Схожої точки зору дотримується Н. Арістова, яка вважає, що педагогічні умови є свідомо створеними обставинами, які реалізуються в освітньому процесі закладу вищої освіти й забезпечують успішне вирішення певної проблеми [8].

Особливий інтерес у розумінні сутності дидактичних умов формування конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи представляють міркування О. Ярошинської [231]. Досліджуючи проблему вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в проєктованому освітньому середовищі, учена доходить висновку, згідно якого педагогічними умовами є взаємопов’язані й взаємозумовлені об’єктивні

можливості, котрі забезпечують цілеспрямовану координацію дій усіх суб'єктів навчання на основі об'єднання їхніх зусиль на поетапну реалізацію процедури проєктування з метою функціонування системи професійної підготовки як цілісної реальності, що сприяє якісній підготовці майбутніх учителів [230; 231].

Варто зазначити, що в науковій літературі трапляється такий концепт, як «організаційно-педагогічні умови», котрий не має однозначного тлумачення. Організаційно-педагогічні умови здебільшого трактують як систему взаємопов'язаних обставин і способів організації педагогічного процесу, які визначають ефективність його функціонування [29].

О. Пехота розуміє дидактичні умови як систему певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, котрі об'єктивно склалися або створені суб'єктивно, і створення яких суттєво сприяє досягненню визначеної педагогічної мети [152, с. 87].

Визначальним для нашого дослідження є трактування дидактичних умов, запропоноване О. Малихіним [112]. Учений слушно стверджує, що дидактичні умови є «комплексною сукупністю потенційно містких дидактичних ресурсів і вихідних положень, створення й реалізація яких ефективно сприяє вдосконаленню освітнього процесу, постійно змінюваних вимог до якості знань, умінь і навичок, що в своїй структурно-функційній єдності забезпечують формування необхідних компетенцій і компетентностей» [112].

У контексті розв'язання виучуваної проблеми одним із найважливіших завдань є виявлення сукупності дидактичних умов формування конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи, оскільки їх створення в освітньому процесі закладу вищої освіти забезпечує його ефективне функціонування, а повне дотримання визначених умов сприяє успішній реалізації поставленої мети. Сукупність розуміємо як неподільну єдність чого-небудь; загальну кількість, суму чогось [193]. Отож, виходячи з зазначених вище положень, *сукупність дидактичних умов становить єдність штучно створених в освітньому процесі обставин, котрі забезпечують формування конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів*

початкової школи на основі теоретичних знань і практичних умінь, здобутих в освітньому процесі закладу вищої освіти.

Перейдемо до аналізу наукових доробків сучасних українських дослідників про визначення сукупності дидактичних умов (педагогічних, організаційно-педагогічних). Узагальнені результати представлено в таблиці 2.1.

Досліджуючи проблему вдосконалення підготовки майбутніх учителів початкових класів до здійснення самоосвітньої діяльності, Л. Себало виокремлює чотири групи організаційно-педагогічних умов [183]. Провідною організаційно-педагогічною умовою реалізації цільового блоку моделі, котру розробила дослідниця, є особистісна зацікавленість та активність майбутнього вчителя початкових класів у підготовці до самоосвітньої діяльності. Сутність зазначеної організаційно-педагогічної умови полягає у формуванні в майбутніх учителів початкових класів усвідомленого ставлення до освітньої діяльності взагалі та до всіх складових освітнього процесу зокрема, забезпеченні активної свідомої активної участі майбутніх учителів початкової школи не лише в освітній діяльності, а й науковому й громадському житті вищого закладу освіти, формуванні таких професійно важливих якостей майбутніх учителів початкової ланки освіти, як сумлінність, працездатність, цілеспрямованість, а також здатності досягати поставлених цілей і коригувати власну сомоосвітню діяльність. Поряд із провідною організаційно-педагогічною умовою цільовий блок моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до самоосвітньої діяльності передбачає реалізацію сукупності таких умов: формування вміння вчитися протягом життя, формування позитивної мотивації до здійснення самоосвітньої діяльності, активізацію самоосвітньої діяльності майбутніх учителів початкових класів, забезпечення конструктивної взаємодії всіх суб’єктів освітньої діяльності, що сприяє ефективній організації наукової, суспільної та громадської роботи в професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів [183]. Організаційно-педагогічні умови реалізації змістового блоку моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів до самоосвітньої діяльності охоплюють забезпечення оптимального поєднання

теоретичної і практичної підготовки, застосування інтерактивних методів навчання в організації аудиторної та самостійної діяльності, забезпечення студентів необхідним комплексом навчально-методичної літератури та постійний контроль за організацією та здійсненням самостійної роботи в освітньому процесі [183]. Успішність реалізації операційно-забезпечувального блоку моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів до самоосвітньої діяльності, на думку Л. Себало, зумовлюється такими організаційно-педагогічними умовами: високим рівнем кадрового забезпечення, удосконаленням матеріально-технічного, навчально-методичного й інформаційного забезпечення освітнього процесу, автономізацією освітнього процесу, збільшенням обсягу самостійної роботи студентів, забезпеченням індивідуалізації та диференціації навчання. Реалізація контрольно-оцінювального блоку розробленої моделі передбачає створення таких організаційно-педагогічних умов, як наявність системи моніторингу та системи контролю за перебігом самоосвітньої діяльності майбутніх учителів початкових класів, підвищення значущості індивідуальної роботи, активне залучення майбутніх учителів до планування власної самостійної діяльності, забезпечення студентів індивідуальною педагогічною підтримкою [183, с. 190–191]. Варто зазначити, що організаційно-педагогічні умови, котрі визначила дослідниця, є наскрізними, взаємопов’язаними й взаємозалежними, їх створення в освітньому процесі сприяє ефективній підготовці майбутніх учителів початкової школи до самоосвітньої діяльності. У своїх висновках І. Левіна констатує, що ефективне формування креативно-проєктувальної компетентності майбутніх учителів відбувається завдяки створенню в освітньому процесі сукупності педагогічних умов [98]. До цих умов учена відносить цілеспрямоване формування в студентів педагогічних спеціальностей емоційно-позитивного ставлення до креативної професійної діяльності; систематичне включення студентів у проєктну діяльність і цілеспрямоване формування проєктивних умінь; активне залучення студентів до креативної проєктивної діяльності [98, с. 172]. Досліджуючи проблему формування рефлексійних умінь студентів педагогічних університетів у процесі навчання філологічних дисциплін,

О. Герасимова виокремлює сукупність організаційно-дидактичних умов [34]. На думку вченої, організаційно-дидактичні умови є комплексом певних вимог, дотримання яких сприяє забезпеченню позитивної результативності формувальних дій і гарантує одержання позитивного підсумкового результату. Таким позитивним результатом і є високий рівень сформованості рефлексійних умінь студента як суб'єкта освітнього процесу [34]. Виявлені організаційно-дидактичні умови дослідниця поділяє на дві групи: загальні організаційно-дидактичні умови та часткові організаційно-дидактичні умови.

На основі аналізу наукових праць учених (О. Бондаревська [21], Т. Вигранка [26], А. Власенко [28], О. Герасимова [34], А. Дуднік [55], О. Жерновнікова [64–65], Г. Захарова [67], І. Левіна [98], А. Лозенко [101], М. Нестеренко [130], Т. Опалюк [137], В. Слабко [188], О. Ярошинська [231–232]) виокремляємо сукупність дидактичних умов як основу моделювання процесу формування конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи. До виявлених умов відносимо цілеспрямоване забезпечення атракції конструктивно-проєктивної діяльності на мотиваційно-ціннісному рівні; удосконалення змісту психолого-педагогічних дисциплін у контексті надання знань про особливості конструктивно-проєктивної діяльності вчителя початкової школи; активацію застосування інноваційних інтерактивних форм, методів і засобів реалізації конструктивно-проєктивної діяльності в процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи; стимулювання рефлексії, спрямованої на оцінювання процесу й результатів конструктивно-проєктивної діяльності (рис. 2.1).

Таблиця 2.1

Узагальнені результати визначення сукупності дидактичних (педагогічних) умов у науково-педагогічній літературі

№	Автор	Тема дослідження	Дидактичні (педагогічні) умови
1	2	3	4
1	О. Герасимова [34]	Формування рефлексійних умінь студентів педагогічних університетів у процесі навчання філологічних дисциплін	*Загальні*: - системність і неперервність процесу формування рефлексійних умінь студентів - оптимальне використання організаційних та організаційно-методичних резервів певного вищого педагогічного закладу освіти - розроблення технологічних механізмів формування рефлексійних умінь студентів педагогічного університету *Часткові*: - активізація знаннєво-рефлексійного потенціалу певних навчальних дисциплін - орієнтація студентів на розвиток рефлексійних умінь у процесі навчання - усебічний максимально індивідуалізований дидактичний супровід як спонука до розвитку рефлексійних умінь студентів
	Т. Опалюк [137]	Дидактичні засади формування соціальної	*Провідна:* - реалізація положень компетентнісного підходу як парадигмально-визначального та сукупності інших методологічних підходів в організації процесу

1	2	3	4
		рефлексії майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін	- цілеспрямованого формування соціальної рефлексіїї майбутнього вчителя як комплікативного конструкту *Комплекс супідрядних дидактичних умов*: - активація мотивації соціалізації особистості майбутнього вчителя на основі використання дидактичного потенціалу гуманітарних дисциплін - створення ІТ-соціодидактичного середовища для активації навчання гуманітарних дисциплін на засадах соціалізації їх змісту - застосування інтерактивних технологій, форм організації, методів, прийомів і засобів навчання, спрямованих на варіативне залучення студентів до соціально значущих навчальних і позанавчальних ситуацій - урізноманітнення дидактико-методичного забезпечення для індивідуалізації та диференціації соціально-орієнтованої рефлексійної діяльності студентів педагогічного університету - підготовка діагностичного інструментарію для визначення рівня вияву соціально-рефлексійної компетентності як функціонального результату процесу формування соціальної рефлексії

1	2	3	4
	Г. Захарова [67]	Дидактичні умови формування вмінь самостійно-пізнавальної діяльності студентів засобами інформаційних технологій	- мотивування самостійно-пізнавальної діяльності засобами інформаційних технологій - інтеграція навчальних дисциплін на ґрунті застосування сучасних інформаційних технологій - оновлення змісту самостійно-пізнавальної діяльності засобами сучасних інформаційних технологій - використання новітніх різновидів контролю самостійно-пізнавальної діяльності на основі інформаційних технологій - оптимізація застосування інформаційних технологій у руслі розвитку корекційно-моніторингових навичок студентів
	Т. Вигранка [26]	Дидактичні умови формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі	- актуалізація мотиваційно-ціннісної основи формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей - створення мовленнєво-інформаційного середовища для студентів філологічних спеціальностей - здійснення рефлексійної оцінки динаміки результативності сформованості мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей

Продовж. табл. 2.1

1	2	3	4
		закладів вищої освіти	
	О. Бондарев-ська [21]	Формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін	- оптимізація самостійно-пізнавальної діяльності в логіці професійної самоактуалізації студентів - створення інтегративного освітнього простору на основі використання дидактичного потенціалу гуманітарних дисциплін - застосування інформаційно-комунікаційних технологій навчання як засобу інтенсифікації самостійно-пізнавальної діяльності студентів - забезпечення дидактичної адаптивності форм організації, методів, прийомів і засобів самостійно-пізнавальної діяльності задля індивідуалізації й диференціації цієї діяльності
	А. Дуднік [55]	Підготовка майбутніх учителів початкової школи до організації групових форм пізнавальної	- інтенсифікація навчання завдяки залученню студентів до системи «студент – метод пізнання – методи і засоби пізнання» - тісний взаємозв’язок навчально-дослідної та навчально-пізнавальної діяльност - активізація пізнавальної діяльності засобом виконання групових форм роботи - формування в майбутніх учителів початкової школи навичок організації

Продовж. табл. 2.1

1	2	3	4
		діяльності	групових форм пізнавальної діяльності - створення сприятливих умов для підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації групових форм пізнавальної діяльності - створення ситуації успіху для кожного учасника пізнавальної діяльності
	О. Ярошинська [231, с. 288]	Теоретичні і методичні засади проєктування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи	- соціальна адаптація студентів до взаємодії із освітнім середовищем професійної підготовки - актуалізація розвивального потенціалу освітнього середовища - активізація процесу професійно-особистісного розвитку та саморозвитку студентів засобами творчо-пошукової роботи - оволодіння майбутніми вчителями початкової школи основами інноваційної діяльності
	А. Лозенко [101]	Формування рефлексивних	- здійснення формування рефлексійних умінь відповідно до компонентів та етапів дидактичної підготовки шляхом оволодіння студентами загальною

Продовж. табл. 2.1

1	2	3	4
		умінь у майбутніх учителів початкової школи в процесі дидактичної підготовки	теорією освіти та навчання - включення студентів у різні види рефлексійної та дидактичної діяльності - побудова процесу навчання на засадах інтеракції різних видів загальнодидактичних та рефлексійних умінь засобами створення навчального рефлексійного середовища
	А. Власенко [28]	Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до проєктної діяльності в початковій школі	- удосконалення змісту підготовки майбутніх учителів задля формування у них знань про проєктну діяльність у початковій школі - активізація мотивації майбутніх учителів до здійснення проєктної діяльності в початковій школі - оволодіння майбутніми вчителями досвідом здійснення проєктної діяльності в початковій школі
	В. Слабко [188]	Теорія і методика формування проєктно-технологічної	*психолого-педагогічні*: - забезпечення цілісності формування проєктно-технологічної культури майбутніх учителів технологій як онтологічної нескінченно можливої системи, якій притаманні поліцентричність, діалогічність, неоднорідність, недиз’юнктивність, полілогічність

Продовж. табл. 2.1

1	2	3	4
		культури майбутніх учителів технологій	- поетапне здійснення формування проєктно-технологічної культури на основі взаємозв'язку теорії і практики, забезпечення інтегративних зв'язків проєктної та технологічної складових змісту цього формування - створення спеціального інноваційно-педагогічного середовища, яке відповідає особистісним потребам і запитам майбутніх учителів технологій, здатних працювати в мультикультурному освітньому просторі - орієнтація на загальнолюдські та національні цінності як засіб інтериорізації індивідом культурного досвіду людства, формування досвіду культуротворчої проєктно-технологічної діяльності - формування емоційно-ціннісного ставлення до соціокультурної дійсності, становлення мотиваційної сфери особистості вчителя з урахуванням термінальних та інструментальних цінностей - засвоєння й застосування узагальненого алгоритму проєктування і конструювання проєктно-технологічної діяльності - забезпечення особистісно зорієнтованого підходу до формування проєктно-технологічної культури - моделювання процесу формування на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії - ознайомлення майбутніх учителів із сутністю емпатії, синестезії та

Продовж. табл. 2.1

1	2	3	4
			встановлення залежності цих явищ від естетичного досвіду особистості - створення позитивної емоційної атмосфери навчання, яка сприяє найбільш повному розкриттю творчих можливостей студентів у формуванні проєктно-технологічної культури *організаційно-методичні умови:* - генералізація проєктно-технологічного знання та його застосування в процесі проєктно-технологічної діяльності майбутнього вчителя - достатній рівень проєктно-технологічної компетентності, який передбачає наявність знань про особливості системи педагогічних підходів, стратегій, технологій та вміння комплексно їх використовувати під час розв'язання проєктно-технологічних задач - методично доцільний добір організаційних форм організації, методів та засобів до формування проєктно-технологічної культури майбутніх учителів технологій, які б відповідали меті і завданням, забезпечували відповідність проєктно-технологічної діяльності на основі інтегративних стратегій - залучення потенціалу педагогічної практики й самостійної роботи студентів, використання практичного досвіду як основи проєктно-технологічних знань, позитивного ставлення та цінностей - професіографічна фіксація результатів для здійснення науково обґрунтованого діагностико-прогностичного аналізу та відповідного

Продовж. табл. 2.1

1	2	3	4
			коригування процесу формування проєктно-технологічної культури на всіх його етапах
	О. Жерновні-кова [64]	Дидактичні засади підготовки майбутніх учителів математики до проектування навчальної діяльності старшокласників	- формування у студентів позитивної мотивації до проєктування навчальної діяльності старшокласників - збагачення змісту навчальних дисциплін із загально-гуманітаного, психолого-педагогічного та спеціального блоків інформацією про специфічні особливості проєктування навчальної діяльності старшокласників у сучасних закладах вищої освіти - практична спрямованість навчальної інформації у навчанні математиці старшокласників у сучасних закладах вищої освіти
	М. Нестренко [130]	Підготовка майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти	- організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу - орієнтація викладача на впровадження технології контекстного навчання - активізація рефлексивної позиції майбутніх учителів початкової школи

Рис. 2.1. Схематичне зображення сукупності дидактичних умов формування конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи

Детально зупинемось на розкритті змісту кожної із сукупності виявлених дидактичних умов формування конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи. *Цілеспрямоване забезпечення атракції конструктивно-проєктивної діяльності на мотиваційно-ціннісному рівні* є першою дидактичною умовою, створення якої в підготовці майбутніх учителів початкової школи сприяє ефективному формуванню їхніх конструктивно-проєктивних умінь. Визначальною в обґрунтуванні зазначеної дидактичної умови є думка про те, що як один із видів соціальної установки, який виявляється в стійкій оцінній реакції, саме атракція спонукає особистість діяти певним чином [95]. Тобто атракцію конструктивно-проєктивної діяльності слід розглядати в розрізі розвитку позитивної мотивації навчання, ціннісного ставлення студентів педагогічних спеціальностей до майбутньої професії як перспективи самовдосконалення й потенційної творчої самореалізації, вияву

мотиваційних орієнтацій у міжособистісних комунікаціях. Створення зазначеної дидактичної умови в освітньому процесі сприяє усвідомленому застосуванню конструктивно-проєктивної діяльності, оскільки саме така діяльність уможливлює розширення й оновлення кола професійно важливих знань, умінь і навичок, з одного боку, а з іншого – підвищує мотивацію навчання, позитивно впливає на ціннісну сферу студентів – майбутніх учителів початкової школи, формує пізнавальні потреби та прагнення цілеспрямовано й самостійно розв'язувати проєктні завдання.

Усвідомлення необхідності володіння конструктивно-проєктивними вмінням та важливість їх застосування в професійній педагогічній діяльності відбувається завдяки забезпеченню в освітньому процесі позитивної мотивації й усвідомленню цінності конструктивно-проєктивних умінь у професійному розвитку, саморозвитку, самовдосконаленні та самореалізації майбутніх учителів початкової школи. Тобто успішність застосування конструктивно-проєктивних умінь у подальшій професійній діяльності, здобутих в освітньому процесі закладу вищої освіти, залежить не лише від наявності певних здібностей або знань, а й від наявності в майбутніх учителів початкової школи позитивної мотивації, прагнення до самоствердження та бажання досягати високих результатів. Саме наявність у студентів стійкого інтересу та позитивної мотивації до пошуку нестандартних шляхів розв'язання різноманітних завдань відіграє важливу роль у їхньому прагненні до активної участі в конструктивно-проєктивній діяльності. Серед ознак вияву позитивної мотивації майбутніх учителів початкової школи до конструктивно-проєктивної діяльності вчені виокремлюють пізнавальний інтерес до актуальних проблем у галузі початкової освіти та до участі в різних навчальних проєктах, невпинний пошук нових шляхів вирішення стандартних і нестандартних педагогічних завдань, схильність до планування й установку на досягнення успіху, прагнення здобувати професійно важливі знання протягом життя.

У сучасній психолого-педагогічній літературі трапляються різні наукові підходи до визначення сутності поняття «мотивація». Так, на думку С. Гончаренка, мотивація є системою мотивів або стимулів, які спонукають

особистість до конкретних форм діяльності або поведінки [37, с. 217]; Є. Ільїн розуміє мотивацію як динамічний процес формування мотиву [74, с. 67]; як підкреслює В. Желанова, мотивація є багаторівневим, багатокомпонентним, ієрархізованим динамічним утворенням особистості, що містить систему мотивів та певні ситуаційні чинники, що спонукають її до діяльності [62, с. 445]; О. Ємчик стверджує, що мотивація є спонукальним чинником творчості, таким чинником можуть бути внутрішні приховані резерви або установка на творчу діяльність [60, с. 48].

Варте уваги, на нашу думку, визначення мотивації, запропоноване С. Занюком [66]. Учений уважає, що мотивацію необхідно розглядати як сукупність спонукальних чинників, котрі визначають активність особистості або як сукупність мотивів, потреб, стимулів, ситуаційних чинників, які спонукають поведінку людини [66].

Ураховуючи точку зору С. Занюка, можемо припустити, що до конструктивно-проєктивної діяльності під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін майбутніх учителів початкової школи спонукають різні мотиви, які утворюють певну ієрархію. Услід за вченим, вважаємо, що ієрархія мотивів виявляється в їхньому розташуванні в порядку від більш важливих до менш важливих [66, с. 33]. Серед мотивів, які мають найбільш практичне значення, науковець вирізняє мотив досягнення, самоствердження, уникнення неприємностей, ідентифікації з іншою людиною, влади, саморозвитку та афіліації. Учений також виокремлює процесуально-змістові, просоціальні, потенційні й чинні мотиви [66, с. 21 –27].

Окрім того, високий рівень позитивної мотивація досягається тим, що використання конструктивно-проєктивної діяльності під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін дає викладачам змогу повною мірою враховувати індивідуально-типологічні особливості студентів, уміння працювати з різними джерелами інформації, аналізувати, систематизувати, переробляти та продукувати власний творчий продукт, наявність або відсутність у студентів гнучких навичок тощо.

Зазначимо, що у колективній роботі над проєктом у студентів формуються також пізнавальні потреби, котрі підтримуються завдяки створенню сприятливої позитивної атмосфери, спрямованої на активну пізнавальну діяльність і творчість в освітньому процесі. Варто додати, що вчитель початкової школи, який знає, як правильно організувати конструктивно-проєктивну діяльність, здатний підтримувати такі позитивні психічні стани молодшого школяра, як упевненість у власних можливостях, гарний настрій, радість від усвідомлення власної спроможності розв'язувати складні завдання, готовий ефективно впливати на формування всебічно розвиненої особистості учня шляхом організації конструктивно-проєктивної діяльності.

Домінантною є думка науковців про те, що вміння є невід'ємною складовою професійних цінностей педагогічних працівників усіх ланок закладів освіти, які формуються в процесі здобуття професійної освіти й відповідної діяльності. Розвиток у майбутніх учителів початкової школи ціннісного ставлення до конструктивно-проєктивної діяльності стає основою свідомого вибору професії, формує бажання здобути професійно важливі знання, уміння й якості, прагнення досягати соціально значущих результатів у професійній діяльності та забезпечити готовність для постійного саморозвитку, самовдосконалення та реалізації творчого потенціалу.

Необхідність удосконалення змісту професійної підготовки майбутніх педагогічних працівників пояснюється насамперед інноваційними змінами в сфері вищої освіти загалом й ролі вчителя в гармонійному розвитку молодого покоління зокрема. Зважаючи на це, *удосконалення змісту психолого-педагогічних дисциплін у контексті надання знань про особливості конструктивно-проєктивної діяльності вчителя початкової школи* визначаємо як другу дидактичну умову. У нашому дослідженні опираємося на трактування змісту загальнопедагогічної підготовки А. Акуска у науковій праці «Теоретичні засади формування змісту загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя». Зокрема науковець пише, що загальнопедагогічна підготовка – «складне інтегроване утворення, структуроване як система засвоєння

педагогічних знань, розвиток відповідних умінь і навичок, оволодіння досвідом дослідницької діяльності в професійній сфері, а також формування особистісних ціннісних орієнтацій та спрямованості на майбутню педагогічну діяльність» [2, с. 6].

Відповідно до проаналізованих освітньо-професійних програм підготовки за спеціальністю 013 Початкова освіта, зміст педагогічної освіти передбачає фундаментальну, соціально-гуманітарну та психолого-педагогічну підготовку. Ґрунтовна підготовка майбутніх учителів початкової школи, зміст якої визначається фундаментальними навчальними дисциплінами, забезпечує набуття студентами теоретичних і практичних знань, умінь і навичок з основ наук відповідно до спеціальності або спеціалізації. Соціально-гуманітарна підготовка майбутніх учителів початкової школи, котра передбачає озброєння студентів знаннями про людський світ, закони функціонування суспільства, сприяє формуванню їхньої світоглядної позиції, системи цінностей, здатності до самоорганізації, толерантного ставлення до представників інших країн, культур, релігій [137]. Професійну (фахову) підготовку майбутніх учителів початкової школи забезпечують традиційні педагогічні та психологічні дисципліни, які визначаються відповідно до особливостей спеціальності 013 Початкова освіта, методики викладання навчальних предметів початкової школи, методики застосування педагогічних й інформаційно-комунікаційних технологій у початковій школі.

Аналіз наукової літератури, нормативних документів, робочих навчальних програм дисциплін, освітньо-професійних програм підготовки за спеціальністю 013 Початкова освіта першого (бакалаврського) рівня дає змогу стверджувати, що традиційні підходи до формування змісту психолого-педагогічних дисциплін в умовах НУШ не повною мірою відповідають вимогам, які висуває сучасне суспільство до педагогічних працівників. У цих умовах особливої актуальності набуває пошук нових підходів до підвищення рівня підготовки майбутніх учителів початкової школи, що насамперед стосується формування змісту навчальних та психолого-педагогічних дисциплін.

Наголосимо, що зміст психолого-педагогічних дисциплін є визначальним у підготовці майбутнього вчителя початкової школи до конструктивно-проєктивної діяльності, оскільки значним чином впливає на формування його світогляду, суб'єктного досвіду, розвиток його особистісних і професійних якостей, теоретичних знань і практичних умінь. *Зміст психолого-педагогічних дисциплін трактуємо як вимоги до знань, умінь і навичок у вигляді теоретичних положень, загальних методів психології й педагогіки, часткових методик початкового навчання, які мають здобути майбутні вчителі початкової школи з урахуванням сучасних тенденцій розвитку української освіти, її поступової інтеграції в освітній європейський простір*.

Оскільки в сучасному інформаційному суспільстві здатність до проєктної діяльності та наявність у вчителів конструктивно-проєктивних умінь розглядається як одна з необхідних умов їхньої конкурентоспроможності на ринку праці, удосконалення змісту психолого-педагогічних дисциплін базується на необхідності навчити майбутніх учителів адаптуватися до швидкозмінних умов педагогічної діяльності й передбачає інтеракцію теоретичних знань і практичних навичок у ході вивчення зазначених дисциплін. Поряд із формуванням конструктивно-проєктивних умінь удосконалення змісту психолого-педагогічних дисциплін передбачає розвиток у майбутніх учителів початкової школи самостійності, пізнавальної активності, професійного мислення, здатності до взаємодії й конструктивного співробітництва тощо.

Зазначимо, що конструктивно-проєктивна діяльність, яка застосовується під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін, сприяє формуванню в майбутніх учителів початкової школи конструктивно-проєктивних умінь і відкриває широкі можливості для вияву ними самостійності, ініціативності, креативності, творчого мислення. Удосконалення змісту психолого-педагогічних дисциплін щодо формування конструктивно-проєктивних умінь передбачає імплементацію інтерактивних форм, методів і засобів навчання, лекційних, семінарських, практичних занять, самостійної роботи, позанавчальних заходів, розроблення комплексу дидактичних завдань, орієнтованих на розвиток конструктивно-проєктивних умінь студентів,

дидактичного матеріалу (навчально-методичного забезпечення) з таких дисциплін, як «Вступ до спеціальності (педагогіки)», «Історія педагогіки», «Педагогічні технології в початковій школі», «Порівняльна педагогіка початкової школи», «Дидактика», методики навчання шкільних предметів: «Методика навчання української мови», «Методика навчання освітньої галузі «Математика»» тощо.

Створення саме цієї дидактичної умови в підготовці майбутніх учителів початкової школи сприяє підвищенню їхньої навчальної мотивації, пізнавальної активності, що, своєю чергою, забезпечує більш глибоке оволодіння ними теоретичними знаннями та практичними вміннями щодо здійснення конструктивно-проєктивної діяльності.

Реалізація третьої дидактичної умови в освітньому процесі закладу вищої освіти, а саме *активація застосування інноваційних інтерактивних форм, методів і засобів реалізації конструктивно-проєктивної діяльності в процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи* безпосередньо сприяє формуванню конструктивно-проєктивних умінь студентів. Так, відповідно до Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.) [164] освітній процес у закладах вищої освіти здійснюється за чотирма основними формами навчання: навчальні заняття, самостійна робота, практична підготовка та контрольні заходи. Серед основних видів навчальних занять виокремлюють лекції, лабораторні, практичні, семінарські, індивідуальні заняття та консультації [164].

У нашому досліджені інтерактивні форми, методи, прийоми й засоби реалізації конструктивно-проєктивної діяльності в процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи розглядаємо як способи організації активної взаємодії суб’єктів навчання в освітньому процесі, які сприяють досягненню визначених дидактичних результатів у вигляді високого рівня сформованості конструктивно-проєктивних умінь [58].

На відміну від пасивних форм організації, методів, прийомів і засобів навчання, застосування саме інтерактивних забезпечує стимулювання пізнавальної активності й самостійності студентів, уможливлює сприйняття

студентів як активних і свідомих суб'єктів навчання, здатних до ефективної конструктивно-проєктивної діяльності та активної взаємодії. Завдяки тому, що під час інтерактивного навчання студенти здобувають практичні вміння й навички спілкування та співпраці з іншими людьми, критичного мислення, толерантного ставлення до інших, застосування теоретичних знань у певних ситуаціях [8; 91; 114; 120; 122; 159; 162], серед основних принципів інтеракції можна виокремити партнерську взаємодію, спілкування та співпрацю. У формуванні конструктивно-проєктивних умінь реалізація цих принципів досягається шляхом залучення майбутніх учителів початкової школи до активного пошуку й вирішення проблемних завдань, стимулювання групових, колективних і колективно-групових форм роботи та взаємодії шляхом використання інтерактивних методів навчання.

У підготовці майбутніх учителів початкової школи у закладах вищої освіти України з-поміж основних форм, методів і засобів навчання здебільшого є лекція. Услід за Л. Будановою, лекцію розуміємо як «логічно вивірений, науково-обґрунтований і систематизований виклад певного наукового або навчально-методичного питання, ілюстрований за необхідності засобами наочності та демонстрацією дослідів» [22, с. 334]. Численні праці сучасних науковців свідчать про безперечну ефективність інтерактивних лекцій у підготовці майбутніх фахівців різних спеціальностей загалом і майбутніх учителів початкової школи зокрема (Н. Арістова [8], Л. Буданова [22], В. Желанова [62], О. Жерновнікова [64–65], А. Лозенко [100–101], О. Малихін [114], М. Марусинець [118–119], Т. Опалюк [137], О. Ярошинська [230–231]). В освітньому процесі вищого закладу освіти лекції виконують важливі функції, серед яких вирізняють організаційну, розвивальну, виховну, орієнтаційну, інформативну та методологічну. Кожна окрема функція робить свій особливий внесок у формування певних професійно важливих знань, умінь і якостей майбутніх учителів початкової школи, а у цілому всі функції забезпечують високий рівень сформованості професійної педагогічної компетентності. Так, організаційна функція, яка сприяє налагодженню ефективної роботи між викладачем і студентами, спрямовує навчальну

діяльність на досягнення певного результату. Орієнтаційна функція дає викладачам змогу сконцентрувати увагу студентів на навчальну інформацію, яка ще не знайшла свого відображення у підручниках, посібниках тощо. Головна мета розвивальної функції полягає у підвищені пізнавальної активності студентів, розвитку активного мислення, формує позитивне емоційне ставлення до процесу навчання. Інформативна функція, яка пов'язана із передачею професійного досвіду, забезпечує студентів теоретичними знаннями, необхідними для використання у подальшій педагогічній діяльності. Виховна функція сприяє становленню майбутнього вчителя початкової школи як відповідального, соціально активного фахівця і громадянина, здатного до здійснення перетворювальної діяльності. Сутність методологічної функції полягає в озброєнні студентів системою методів пізнання, системою знань про закономірності педагогічного процесу, закони розвитку і виховання особистості [122].

Аналіз наукової психолого-педагогічної літератури (В. Вишківська [27], О. Власенко [28], В. Желанова [62], О. Жерновнікова [64–65], Г. Захарова [67], А. Лозенко [100–101], О. Малихін [114], М. Марусинець [118–119], О. Олійник [132], Т. Опалюк [137], В. Слабко [188], О. Ярошинська [231–232]) дає змогу стверджувати, що впровадження інтерактивних форм організації, методів і засобів навчання у підготовку студентів педагогічних спеціальностей сприяє ґрунтовному оволодінню ними теоретичними знаннями й практичними уміннями, формуванню професійно-важливих умінь і якостей. Так, на думку В. Желанової, у формуванні рефлексійних умінь майбутніх учителів початкової школи важливу роль відіграють лекції контекстного типу та рефлексійно орієнтовані лекції [63]. До лекцій контекстного типу вчена відносить проблемні лекції, «лекції удвох», лекції-візуалізації, лекції із заздалегідь запланованими помилками та лекції пресконференції. Учена слушно зазначає, що застосування проблемної лекції забезпечує формування пізнавальної мотивації та професійних мотивів, сприяє розвиткові теоретичного мислення та дослідницького ставлення до змісту наукового знання. Спонукання пізнавального інтересу студентів до процесу пізнання, активізація їхньої уваги,

демонстрація правомірності суперечливих наукових поглядів на одну проблему, а також різних підходи до її розв’язання є головною метою застосування «лекції удвох». Як зазначає дослідниця, лекція із заздалегідь запланованими помилками забезпечує формування умінь виокремлювати неправильну або неточну інформацію; активізує увагу студентів, дає змогу оцінити рівень засвоєння попереднього навчального матеріалу, здобутих теоретичних знань [63].

Однією із головних особливостей лекції-візуалізації є те, що її зміст сконцентровано в різних візуальних формах. На глибоке переконання В. Желанової, її застосування в освітньому процесі сприяє стимулюванню розумових дій студентів. Під час проведення лекцій пресконференцій викладачі мають змогу сконцентрувати увагу студентів на найбільш актуальних питаннях змісту навчальної дисципліни, сформувати у них уміння формулювати коректні питання. Рефлексійно орієнтовані лекції, які стимулюють процеси самоаналізу та самоусвідомлення, залучають студентів до рефлексійної діяльності [63].

У формуванні в майбутніх учителів початкової школи професійних умінь та досвіду майбутньої педагогічної діяльності О. Ярошинська особливе місце відводить проблемним лекціям, бінарним лекціям, керованим лекціям, лекціям за допомогою студентів, лекціям із наперед запланованими помилками, лекціям-візуалізаціям, лекціям із паузами, лекціям-конференціям, квазіпрофесійним тренінгам, імітаційним, рольовим та діловим іграм, семінарським заняттям та самостійній роботі з урахуванням завдань конструктивістської дидактики [231; 232].

Ефективними формами організації освітньої діяльності щодо формування креативно-проєктної компетентності майбутніх учителів засобами мультимедійного навчального посібника з педагогіки І. Левіна визначає лекції, практичні заняття, виробничу практику, конкурси, ділові ігри та дискусії. Серед методів формування креативно-проєктної компетентності майбутніх учителів вчена вирізняє ситуації моделвання та ігрові ситуацій професійної діяльності в навчальному процесі. До засобів формування креативно-проєктної

компетентності майбутніх учителів дослідниця відносить мультимедійні, аудіовізуальні та технічні [98].

А. Лозенко вважає, що провідними формами організації освітньої діяльності щодо формування у майбутніх учителів початкової школи рефлексійних умінь є лабораторні заняття та тренінги. Серед інтерактивних методів та прийомів учена виокремлює самодіагностику студентами власних здатностей та здібностей до професійної діяльності; самоаналіз процесу та результатів власної освітньої діяльності; самозвіти; розв'язання дидактико-рефлексійних завдань і ситуацій; групові дискусії, мозковий штурм; самоаналіз та самооцінку студентами рівня сформованості у себе системи рефлексивних умінь щодо моделювання та організації освітньої діяльності молодших школярів [101].

Серед методів, які ефективно сприяють формуванню умінь самостійно-пізнавальної діяльності, Г. Захарова виділяє методи стимулювання та мотивації, методи емоційного стимулювання та розвитку пізнавального інтересу, методи проблемного викладу, частково-пошукові, дослідницькі методи, а також методи контролю та самоконтролю [67]. Задля формування умінь самостійно-пізнавальної діяльності вчена застосовує такі засоби навчання, як електронні навчальні посібники; систему різнорівневих проблемних, проблемно-пошукових самостійно-пізнавальних завдань; розроблені на основі платформи Moodle комп'ютерні тести діагностики рівня засвоєння навчальної інформації, завдання самоконтролю та самооцінки рівня сформованості самостійно-пізнавальної діяльності; комп'ютерні методичні посібники щодо ефективного управління професійно орієнтованою самостійною пізнавальною діяльністю студентів; засоби індивідуального та групового консультування on-line тощо [67].

О. Власенко вважає, що у процесі підготовки майбутніх учителів іноземної мови до проєктної діяльності у початковій школі мають використовуватися такі форми організації навчання, як практичні і семінарські заняття, круглі столи, пресконференції, дидактичні ігри, проєктна діяльність, заняття-пошуки, заняття-дослідження [28]. Серед ефективних методів учена

вирізняє проблемно-розвивальний метод, метод ігрового проєктування, ситуативний метод, метод проєктів, метод конкретних ситуацій, метод прийняття альтернативних рішень [28].

Формування у майбутніх учителів інтегративного конструктивного уміння, на думку В. Вишківської, відбувається під час розв'язання різноманітних педагогічних завдань, які передбачають застосування теоретико-методологічного аналізу, діагностування, цілепокладання, прогнозування, проєктування, рефлексії [27, с. 9].

О. Ярошинська зазначає, що основними формами проєктування освітнього середовища підготовки майбутніх учителів початкової школи є лекції, практичні, лабораторні та семінарські заняття, самостійна робота студентів та виконання навчальних проєктів [231; 232]. Учена слушно стверджує, що у підготовці майбутніх учителів початкової школи необхідно застосовувати такі лекційні заняття, котрі відповідають вимогам конструктивістської дидактики. Тобто у виборі лекційних занять, на думку О. Ярошинської, викладачі мають ураховувати те, що, по-перше, знання, які студенти здобувають у закладі вищої освіти, мають містити особистісний зміст; по-друге, знання формуються на основі власного попереднього досвіду; по-третє, багатостороння комунікація сприяє ґрунтовному здобуттю знань; по-четверте, у процесі конструювання знань має ураховуватися активна позиція всіх суб'єктів навчання; по-п'яте, інтерактивна взаємодія має завжди носити суб'єкт-суб'єктний характер; по-шосте, здобуття знань відбувається шляхом стимулювання розумової діяльності та використання зворотного зв'язку [231, с. 311]. Дослідниця наголошує на необхідності застосування проблемних лекцій, бінарних лекцій, лекцій-візуалізації, лекцій з наперед запланованими помилками, лекцій-конференцій, лекцій із паузами, керованих лекцій, лекцій за допомогою студентів. Вибір семінарських занять із урахуванням завдань конструктивістської дидактики О. Ярошинська пояснює тим, що вони носять дискусійний характер. Саме дискусійний характер уможливлює проведення публічного аналізу різних аспектів досліджуваної проблеми, сприяє виявленню істинних тверджень та вирішенню проблемних завдань. Організувати

самостійну роботу вчена пропонує шляхом застосування традиційних й інноваційних навчально-дослідницьких, пошукових та практико-орієнтованих завдань. До традиційних учена відносить реферування, аналіз та узагальнення літератури, складання кросвордів, до інноваційних – підготовку кейсів, індивідуальних, парних та групових проєктів, а також створення презентацій та портфоліо. О. Ярошинська акцентує увагу на необхідності упровадження різних форм організації наукової діяльності студентів, зокрема олімпіад, конференцій, наукових семінарів. Крім того, важливе місце, на думку вченої, має відводитися діяльності наукових гуртків, проблемних груп, дослідницьких лабораторій, студентських наукових товариств [231]. Ефективними засобами проєктування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи О. Ярошинська називає сучасні інформаційні технології, завдяки яким студенти мають можливість отримати вільний доступ до навчальних посібників, наукових праць, завдань, тестів, мультимедійних файлів тощо [231].

О. Жерновникова слушно зазначає, що дидактична підготовка майбутніх учителів математики, яка передбачає формування у них уміння здійснювати проєктування навчальної діяльності старшокласників, має бути спрямована на застосування таких форм організації навчання, як інформаційні й проблемні лекції, лекції-бесіди, лекції-пресконференції, лекції-дискусії, семінари у формі теоретичної конференції, семінари «мозкові штурми», семінари «круглі столи», семінари «ділові ігри», семінари у формі міні-заняття, практичні та лабораторні заняття, педагогічна практика [65].

До інноваційних форм підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів О. Олійник відносить інтерактивні лекції, лекції-практикуми, бінарні лекції, лекції-візуалізації, інтегровані практичні заняття з набуттям студентами досвіду щодо конструктивної діяльності, майстер-класи, практичні заняття-театралізації, рольові та ділові ігри, а також засідання творчих груп [132]. Дослідниця також зазначає, що у підготовці майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів застосовувалися такі інтерактивні методи навчання, як метод проєктування, дискусії, «асоціативний кущ»,

«мозковий штурм», «мозаїка», ігровий дизайн, ігрове моделювання творчих завдань, проєкти-презентації, сценарії освітніх заходів тощо [132]. Засобами форм підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів є традиційні підручники, посібники, інтернет-ресурси, наочність, аудіо- та відеоматеріали, засоби мультимедіа.

Досліджуючи проблему формування проєктно-технологічної культури майбутніх учителів технологій, В. Слабко зазначає, що основними формами організації навчання є навчальне проєктування за допомогою електронних освітніх ресурсів, інтернет-ресурсів, спецкурсів і семінарів, вебінарів, педагогічної практики, кваліфікаційних робіт тощо [188]. До основних методів формування проєктно-технологічної культури майбутніх учителів технологій вчений відносить вербальні методи, метод дискусії, метод евристичної бесіди, розв'язання технічних завдань, метод творчих проєктів, метод мультимедіа-візуалізації, тестування, самоконтроль і самокорекцію, практичну роботу [188]. Серед ефективних засобів навчання дослідник виділяє навчальні посібники і довідкову літературу, наявні методичні рекомендації та вказівки, педагогічне програмне забезпечення, електронні освітні ресурси, електронні навчально-методичні комплекси, інтернет-ресурси тощо [188].

Ми, проаналізувавши наукові доробки українських учених, дійшли висновку, що у процесі формування конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи більше уваги слід приділяти таким інтерактивним формам організації навчання, як лекції проблемно-змістового характеру, лекції-візуалізації, лекції-дискусії, лекції-конфренції, семінари-дискусії, семінари-конференції, метод проєктів, метод «мозковий штурм», метод «SWOT»-аналіз, метод «воркшоп», метод «кейс-аналіз», імітаційно-ситуаційні ігри, мультимедіа презентації.

Запропоновані у досліджені інтерактивні форми, методи і засоби навчання сприяють формуванню умінь, які є виявами різних аспектів конструктивно-проєктивних умінь, зокрема, інформаційно-пошукових, організаційно-комунікаційних, рефлексійних, раціонального планування й розподілу власного часу, взаємодії у команді, адекватного оцінювання себе,

партнерів, результатів індивідуальної та спільної діяльності, створення і презентування власного продукту конструктивно-проєктивної діяльності. Проте їх комплексне застосування в освітньому процесі і дає змогу вирішити головне завдання дисертаційної праці, яке полягає у формуванні конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи.

Четвертою дидактичною умовою визначаємо *стимулювання рефлексії, спрямованої на оцінювання процесу і результатів конструктивно-проєктивної діяльності.* Необхідність створення зазначеної дидактичної умови пов'язане із думкою про те, що конструктивно-проєктивна діяльність, як і будь-яка інша діяльність, є вищим рівнем вияву активності особистості. А діяльність нерозривно пов'язана із рефлексією й усвідомленням власної поведінки, відповідальності за прийняті рішення, власних можливостей у досягненні цілей. Тобто стимулювання рефлексії, на нашу думку, значним чином упливає на формування конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи [219; 220].

Здійснений огляд джерел із філософії, психології, педагогіки дає нам змогу дійти висновку, що питання, пов'язані із розумінням механізмів формування рефлексії, її впливу на оцінювання особистістю власної діяльності, завжди були в центрі уваги багатьох стародавніх і середньовічних науковців і дотепер викликають неподільний інтерес (К. Абульханова-Славська [1], Н. Арістова [8], О. Герасимова [34; 115], О. Малихін [114; 115], М. Марусинець [118; 119], Т. Опалюк [137], С. Рубінштейн [1], Г. Щедровицький [219; 220]. Перші спроби надати пояснення рефлексії можна знайти у працях видатних філософів (Арістотель [10], Дж. Локк [103], Г. Сковорода [194]). Так, наприклад, Аристотель рефлексію розглядав як одну із властивостей божественного розуму, який продукує певний предмет, відображається у ньому та пізнає на цій основі сутність власної душі. Видатний англійський просвітник і філософ Дж. Локк убачав у рефлексії певний вид спостереження, яке розум людини здійснює щодо власної діяльності або поведінки, а також способів її вияву [103]. Як наслідок спостереження людина отримує ідеї щодо здійсненої діяльності (поведінки) [103; 247]. Необхідність

рефлексії самого себе обґрунтовано в працях видатного українського філософа і педагога Г. Сковороди [194]. Так, у діалозі «Наркіс» мислитель пропонує читачам здійснити саморефлексію крізь власне відображення: «Стань на рівному місці і накажи поставити навколо себе сотню дзеркал вінцем. Тоді побачиш, що єдиний твій телесний болван володіє сотнею видів, від нього єдиного залежних. А як тільки відняти дзеркала, раптом усі копії сховуються у своїй ісконості, або оригіналі, як гілля у своєму зерні» [194, с. 194]. Г. Щедровицький визначає рефлексію як мисленнєву активність, котра спрямована на діяльність як на новий предмет самоаналізу [219; 220]. Водночас учений стверджує, що основним психологічним ускладненням є рефлексивний вихід особистості за межі власної діяльності, оскільки саме він потребує від неї додаткових знань і відповідних для розуміння рефлексивної ситуації процедур.

Сучасні науковці зауважують, що у професійній діяльності майбутніх фахівців педагогічних спеціальностей рефлексія відіграє важливу роль, оскільки саме вона сприяє перетворенню людської реальності, є невід'ємним складником їхнього особистісного розвитку, самовдосконалення й самореалізації (Н. Арістова [8], О. Герасимова [34], О. Жерновнікова [64; 65], О. Малихін [114; 115], М. Марусинець [118; 119], Л. Морська [129], Т. Опалюк [137]).

Стимулювання рефлексії, спрямованої на оцінювання процесу і результатів конструктивно-проєктивної діяльності, сприяє усвідомленню майбутніми учителями початкової школи міри сформованості професійно-педагогічної компетентності, враховуючи рівень здобутих теоретичних знань, практичних умінь, навичок, професійно важливих якостей. У формуванні конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи рефлексія набуває своєї специфіки, зумовленої вимогами до особистості сучасного вчителя нової української школи й особливостями професійної діяльності, що ґрунтується на константному рефлексійному аналізі реальних педагогічних ситуацій.

Отже, виявлена й обґрунтована сукупність дидактичних умов покладена в основу моделювання процесу формування конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи.

2.3 Функційно-структурні компоненти моделі формування конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи

Значний внесок у розуміння проблеми педагогічного моделювання зроблено українськими і зарубіжними ученими (Н. Арістова [6]; А. Власенко [28], Г. Захарова [68], Т. Іванова [75], С. Курило [96], Є. Лодатко [99], О. Малихін [109; 113; 114], В. Моляко [127], М. Нестеренко [130], О. Олійник [132], О. Савченко [180], Т. Свириденко [182], В. Слабко [188], О. Троценко [199], О. Ярошинська [230–231]).

Зазначимо, що у контексті нашого дослідження вбачаємо моделювання одним із найефективніших методів, котрий уможливлює відображення складності педагогічного процесу формування конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи й сприяє розв’язанню зазначеної проблеми. Услід за О. Савченко, розглядаємо моделювання як «метод дослідження об’єктів на їх моделях-аналогах; побудову і вивчення моделей реально існуючих предметів і явищ і тих, що спеціально сконструйовані; у навчанні моделі розуміють як зміст, що треба засвоїти, як засіб засвоєння» [180, с. 358].

В. Моляко зазначає, що моделювання в педагогіці дає змогу не лише узагальнювати багатовимірні та багатофакторні процеси, а й схематично їх зображувати [127]. Схожої думки дотримується О. Троценко, який стверджує, що процес моделювання уможливлює створення майбутньої моделі освітнього процесу або його окремого фрагменту, де вчитель як один із суб’єктів навчання виражає свої думки, переконання й уподобання щодо педагогічної реальності, формує власну стратегію професійної діяльності [199].

М. Нестеренко стверджує, що оскільки моделювання засноване на мисленнєвій здатності людини встановлювати аналогії в абстрактному порівнянні різних об’єктів, його застосування в розроблені моделі

педагогічного явища забезпечує реалізацію цілої низки вмінь: аналізувати, планувати, прогнозувати та конструювати [130]. Зазначимо, що моделювання, яке застосовують у педагогіці, здебільшого спрямоване на розроблення педагогічної моделі, котра відображає суттєво важливі ознаки досліджуваного об’єкта.

Педагогічні моделі, на думку багатьох науковців, виконують низку важливих функцій, серед яких розрізняють евристичну, дескриптивну, прогностичну, нормативну та практичну [75.]

Як зазначає Є. Лодатко, педагогічна модель є уявною системою, яка імітує або відображає певні властивості, признаки, характеристики об’єкта дослідження, принципи його внутрішньої організації або функціонування, яку презентовано у вигляді культурної форми, котра притаманна певній соціокультурній практиці [99]. Учений слушно вважає, що зміст педагогічної моделі утворюють її властивості, ознаки або характеристики. Структура педагогічної моделі, на думку вченого, визначається принципами її внутрішньої організації. Принципи функціонування є виявами функційності педагогічної моделі, яка орієнтує досліджуваний об’єкт на реалізацію певних функцій, зокрема освітньої, виховної, комунікативної, когнітивної, компетентністної, управлінської тощо. Відповідно до наданого трактування, Є. Лодатко виокремлює базові та похідні педагогічні моделі. Так, серед трьох типів базових педагогічних моделей учений виділяє змістові, структурні та функціональні. До змістових педагогічних моделей дослідник відносить такі, для яких предметом моделювання є зміст досліджуваного педагогічного об’єкта. У структурних педагогічних моделей предметом моделювання є структура педагогічного об’єкта; у функційних – орієнтація досліджуваного об’єкта на реалізацію його суттєво важливих функцій [99]. Базові типи педагогічних моделей, як стверджує вчений, можуть слугувати основою для утворення похідних типів, до яких дослідник відносить функційні моделі, структурно-функційні моделі, змістово-функційні, структурно-змістові [99].

За іншим підходом, усі педагогічні моделі можна поділити на структурні, функціональні, описові, повні й неповні, евристичні, інтегративні, ситуаційні,

знакові, уявні та субстанційні [109; 113]. Описові моделі передбачають теоретичне обґрунтування етапів педагогічного перетворення реальності, зв'язків між досліджуваною проблемою та змістом педагогічного процесу, шляхами перетворення та результатами. Структурні моделі визначають компоненти педагогічної системи, взаємозв'язок між визначеними компонентами та їхню ієрархічну структуру. Мета розроблення функціональних моделей полягає у необхідності висвітлення зв'язків між компонентами педагогічної системи з урахуванням функцій, які вони виконують в освітньому процесі. Розроблення евристичної моделі сприяє виявленню нових зв'язків і залежностей між її компонентами, інтегративних – розкриттю сутності лише кількох її компонентів. Знакові моделі уможливлюють презентацію об'єкта дослідження в графічній формі, уявні створюються на основі інформації, здобутої шляхом чуттєвого сприйняття або абстрактно-логічного мислення. Ситуаційні моделі передбачають штучне представлення реальних обставин існування природного об'єкта, що зумовлюють його появу, розвиток, функціонування або зникнення. До субстанційних моделей належать моделі, субстрат яких за основними властивостями є ідентичним субстрату оригіналу. Повні моделі реалізують максимально можливу кількість властивостей та елементів об'єкта-прототипу, а неповні – лише частину властивостей оригіналу [109].

Наведені теоретичні положення покладено в основу розроблення моделі формування конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи. Зазначимо, що під час розроблення авторської моделі проаналізовано деякі створенні різними вченими моделі формування досліджуваного феномена. Розглянемо їх більш детально. За О. Ярошинською, моделювання освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи є «структурною складовою (підпроцес) проектування, за якого відбувається створення прогностичної моделі освітнього середовища як цілісного утворення відкритої частини освітнього простору вищого навчального закладу, в межах якого здійснюється освітня діяльність, що забезпечує взаємодію суб'єктів середовища і спрямована на особистісний та

професійний розвиток майбутнього вчителя та формування його готовності до професійної діяльності в початковій школі» [231, с. 251]. Дотримуючись точки зору, згідно з якою ефективність моделі залежить від результативності функціонування її компонентів, модель освітнього середовища професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи дослідниця визначає як «педагогічну систему, що характеризує побудову та функціонування системи професійної підготовки майбутнього фахівця» [231, с. 251]. Серед характерних ознак розробленої моделі О. Ярошинська виокремлює цілісність; відповідність компонентів моделі сформульованій меті та очікуваним результатам; нейтральність та абстрагування. Модель професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у проєктованому освітньому середовищі, яку розробила О. Ярошинська, містить три блоки: методологічно-цільовий, змістово-процесуальний та діагностично-результативний. Учена зазначає, що методологічну основу моделі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у проєктованому освітньому середовищі складають загальнонаукові та конкретно-наукові методологічні підходи. До загальнонаукових підходів учена відносить системний та синергетичний; до конкретно-наукових – середовищний, особистісно-діяльнісний, культурологічний, аксіологічний, акмеологічний, компетентнісний та технологічний підходи [231, с. 256].

Своєю чергою, модель процесу підготовки майбутніх учителів іноземної мови до проєктної діяльності в початковій школі А. Власенко розуміє як схематичний спосіб відтворення процесу їхньої підготовки в закладі вищої освіти. Розроблена модель містить такі блоки, як методологічно-цільовий, змістово-процесуальний та результативно-оцінний [28].

Модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів, яку представлено у вигляді певної сукупності блоків, О. Олійник розглядає як графічно представлену систему, яка відображає її структуру і зміст та включає обґрунтування виявлених організаційно-педагогічних умов ефективної реалізації освітнього процесу, розроблення навчально-методичного супроводу та діагностувального

інструментарію [132]. Зазначена модель містить чотири блоки, зокрема цільовий, методологічний, змістово-діяльнісний та результативний. Цільовий блок відображає мету та завдання підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів. Методологічний передбачає визначення принципів та підходів як концептуальної основи підготовки майбутніх учителів початкової школи. Учена акцентує увагу на необхідності реалізації основних положень сукупності таких підходів, як системного, особистісно орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного та інтегративного у підготовці майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів. Змістово-діяльнісний блок спрямований на удосконалення змісту підготовки майбутніх учителів початкової школи шляхом застосування інноваційних форм організації, методів, прийомів і засобів навчання. Результативний блок моделі О. Олійник спрямований на перевірку рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів на основі визначених критеріїв і показників [132].

Особливу цікавість у нашій розвідці становить дидактична система підготовки майбутніх учителів математики до проєктування навчальної діяльності старшокласників (автор – О. Жерновникова). Дидактична система включає такі взаємопов’язані структурні й функційні підструктури, як цільова, концептуально-стратегічна, організаційно-проєктувальна, процесуально-технологічна та контрольно-оцінна [64; 65]. На думку О. Жерновникової, у підготовці майбутніх учителів математики до проєктування навчальної діяльності старшокласників важливу роль відіграють системний, особистісно-діяльнісний, компетентнісний, генетичний та проєктний підходи.

Структурно-процесуальна модель методичної системи формування проєктно-технологічної культури майбутніх учителів технології, спроєктована В. Слабко, складається з чотирьох структурних компонентів: мотиваційно-ціннісного, предметно-когнітивного, інструментально-діяльнісного та рефлексійно-оцінювального [188]. В основу структурно-процесуальної моделі методичної системи формування проєктно-технологічної культури майбутніх

учителів технології В. Слабко покладає такі методологічні підходи, як онтологічний, гносеологічний, аксіологічний, герменевтичний, системний, діяльнісний, синергетичний, акмеологічний та гуманітарно-технологічний [188].

Модель професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти, яку розробила М. Нестеренко, спрямована на формування проєктувально-моделювальної компетентності студентів. Модель представлено у вигляді трьох блоків, зокрема теоретичного, практично-професійного та результативно-оцінного [130, с. 93]. В основу підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти покладено такі методологічні підходи, як аксіологічний, особистісно зорієнтований, компетентнісний та креативний [130, с. 94]. У теоретичному блоці розробленої моделі схарактеризовано основні наукові підходи, які відображають загальну концепцію дослідження. Практично-професійний блок передбачає три етапи підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти. Серед етапів, які реалізуються шляхом оновлення змісту відібраних навчальних дисциплін, М. Нестеренко виокремлює пропедевтичний, навчально-діяльнісний та адаптивно-рефлексивний. Результативно-оцінний блок включає критерії, показники та рівні вияву сформованості проєктувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

І. Левіна розробила модель формування креативно-проєктувальної компетентності майбутніх учителів засобами мультимедійних навчальних посібників. Ця модель складається із певної сукупності блоків: цільового, змістовного, технологічного та аналітико-результативного [98]. Головна мета запровадження авторської моделі в освітньому процесі закладу вищої освіти полягає у формуванні креативно-проєктувальної компетентності майбутніх учителів, реалізується відповідно до провідних положень системного, особистісно-діяльнісного та практико-орієнтованого методологічних підходів [98].

У науковій праці «Формування у майбутніх учителів умінь проектувати виховну діяльність» І. Коновальчук пропонує концептуальну модель навчального циклу, спрямованого на формування у студентів педагогічних спеціальностей умінь проєктувати виховну діяльність. Запропонована модель містить три взаємопов'язані модулі, зокрема структурний, функціональний й технологічний. Учений зазначає, що зазначені модулі повністю відображають зміст підготовки майбутніх учителів у закладі вищої освіти, визначають провідні види освітньої діяльності, а також основні форми організації, методи, прийоми та засоби формування в майбутніх учителів умінь проєктувати виховну діяльність [88, с. 14].

Досліджуючи проблему вдосконалення підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації групових форм пізнавальної діяльності, А. Кравцова розробляє структурно-функціональну модель, яка складається із цільового, теоретичного, методично-операційного та результативно-діагностичного етапів [91]. Структура розробленої моделі відображає основні елементи освітнього процесу підготовки вчителів початкової школи і включає такі обов'язкові елементи, як мету, методологічні підходи, принципи навчання, педагогічні умови, форми організації, методи, засоби та кінцевий результат.

А. Акусок стверджує, що ефективна підготовка майбутніх учителів у закладах вищої освіти України має відбуватися відповідно до провідних положень комплексного, аксіологічного, акмеологічного, антропологічного, особистісно-орієнтованого, діяльнісного, культурологічного, компетентнісного підходів [2].

Отже, на основі наведених вище педагогічних моделей розроблено авторську модель формування конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи, яку представлено на рис. 2.2.

Дидактична модель формування конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи складається з чотирьох функційно-структурних компонентів, до яких відносимо методологічно-атрактивний компонент, компонент визначення когнітивно-змістової основи, компонент реалізації конструктивно-проєктивної діяльності та

компонент забезпечення рефлексійності конструктивно-проєктивної діяльності.

Методологічно-атрактивний функційно-структурний компонент моделі формування конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи містить чотири субкомпоненти.

Сутність першого субкомпонента полягає у визначенні методологічної основи процесу формування конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи.

Ми вважаємо, що методологічну основу формування конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи складають провідний і супідрядні підходи. Методологічний підхід трактуємо як «принципову орієнтацію дослідження, як точку зору, з позиції якої розглядається об'єкт вивчення (спосіб визначення об'єкта), як поняття або принцип, що керує загальною стратегією дослідження» [223, с. 47]. Ураховуючи той факт, що конструктивно-проєктивні уміння, на нашу думку, є виявом проєктивної компетентності майбутніх учителів початкової школи, яка є невід'ємним компонентом їхньої професійно педагогічної компетентності, провідним методологічним підходом визначаємо компетентнісний. Теоретичні основи компетентнісного підхода розглянуто й обґрунтовано в наукових доробках Н. Бібік [17], Е. Зеєра [71], І. Зязюна [148], В. Лугового [104], О. Малихіна [111], О. Пометун [160; 161], В. Свистун [225], А. Хуторського [212], В. Ягупова [225]. Саме компетентнісний підхід є визначальним щодо змісту підготовки майбутніх учителів початкової школи, оскільки його основна мета полягає у спрямуванні освітнього процесу на формування професійної педагогічної компетентності. Реалізація його провідних положень у підготовці майбутніх учителів початкової школи надає змогу надати їм професійно важливі знання, уміння та навички, забезпечує формування низки умінь, необхідних для успішного виконання трудових функцій: працювати самостійно й у групі, відповідати за прийняті рішення, виявляти ініціативу, виявляти проблемні питання та знаходити ефективні шляхи їх розв'язання, втілювати у життя власні плани, ефективно взаємодіяти з іншими.

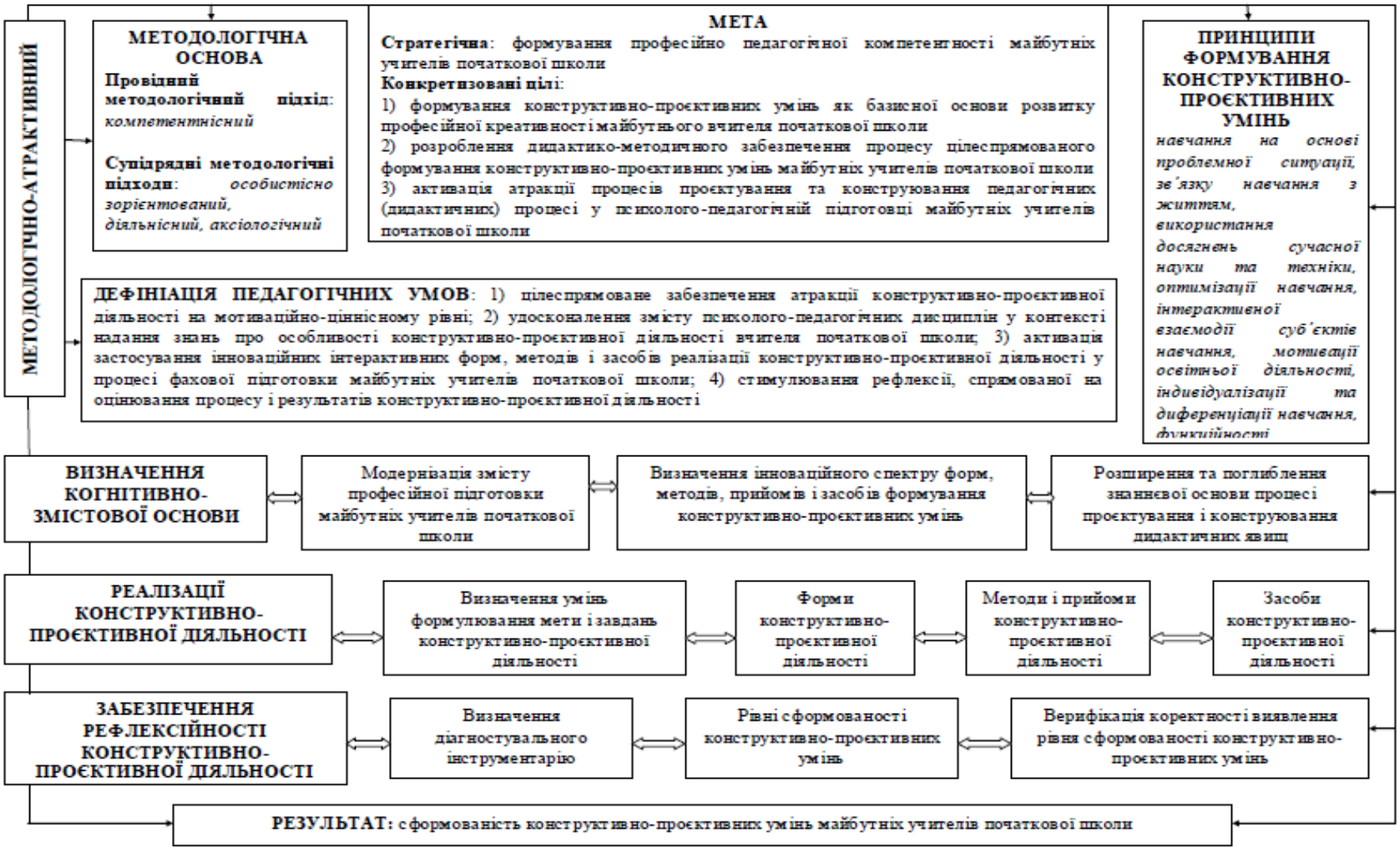

Рис. 2.2. Дидактична модель формування констурктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи

До супідрядних методологічних підходів відносимо особистісно зорієнтований, діяльнісний та аксіологічний. Розглянемо їх більш детально.

Особистісно зорієнтований підхід. Особистісно зорієнтований підхід розглядали у своїх працях такі вчені, як Н. Волкова [30], С. Гончаренко [37], О. Горбатюк [38], Т. Давиденко [215], О. Дубасенюк [173], О. Жерновнікова [65], Є. Клімов [83], О. Пєхота [152], А. Старєва [152], А. Хуторською [213], Т. Шамова [215], І. Якіманська [226], Н. Якса [173; 228]. Реалізація його основних положень у формуванні конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи спрямована на розвиток їхніх індивідуальних здібностей, відповідно до індивідуально-типологічних особливостей, та передбачає виявлення поваги до унікальності й неповторності особистості кожного суб'єкта навчання.

За С. Гончаренко, особистісно зорієнтований підхід є «послідовним ставленням педагога до вихованця як до особистості, як до свідомого відповідального суб'єкта власного розвитку і як до суб'єкта виховної взаємодії» [37, с. 243].

Як зазначає О. Дубасенюк, на сучасному етапі особистісно зорієнтований підхід має виступати не лише провідною теоретико-методологічною стратегією, а й тактикою щодо формування особистості майбутнього вчителя, яка базується на принципах природовідповідності, гуманності, розвитку, самовизначення та індивідуальної творчої самореалізації [173].

Унікальність особистісно зорієнтованого підходу у підготовці майбутнього вчителя, на думку І. Якіманської, полягає в тому, що реалізація його основних ідей в освітньому процесі сприяє визнанню індивідуальності кожного студента, його усвідомленню як унікальної особистості, яка вирізняється своїм неповторним суб'єктним досвідом [226].

Знаний внесок в сучасне розуміння особистісно зорієнтованого підходу зробила О. Жерновникова, яка досліджувала проблему підготовки майбутніх учителів математики з проєктування навчальної діяльності старшокласників. Учена дійшла висновку, що особистісно зорієнтований підхід є «сукупністю концептуальних уявлень, принципів, цільових установок, орієнтацій, методико-

психодіагностичних та психолого-педагогічних засобів, які сприяють більш глибокому й повному баченню, розумінню особистості учня (вихованця) і на цій основі – гармонійному розвитку» [64, с. 205]. О. Жерновнікова, проаналізувавши наукові праці А. Хуторського [213], О. Пєхоти [152], зазначає, що підготовка майбутніх учителів на засадах особистісно зорієнтованого підходу передбачає дотримання таких принципів навчання, як врахування закономірностей процесу самовдосконалення особистості, індивідуальних особливостей особистості, самореалізації, реалізації індивідуально-особистісного життєвого проєкту [65].

Основна категорія особистісно зорієнтованого підходу – поняття «особистість», яку трактують так:

– людина із активною життєвою позицією, свідомим ставленням до життя, до якого вона дійшла в результаті власної праці [1];

– специфічно людська система психічних регуляторів активності людини, виявами якої є ініціативність, цілеспрямованість, здатність адаптуватися до умов середовища, у якому вона живе [83];

– вища соціальна характеристика людини, що втілює все надприродне, історичне, суспільне, «олюднене»» [228, с. 56];

– спеціально зумовлена система психічних якостей індивіда, які визначаються залученістю людини до конкретних суспільних, культурних, історичних відносин [30, с. 37].

Особливий інтерес у контексті дослідження становлять міркування Т. Шамової та Т. Давиденко, які зазначають, що особистісно зорієнтований підхід забезпечує розвиток і саморозвиток студентів як суб’єктів освітньої діяльності, створює широкі можливості для їхньої творчої самореалізації у різних видах освітньої діяльності, урахування в освітньому процесі їхніх здібностей, інтересів, мотивів і нахилів задля набуття власного суб’єктного досвіду, сприяє становленню їхніх інтелектуальних і моральних якостей та стає основою до формування у них індивідуального сприйняття світу [215].

Схожу думку помічаємо в О. Горбатюка, який вважає, що реалізація

положень особистісно зорієнтованого навчання уможливлює набуття майбутніми студентами власного суб'єктного досвіду, підвищує мотивацію студентів до освітньої діяльності, формує професійно важливі уміння та якості, сприяє розвиткові пізнавальних здібностей, інтересів та подальшій самореалізації в межах соціокультурних і моральних цінностей нації [38].

Отже, застосування особистісно зорієнтованого підходу в підготовці майбутніх вчителів початкової школи дає змогу всебічно досліджувати процес формування у них таких професійно важливих та особистісних якостей, як відповідальність, самостійність, ініціативність, толерантність, доброзичливість, сприяє визначенню ними власної соціальної ролі та самореалізації їхнього творчого потенціалу у подальшій педагогічній діяльності.

Діяльнісний підхід. Запровадження діяльнісного підходу передбачає розвиток всебічно розвиненої особистості майбутнього вчителя початкової школи, здатного на вдосконалення власної педагогічної діяльності. Значний внесок у його становлення зробили К. Абульханова-Славська [1], О. Пєхота [151], А. Петровський [174], Н. Прасол [151], С. Рубінштейн [1]. Серед основних принципів діяльнісного підходу розрізняють принцип системного аналізу педагогічних явищ, принцип поєднання внутрішньої і зовнішньої діяльності, принцип активності, принцип предметності тощо [174].

О. Пєхота та Н. Прасол вважають, що реалізація положень діяльнісного підходу уможливлює розуміння сутності підготовки майбутніх учителів до впровадження інновацій в освітньому процесі з позицій структури діяльності людини, визначення його закономірностей, діалектичного зв'язку між теорією та практикою [151].

З позиції діяльнісного підходу якість педагогічної підготовки визначається мірою застосування знань, умінь та навичок, здобутих в освітньому процесі, на практиці. Варто також зазначити, що відповідно до діяльнісного підходу, будь-які знання, уміння та компетентності формуються саме в діяльності, тобто конструктивно-проєктивні уміння майбутніх учителів

мають формуватися шляхом здійснення конструктивно-проєктивної діяльності під час вивчення навчальних дисциплін професійної та практичної підготовки.

Аксіологічний підхід. Концептуальні передумови аксіологічного підходу розглянуто в працях Н. Арістової [8], С. Безбородих [14], І. Беха [15], С. Гончаренко [37], А. Євтодюк [59], М. Євтуха [33], І. Зязюна [148], О. Малихіна [112; 114], Ю. Нестерович [197], Г. Тарасенко [197]. Необхідність застосування аксіологічного підходу в підготовці студентів педагогічних спеціальностей пов'язана насамперед із тим, що саме аксіологічні цінності, які впливають на формування життєвої позиції та пріоритетів вчителя, реалізуються у професійній педагогічній діяльності. Сутність аксіологічного підходу, центральними поняттями якого є цінності, ціннісні орієнтації, моральні якості, розкриває філософська теорія цінностей, яка є фундаментальною платформою для формування духовної культури майбутніх вчителів початкової школи. За С. Безбородих, аксіологічний підхід є «філософсько-педагогічною концепцією, яка показує шляхи розвитку педагогічного мистецтва, використання педагогічних ресурсів для розвитку особистості і проектує перспективи вдосконалення системи освіти» [14].

На думку А. Євтодюк, реалізація аксіологічного підходу в освітньому процесі закладів вищої освіти уможливлює оволодіння студентами ґрунтовних знань, ціннісних умінь ключових компетентностей в умовах глобалізаційних змін, сприяє становленню такої системи цінностей, яка відповідає життєвим цілям та стимулює набуття ними індивідуального досвіду суспільно корисної діяльності [59]. Фундаментом педагогічної освіти і формування гармонійно розвиненої особистості майбутнього вчителя початкової школи виступає поєднання освітніх і педагогічних цінностей, які розвиваються в освітньому процесі університету. Освітні цінності, які розуміють як систему провідних цінностей суспільства, представлені особистісними, громадянськими, сімейними, національними та базовими цінностями. Засобами освітньої діяльності, як зазначає А. Євтодюк, є саме освітні цінності, які мають стати особистісними цінностями всіх суб'єктів навчання. Педагогічні цінності вчена

розглядає як систему освітніх засобів, соціальних норм, педагогічного інструментарію, що забезпечує ефективне формування в суб'єктів навчання особистих ціннісних пріоритетів [59].

Заслуговує на увагу в контексті нашого дослідження класифікація педагогічних цінностей, яку запропоновали В. Сластьонін та Г. Чижакова, виділивши домінантні, нормативні, стимулювальні та супутні цінності [191]. Серед домінантних педагогічних цінностей виокремлено знання, взаємодію, пізнавальну активність та діяльність. До нормативних включено моральні норми та стандарти, які існують в сучасному суспільстві. Стимулювальними педагогічними цінностями є різні педагогічні технології та методики, які мають забезпечувати ефективну освітню діяльність; супутніми – навчальні вміння, спрямовані на якість пізнання [191].

Отож застосування аксіологічного підходу в підготовці студентів педагогічних спеціальностей сприяє розвиткові їхнього аксіологічного потенціалу та усвідомленню значущості педагогічної діяльності, забезпечує корекцію світоглядних установок професійного мислення вчителя та розуміння того, що центром освітнього процесу є особистість учня. Ієрархія цінностей майбутнього вчителя стає сутнісним показником його професійної готовності до освітньої діяльності з дітьми [197].

Упровадження розробленої моделі у підготовку майбутніх учителів початкової школи передбачає реалізацію стратегічної мети й конкретизованих цілей. Стратегічна мета полягає у формуванні професійно педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи. До конкретизованих цілей відносимо формування конструктивно-проєктивних умінь як базисної основи розвитку професійної креативності майбутнього вчителя початкової школи; розроблення дидактико-методичного забезпечення процесу цілеспрямованого формування конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи; активацію атракції процесів проєктування та конструювання педагогічних (дидактичних) процесів у психолого-педагогічній підготовці майбутніх учителів початкової школи.

Третій субкомпонент методологічно-атрактивного функційно-структурного компонента передбачає дефініціацію дидактичних умов формування конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи. *Серед дидактичних умов, виявлених й обґрунтованих на гіпотетичному рівні у підрозділі 2.2, вирізняємо такі: 1) цілеспрямоване забезпечення атракції конструктивно-проєктивної діяльності на мотиваційно-ціннісному рівні; 2) удосконалення змісту психолого-педагогічних дисциплін в контексті надання знань про особливості конструктивно-проєктивної діяльності вчителя початкової школи; 3) активацію застосування інноваційних інтерактивних форм, методів і засобів реалізації конструктивно-проєктивної діяльності в процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи; 4) стимулювання рефлексії, спрямованої на оцінювання процесу і результатів конструктивно-проєктивної діяльності.*

Четвертим субкомпонентом методологічно-атрактивного функційно-структурного компонента моделі формування конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи є принципи навчання. Аналіз наукових праць, проведений у підрозділі 2.1, надав можливість виокремити сукупність принципів навчання, на яких має базуватися процес формування конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи. До цих принців відносимо принцип навчання на основі проблемної ситуації, принцип зв’язку навчання з життям, принцип використання досягнень сучасної науки та техніки, принцип оптимізації навчання, принцип інтерактивної взаємодії суб’єктів навчання, принцип мотивації освітньої діяльності, принцип індивідуалізації та диференціації навчання, принцип функційності. Розглянемо їх більш детально.

Сутність принципу навчання на основі проблемної ситуації полягає в тому, що обрана ситуація, по-перше, може бути основана на реальних життєвих подіях, а, по-друге, студенти мають можливість отримати певний досвід щодо її вирішення. Принцип зв’язку навчання з життям передбачає таку організацію навчальної діяльності щодо розв’язання проблемного завдання, яке опирається

на вже здобутті студентами теоретичні й практичні знання, уміння та навички, тобто на наявний суб'єктний досвід. Процес формування в учнів початкової школи технологічних компетентностей нерозривно пов'язаний зі здатністю вчителя застосовувати в освітньому процесі широкий спектр інформаційно-комунікаційних технологій. Ця здатність формується завдяки застосуванню в підготовці майбутніх вчителів початкової школи сучасних досягнень науки і техніки, зокрема комп'ютера, мережі Інтернет, відкритих освітніх електронних ресурсів. Інформаційно-комунікаційні технології сприяють розширенню й поглибленню знань студентів, формуванню пошуково-інформаційних умінь, умінь створювати та презентувати проєкти за допомогою різних програм (MS Office PowerPoint, Prezi тощо). Отож, зважаючи на те, що застосування інформаційно-комунікаційних технологій забезпечує ефективний розв'язання проблемних завдань під час лекційних, семінарських або практичних занять, реалізація принципу використання досягнень сучасної науки й техніки буде сприяти формуванню конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи. Упровадження принципу оптимізації самостійної роботи сприяє всебічному забезпеченню майбутніх учителів початкової школи професійно важливими знаннями, уміннями та навичками; розвиткові пізнавальної активності, формуванню здатності мислити критично, аналізувати й обробляти необхідну інформацію, продукувати власний творчий результат. Урахування принципу інтерактивної взаємодії надає викладачам змогу створювати комфортні умови для розвитку організаційних та комунікативних умінь майбутніх учителів початкової школи, здатності до емпатії, толерантності, діалогу, виявляти повагу до учнів і батьків, працювати у команді, сприяє підвищенню їх комунікативної активності. У підготовці майбутніх учителів початкової школи принцип інтерактивної взаємодії реалізується шляхом поєднання групових, командних та індивідуальних форм організації, методів і прийомів освітньої діяльності. Застосування принципу мотивації освітньої діяльності сприяє перетворенню майбутніх учителів початкової школи у зацікавлених та активних учасників освітнього процесу,

підвищенню мотивації до здійснення конструктивно-проєктивної діяльності. Формування конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи на основі принципу диференціації забезпечує таку організацію освітньої діяльності, яка уможливлює урахування їхніх індивідуально-типологічних особливостей шляхом застосування в освітньому процесі оптимальної сукупності відібраних форм, методів, прийомів і засобів навчання. Урахування принципу функційності у підготовці майбутніх учителів початкової школи уможливлює максимальну реалізацію професійно-важливих функцій у конструктивно-проєктивній діяльності.

Другим функційно-структурним компонентом розробленої моделі є визначення когнітивно-змістової основи формування конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи. Зазначений функційно-структурний компонент містить три субкомпоненти. Сутність першого субкомпонента полягає у модернізації змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, що реалізується шляхом створення другої дидактичної умови в освітньому процесі закладу вищої освіти. Мета другого субкомпонента полягає у визначенні інноваційного спектра форм організації, методів, прийомів і засобів формування конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи, забезпечується упровадженням третьої дидактичної умови. Третій субкомпонент передбачає розширення та поглиблення знаннєвої основи в процесі проєктування і конструювання дидактичних явищ.

Сутність наступного функційно-структурного компонента розробленої моделі полягає в реалізації конструктивно-проєктивної діяльності майбутніх учителів початкової школи. В його структурі виокремлюємо два субкомпоненти, зокрема визначення умінь формулювати мету і завдання конструктивно-проєктивної діяльності та форми організації, методи, прийоми і засоби конструктивно-проєктивної діяльності. До ефективних форм організації конструктивно-проєктивної діяльності відносимо проблемні лекції, лекції-

візуалізації, лекції-дискусії, лекції-конференції, семінари-дискусії та семінари-конференції.

Вибір проблемної лекції у підготовці майбутніх учителів початкової школи пояснюється необхідністю активізації їхньої творчої та науково-дослідницькою діяльності. На відміну від традиційної лекції, проблемна лекція спрямовує студентів на пошукову, дослідницьку діяльність, на розв'язання проблемної ситуації шляхом діалогічного спілкування викладача зі студентами. Розв'язання проблемних завдань уможливлює відтворення «предметного й соціального контексту професійної діяльності» [63].

У науковій літературі є різні тлумачення лекції-візуалізації. В. Гладуш та Г. Лисенко зазначають, що лекція-візуалізація є формою подання навчального матеріалу за допомогою аудіо-, відеотехніки або інших технічних засобів навчання [35]. Ю. Руденко висловлює схожу думку [178]. Досліджуючи проблему формування професійно-методичної спрямованості майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, учена пропонує розглядати лекцію-візуалізацію як форму викладу матеріалу із мультимедійним, цифровим, слайдовим супроводом, використанням програмного забезпечення; як складову методичного супроводу формування професійно-методичної спрямованості майбутніх педагогічних працівників [178, с. 243]. Таким чином, в основу лекції-візуалізації у підготовці майбутніх учителів початкової школи покладено принцип наочності, який передбачає перетворення усної навчальної інформації у візуальну, забезпечує індивідуальну освітню траєкторію всіх учасників освітнього процесу та ефективне конструювання професійно важливих знань, умінь і навичок [35; 178].

Лекції-дискусії, які є ефективним інструментом інтеракції між усіма суб'єктами навчання через колективне обговорення певної теми, спрямовані на формування і розвиток комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи, яка виявляється у низці таких умінь, як уміння спілкуватися з різними людьми, уміння уважно слухати своїх опонентів, уміння будувати переконливу аргументацію, уміння переконувати опонентів у правильності

власних думок, а найголовніше вміння – знаходити компромісне рішення проблеми [8]. Застосування лекцій-дискусій у підготовці майбутніх учителів початкової школи сприяє підвищенню мотивації навчання, розвитку ціннісних орієнтацій та стимулюванню пізнавального інтересу до змісту навчальної дисципліни.

Ще однією з ефективних форм організації освітньої діяльності у формуванні конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи є лекція-конференція. Її застосування дає викладачам змогу не лише урізноманітнити лекційне заняття, а перетворити студентів на активних учасників освітнього процесу, активізувати увагу, стимулювати їхню пізнавальну активність, проєктувати зміст навчальної дисципліни згідно із новими досягненнями сучасної науки. Так, на початку лекції викладач робить коротку доповідь, після якої пропонує студентам ставити запитання. Відповіді на запитання можуть надавати як студенти, так і сам лектор. Таке спільне обговорення висунутих питань сприяє ефективному сприйняттю та засвоєнню навчального матеріалу.

Отож застосування таких інтерактивних лекцій, як проблемна-лекція, лекція-візуалізація, лекція-дискусія та лекція-конфренція під час викладання психолого-педагогічних дисциплін дають викладачам змогу активізувати увагу й проєктивне мислення майбутніх учителів початкової школи, створити сприятливі умови для аналізу та порівняння теоретичного матеріалу, підвищити інтерес студентів до самостійного пошуку та опрацювання додаткової інформації, сформувати конструктивно-проєктивні уміння.

Семінарське заняття, на думку багатьох учених, є ще однією із ефективних форм організації навчання у формуванні таких професійно важливих якостей майбутніх учителів, як аналітичні, організаторські, конструктивно-проєктивні та комунікативні [122, с. 69–70]. Семінари як особлива форма організації освітньої діяльності є логічним продовженням лекцій [122, с. 69–70]. Семінари спрямовані не лише на поглиблення, розширення й закріплення теоретичних знань та умінь із певної дисципліни, яка

вивчається, а й розвиток самостійності мислення та творчої активності студентів.

Семінари-дискусії та семінари-конференції, які вирізняються дискусійним характером, залучають студентів до публічного обговорення різних аспектів досліджуваної проблеми, уможливлюють знаходження спільного рішення в розв'язанні дискусійних питань, сприяють формуванню умінь працювати в команді, обстоювати власну думку, бути толерантним та поважати думку інших, аналізувати інформацію, отриману із різних джерел. Проєктуючи семінари-дискусії та семінари-конференції з метою формування в майбутніх учителів початкової школи конструктивно-проєктивних умінь викладачі мають брати до уваги зміст психолого-педагогічної дисципліни, індивідуально-типологічні особливості студентів, їхню здатність думати логічно і послідовно.

Методами навчання, ефективними у формуванні конструктивно-проєктивних умінь, є «SWOT»-аналіз, імітаційно-ситуаційні ігри, «мозковий штурм», метод проєктів тощо.

До безперечних переваг методу «SWOT»-аналіз у формуванні конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи можна віднести те, що під час його застосування студенти вчаться виявляти слабкі і сильні сторони проєктів та проблемних завдань, які вони розв'язують, а також можливості та ризики, пов'язані з їхньою реалізацією [70; 116]. Тобто студенти вчаться, по-перше, аналізувати, систематизувати, узагальнювати інформацію, а, по-друге, оцінювати потенціал такого аналізу. Суттєвою перевагою методу «SWOT-аналіз» є те, що він уможливлює активізацію освітньої діяльності, підвищує інтерес та мотивацію майбутніх учителів початкової школи, залучає до дослідницької діяльності, сприяє успішному набуттю ними умінь застосовувати методи, прийоми та засоби навчання, необхідні для залучення молодших школярів до конструктивно-проєктивної діяльності. Незважаючи на наявність значної кількості переваг, слід зазначити, що його застосування в підготовці майбутніх учителів початкової школи не є абсолютно

результативним, через відсутність теоретичних знань та умінь аналізувати інформацію та рефлексувати, стійкого інтересу до майбутньої професійної діяльності.

Застосування імітаційно-ситуаційних ігор у підготовці майбутніх учителів початкової школи має значні потенційні можливості щодо формування конструктивно-проєктивних умінь. Це пояснюється тим, що участь студентів в імітаційно-ситуаційних іграх, пов'язаних із створенням проєкту, дає їм змогу усвідомити почуття відповідальності не лише за рішення, які вони приймають, а й за рішення інших членів команди, сприяє розвитку критичного й проєктного мислення, творчості, формує навички командної роботи та ефективної взаємодії. Крім цього, імітаційно-ситуаційні ігри ефективно впливають на активізацію пізнавальної діяльності та адаптацію студентів до умов професійної педагогічної діяльності. Імітаційно-ситуаційні ігри, які дають змогу відтворити в освітній діяльності типові і нетипові ситуації, ефективно впливають на формування професійно важливих якостей майбутніх учителів початкової школи, розвивають творчий потенціал та віру у власні можливості.

Застосування методу «мозковий штурм» сприяє формуванню уміння продукувати нові ідеї, аналізувати їх та обирати такі, які є необхідними для успішного виконання проєкту. Мозковий штурм орієнтує всіх суб'єктів навчання на ефективну інтерактивну взаємодію, яка характеризується не лише можливістю обмінятися різними думками, а й рефлексією, спрямованою на удосконалення моделей поведінки у визначенні спільної точки зору.

Більшість дослідників вважає, що метод проєктів, котрий втілює в освітньому процесі ідеї особистісно зорієнтованого підходу і є одним із інноваційних інтерактивних способів організації освітньої діяльності, передбачає виконання певних дій, зокрема попереднє планування, прогнозування, аналіз, синтез та продукування власного продукту [163].

Водночас доцільність застосування методу проєктів у підготовці майбутніх учителів початкової школи обумовлена необхідністю формувати у них інтегровані знання, урізноманітнювати виконання інтелектуальних

операцій, можливостями організації самостійної індивідуальної та групової роботи в здійсненні конструктивно-проєктувальної діяльності. Крім цього, проєктна діяльність забезпечує ефективне формування інформаційно-пошукових умінь студентів педагогічних спеціальностей. Це пояснюється тим, що задля виконання проєктного завдання студенти мають не лише самостійно опрацювати навчальну літературу, а й здійснити пошук необхідних інформаційних ресурсів.

Застосування методу проєктів дає викладачам змогу сформувати в майбутніх учителів початкової школи навички самостійно здобувати нові знання, уміння працювати в команді, розвинути такі професійно важливі якості, як активність, ініціативність, креативність, оригінальність мислення, наполегливість тощо. У формуванні конструктивно-проєктивних умінь метод проєктів передбачає виконання професійно важливого завдання індивідуально або в групі. До головної особливості його використання в підготовці майбутніх вчителів початкової школи можна віднести виконання таких дій: визначення проблеми, пошук її розв’язання, аналіз, систематизація й узагальнення здобутої інформації, продукування й презентація результату, рефлексія конструктивно-проєктивної діяльності. Серед основних критеріїв оцінювання результатів зазначеної діяльності виокремлюють організаційні й адаптивні якості студентів, здатності до цілепокладання, саморегуляції, саморефлексії, пошукової діяльності, уміння презентувати результати роботи. На відміну від індивідуальних проєктів, у групових оцінюється сукупний внесок кожного учасника проєктної групи, оскільки відповідальність за успішне виконання конкретного завдання покладається як на всю проєктну групу, так і на її кожного учасника. До основних переваг методу проєктів можна віднести, по-перше, можливість залучати різну кількість студентів у розробленні проєктів різного рівня складності та тематики; по-друге, розподілити обов’язки та налагодити особистісні стосунки між усіма учасниками проєктної групи; по-третє, набути власного досвіду розв’язання професійно-орієнтованих завдань. Так, наприклад, під час вивчення дисципліни «Педагогічні технології в початковій

школі» студентів можна залучити до роботи над такими проєктами: «Як правильно організувати власний час у роботі над проєктом», «Як правильно розподілити обов'язки у виконанні групового проєкту», «Ідеальний план проєкту» тощо.

Таким чином, застосування методу проєктів у формуванні конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи сприяє здобуттю власного досвіду знаходження оптимальних рішень у різних професійно-орієнтованих ситуаціях, продукуванні нових ідей, розвитку пізнавальних інтересів, позитивної мотивації, особистісно-професійних цінностей, здатності здійснювати інформаційний пошук, розробляти й управляти проектами різного рівня складності, створювати продукти власної творчої діяльності та адекватно їх оцінювати.

Крім цього, для перевірки знань та оцінювання рівня сформованості конструктивно-проєктивних умінь студентів ефективними виявляються інтерактивні форми контролю та взаємоконтролю, створені за допомогою платформ «Kahoot», «Easy Test Maker», «ClassMarker» тощо. Так, по-перше, застосовуючи платформу «Kahoot», викладачі мають змогу залучити студентів, по-перше, до участі в онлайн-опитуваннях та онлайн-вікторинах, а по-друге, до створення онлайн-опитуваннь задля проведення взаємоконтролю. Проведення онлайн-опитування, яке не займає багато часу і може здійснюватися як в синхронному, так і асинхронному режимах, забезпечує підвищення мотивації до навчання та дає можливість швидко оцінити рівень засвоєння студентами навчального матеріалу. У першому випадку викладачі самостійно розробляють тестові питання на базі платформи «Kahoot», у другому – можуть запропонувати студентам взяти участь у розроблені проєкту, пов'язаному із створенням онлайн-опитувальника з метою оцінення знань своїх одногрупників з певної теми.

Серед позааудиторних форм організації навчання, які ефективно впливають на формування конструктивно-проєктивних умінь, особливу увагу слід приділяти участі майбутніх учителів початкової школи в конкурсах

наукових робіт, студентських науково-практичних конференціях, самостійній роботі під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін.

Активне залучення студентів до розроблення мультимедіа презентацій на базі програми MicrosoftPowerPoint під час виконання групових і колективних проєктів відкриває широкі можливості для формування їх інформаційно-пошукових, організаційно-комунікаційних умінь, умінь комплексно розв'язувати проблемні завдання, а, найголовніше, умінь і навичок працювати команді. Крім цього, задля унаочнення та презентації кінцевого результату проєктної діяльності здобуті під час вивчення таких дисциплін, як «Інформаційні технології у професійній діяльності» та «Педагогічні технології у початковій школі» базові знання у сфері цифрових технологій, а також практичні вміня й навички до створення презентацій із застосуванням комп'ютерної анімації, рисунків, фотографій, відеофільмів, музичного супроводу сприяють ефективному здійсненню конструктивно-проєктивної діяльності у подальшій педагогічній діяльності майбутніх учителів початкової школи.

Четвертим функційно-структурним компонентом зазначеної моделі є забезпечення рефлексійності конструктивно-проєктивної діяльності майбутніх учителів початкової школи.

Функційно-структурний компонент моделі містить *три субкомпоненти. До першого субкомпонента відносимо визначення діагностувального інструментарію.* Добір діагностувального інструментарію передбачав ґрунтовний аналіз праць науковців, які досліджують проблему вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи (А. Власенко [28], В. Желанова [62], Ю. Клименюк [82], М. Шкабаріна [216], О. Ярошинська [230–232]). Так, оцінювання рівня вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи здійснювалося за допомогою методики діагностування ціннісних орієнтацій (М. Рокич), методики «Смисложиттєві орієнтації», адаптованої версії тесту «Мета життя» (Д. Леонт'єв), методики «Діагностика мотивації навчання

студентів педагогічного закладу вищої освіти» (С. Пакуліна, С. Кетько), методики «Діагностика мотиваційних орієнтацій у міжособистісних комунікаціях» (І. Ладанов, В. Уразаєва), методики «Моніторинг професійної педагогічної компетентності вчителя» (А. Радченко), методики «Оцінка самоконтролю в спілкуванні» (М. Снайдер), методики виявлення комунікативних й організаторських умінь, методики «Діагностика схильності особистості до конфліктної поведінки» (К. Томас у модифікації Н. Гришиної), методики «Діагностика особистісної креативності» (О. Тунік), методики «Діагностування здатності до емпатії» (А. Мехрабіан, М. Епштейн), методики вимірювання рівня рефлексійності (А. Карпов) та методики «Самооцінка впевненості в собі» (С. Ємельянов).

Другим субкомпонентом функційно-структурного компонента забезпечення рефлексійності конструктивно-проєктивної діяльності майбутніх учителів початкової школи визначено рівні сформованості конструктивно-проєктивних умінь. На основі визначених критеріїв та показників виокремлено чотири рівні вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь: низький, середній, достатній та високий. *Завершальним субкомпонентом є верифікація коректності виявлення рівня сформованості конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи.*

Висновки до розділу 2

З’ясовано, що зміст психолого-педагогічних дисциплін є визначальним у підготовці майбутнього вчителя початкової школи до конструктивно-проєктивної діяльності, оскільки значним чином впливає на формування його світогляду, суб’єктного досвіду, розвиток його особистісних і професійних якостей, теоретичних знань і практичних умінь. Психолого-педагогічні дисципліни вирізняються значним дидактичним потенціалом щодо формування конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи, оскільки в підготовці до професійної педагогічної діяльності створюються всі умови для врахування їхніх індивідуальних особливостей, формування

пізнавальної активності, позитивної мотивації, ціннісного ставлення до конструктивно-проєктивної діяльності, саморозвитку, реалізації творчого потенціалу, а також гармонійного розвитку всіх складових професійної педагогічної компетентності. Зміст психолого-педагогічних дисциплін розуміємо як вимоги до знань, умінь і навичок у вигляді теоретичних положень, загальних методів психології і педагогіки, часткових методик початкового навчання, які мають здобути майбутні вчителі початкової школи з урахуванням сучасних тенденцій розвитку української освіти, її поступової інтеграції у європейський освітній простір. Удосконалення змісту психолого-педагогічних дисциплін щодо формування конструктивно-проєктивних умінь передбачає імплементацію інтерактивних форм, методів і засобів навчання під час лекційних, семінарських, практичних занять, самостійної роботи, організації позанавчальних заходів, розроблення комплексу дидактичних завдань, орієнтованих на розвиток конструктивно-проєктивних умінь студентів, дидактичного матеріалу (навчально-методичного забезпечення).

Виокремлено сукупність чотирьох дидактичних умов як основи моделювання процесу формування конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи. Сукупність дидактичних умов розуміємо як єдність штучно створених в освітньому процесі обставин, котрі забезпечують формування конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи на основі теоретичних знань і практичних умінь, здобутих в освітньому процесі закладу вищої освіти. До дидактичних умов формування конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи відносимо такі: 1) цілеспрямоване забезпечення атракції конструктивно-проєктивної діяльності на мотиваційно-ціннісному рівні; 2) удосконаленя змісту психолого-педагогічних дисциплін у контексті надання знань про особливості конструктивно-проєктивної діяльності вчителя початкової школи; 3) активацію застосування інноваційних інтерактивних форм, методів і засобів реалізації конструктивно-проєктивної діяльності у процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи;

4) стимулювання рефлексії, спрямованої на оцінювання процесу й результатів конструктивно-проєктивної діяльності.

Розроблено функційно-структурну дидактичну модель формування конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи. В основу розробленої авторської моделі формування конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи покладено такі принципи: принцип навчання на основі проблемної ситуації, принцип зв'язку навчання з життям, принцип використання досягнень сучасної науки та техніки, принцип оптимізації навчання, принцип інтерактивної взаємодії суб'єктів навчання, принцип мотивації освітньої діяльності, принцип індивідуалізації та диференціації навчання, принцип функційності. *У формуванні конструктивно-проєктивних умінь реалізація цих принципів досягається шляхом залучення майбутніх учителів початкової школи до активного пошуку й вирішення проблемних завдань, стимулювання групових, колективних і колективно-групових форм роботи й взаємодії саме шляхом використання інтерактивних методів навчання.*

Структуру розробленої моделі складають чотири функційно-структурні компоненти: методологічно-атрактивний; визначення когнітивно-змістової основи; реалізації конструктивно-проєктивної діяльності та забезпечення рефлексійності конструктивно-проєктивної діяльності.

У процесі дослідження з'ясовано, що найбільш суттєвий ефект стосовно формування конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи досягається шляхом проведення лекцій проблемно-змістового характеру, лекцій-візуалізацій, лекцій-дискусій та лекцій-конференцій. Участь майбутніх учителів початкової школи в конкурсах наукових робіт, студентських науково-практичних конференціях, самостійній роботі під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін визначено ефективними позааудиторними формами, що позитивно впливають на процес формування конструктивно-проєктивних умінь. Серед методів навчання, які ефективно впливають на формування конструктивно-проєктивних умінь

майбутніх учителів початкової школи, виокремлюємо «SWOT»-аналіз, імітаційно-ситуаційні ігри, «мозковий штурм», метод проєктів тощо.

Результатом запровадження розробленої моделі формування конструктивно-проєктних умінь у майбутніх учителів початкової школи в освітній процес педагогічних закладів вищої освіти передбачається позитивна динаміка рівня сформованості конструктивно-проєктних умінь.

Основні наукові результати розділу відображено в наукових працях авторки [3; 4; 9; 10].

РОЗДІЛ 3
ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА АПРОБАЦІЯ ДІЄВОСТІ ДОСЛІДЖУВАНОЇ МОДЕЛІ

3.1 Розроблення критерійно-діагностувального інструментарію для вияву рівня сформованості конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи

Одне із завдань дослідження, відповідно до його мети, полягає у виокремленні сукупності дидактичних умов як основи моделювання процесу формування конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи. Процес експериментальної перевірки ефективності виявленої сукупності дидактичних умов включає діагностування сформованості досліджуваного педагогічного феномена, яке проводиться на основі певної критеріальної системи, що складається із сукупності критеріїв і показників. Визначення критеріальної системи оцінювання рівня сформованості конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи має суттєву практичну значущість, оскільки уможливлює, на основі певних ознак, об’єктивне оцінювання здатності студентів педагогічних спеціальностей здійснювати конструктивно-проєктивну діяльність і в такий спосіб не лише забезпечувати всебічний розвиток особистості молодших школярів, а й підвищувати власний професійний рівень.

У розроблені критеріальної системи оцінювання рівня сформованості конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи послуговуємося найбільш поширеним розумінням сутності критерію як теоретично й логічно обґрунтованої сукупності взаємопов’язаних характеристик системи, що відбивають її сутнісні властивості, забезпечуючи багатовимірний аналіз і оцінку, можуть бути перевірені в практичній діяльності [96]. У складі критеріїв, зазвичай, виділяють показники, які

здебільшого розглядають як наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення в чому-небудь [192, с. 761].

Критерії сформованості професійно важливих умінь, необхідних для здійснення різних аспектів конструктивно-проєктивної діяльності в освітньому процесі закладу середньої освіти, у своїх працях розглядали В. Вишківська [27], А. Власенко [28], О. Жерновнікова [64], Г. Захарова [67], А. Лозенко [101], М. Нестеренко [130], О. Олійник [132], В. Слабко [188].

Так, В. Вишківська, досліджуючи проблему формування готовності майбутніх учителів до конструювання навчально-пізнавальної діяльності школярів, виокремлює три критерії оцінювання рівня вияву сформованості зазначеного педагогічного феномена, зокрема мотиваційно-орієнтаційний, змістово-операційний та оцінювально-рефлексивний [27]. Сутність мотиваційно-орієнтаційного критерію, на думку вченої, полягає у виявленні в майбутніх учителів розуміння цілей і завдань професійної педагогічної діяльності, усвідомлення ними важливості набуття педагогічних знань, наявність психологічної установки на вдосконалення професійної діяльності. Змістово-операційний критерій оцінювання рівня вияву сформованості готовності майбутніх учителів до конструювання навчально-пізнавальної діяльності школярів передбачає наявність уміння комплексного планування навчально-виховних завдань, обґрунтованого відбору змісту навчального процесу, оптимального вибору форм організації, методів, прийомів і засобів навчання. Оцінювально-рефлексивний критерій дає змогу оцінити рівень вияву сформованості умінь аналізу уже здійсненої діяльності з метою фіксації її результатів та їхньою подальшою переоцінкою [27]. У ході дослідження вчена виокремлює чотири рівні вияву сформованості готовності майбутніх вчителів до конструювання навчально-пізнавальної діяльності. До цих рівнів В. Вишківська відносить креативний, евристичний, репродуктивний та адаптивний [27].

Серед критеріїв готовності майбутніх учителів іноземної мови до проєктної діяльності в початковій школі А. Власенко вирізняє мотиваційний,

когнітивний та операційно-діяльнісний [28]. До показників мотиваційного критерію дослідниця відносить наявність пізнавального інтересу до проєктної діяльності; усвідомлену потребу в розробленні й реалізації навчальних проєктів на заняттях у початковій школі; наявність чітких цілей щодо здійснення власної проєктної діяльності; високу мотивацію до впровадження проєктної технології та бажання організовувати проєктну діяльність на заняттях із молодшими школярами у початковій школі. Знання про сутність, специфіку, види й ознаки проєктної діяльності у початковій школі, про сутність та логіку побудови етапів педагогічного проєктування; знання про необхідність запровадження проєктної діяльності на уроках іноземної мови в початковій школі є **показниками когнітивного критерію** готовності майбутніх учителів іноземної мови до проєктної діяльності в початковій школі [28]. **Операційно-діяльнісний критерій, на думку О. Власенко, містить такі показники,** як уміння формулювати мету проєкту та визначати проблему; уміння аналізувати результати проєктної діяльності молодших школярів; уміння оцінювати проєкти, розроблені учнями початкової школи; уміння прогнозувати результати проєктування; наявність високого рівня проєктно-технологічних умінь; здатність доцільно використовувати проєктну діяльність молодших школярів у початковій школі та застосовувати різноманітні форми організації та методи проєктної діяльності [28]. Учена виокремлює три рівні сформованості готовності майбутніх учителів мови до проєктної діяльності в початковій школі: низький, середній та високий.

На думку І. Новіцької, рівень вияву сформованості професійних умінь майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін у процесі розв’язування педагогічних задач можна оцінити за трьома критеріями: мотиваційним, когнітивним, функціональним та соціальним [131, с. 99–100]. Виявами мотиваційного критерію визначено готовність до формування професійної компетентності, прагнення до здобуття знань у природничо-математичній галузі та наявність практичних навичок, необхідних для здійснення професійної діяльності на високому рівні. Когнітивний критерій

передбачає наявність професійно важливих знань, функціональний – практичних вмінь застосування технологій реалізацій професійних функцій. Соціальний критерій, своєю чергою, орієнтований на оптимізацію людського ресурсу [131]. Учена виокремлює три рівні вияву сформованості професійних умінь майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін, зокрема достатній, середній та високий [131, с. 100].

Серед критеріїв оцінювання рівня вияву сформованості умінь проєктувати виховну діяльність І. Коновальчук вирізняє ефективність розроблених виховних технологій, науково-методичне обґрунтування розроблених виховних технологій, повноту реалізації функцій проєктування у виховному процесі, оптимальність технологічних дій та операцій, індивідуально-психологічні чинники продуктивності та об'єктивно-суб'єктивні утруднення вчителів щодо роботи над виховними проєктами [88]. Учений виявив чотири рівні сформованості умінь учителів проєктувати виховну діяльність: репродуктивний, адаптивний, локально-моделюючий та системно-моделюючий.

Задля оцінювання готовності майбутніх учителів математики до проєктування навчальної діяльності старшокласників О. Жерновникова розробила відповідні критерії й показники. До критеріїв учена відносить мотиваційний, змістовий та процесуальний. Показниками мотиваційного критерію визначено усвідомлення студентами значущості роботи вчителя, ставлення студентів до роботи вчителя та вплив стимулів на його формування, прагнення студентів оволодівати знаннями та вміннями, необхідними для здійснення педагогічної діяльності [64; 65]. Серед показників змістового критерію дослідниця вирізняє обізнаність із навчально-методичним забезпеченням роботи вчителя, знання форм організації, методів, прийомів і засобів організації освітнього процесу та оволодіння відомостями про наукові основи організації та управління роботою в сучасній загальноосвітній школі. Процесуальний критерій містить такі показники, як уміння організовувати та аналізувати освітній процес, уміння планувати роботу в закладі середньої

освіти, уміння аналізувати та розв’язувати педагогічні ситуації. Зазначимо, що дослідниця виокремлює три рівні сформованості готовності майбутніх учителів математики до проєктування навчальної діяльності старшокласників: низький, середній та високий.

Вивчаючи питання формування умінь самостійно-пізнавальної діяльності суб’єктів навчання, Г. Захарова доходить висновку, що зазначені уміння можна згрупувати за чотирма сегментами: когнітивно-афективним, когнітивно-змістовим, організаційно-праксіологічним, рефлексивно-аналітичним [67]. Серед критеріїв когнітивно-афективного сегменту самостійно-пізнавальної діяльності вчена виокремлює усталеність пізнавальних інтересів, широту спектру пізнавальних дій, гнучкість пізнавального пошуку, наявність інтелектуальних емоцій. Показниками когнітивно-афективного сегменту самостійно-пізнавальної діяльності є стійкість та тривалість пізнавальних інтересів, широта та гнучкість застосування студентом пізнавальних дій та наявність позитивних інтелектуальних емоції. Основу когнітивно-змістового сегменту умінь самостійно-пізнавальної діяльності складають такі критерії, як категоризаційність мислення, концептуалізаційність мислення та понятійність мислення. До показників зазначеного сегменту дослідниця відносить повноту навичок аналізу, синтезу, комбінування навчально-пізнавальної інформації; здатність мислити науковими поняттями та категоріями; здатність розпізнавати та відтворювати наявні наукові концепції. У складі організаційно-праксеологічного сегменту Г. Захарова вирізняє три критерії, зокрема організаційні навички загальної навчальної діяльності, орієнтовано-пошукові навички, саморегуляцію самостійно-пізнавальної діяльності [67]. Сформованість стратегій продуктивної навчально-пізнавальної діяльності та навички здійснення результативної пізнавально-пошукової діяльності визначено показниками організаційно-праксеологічного сегменту. Рефлексійно-аналітичний сегмент умінь самостійно-пізнавальної діяльності, як зазначає вчена, втілюється у таких трьох критеріях, як самоаналіз, самоконтроль та самокоректування; показниках – навичок об’єктивного самоаналізу змісту та

процесу самостійно-пізнавальної діяльності та навичок самоконтролю й самокоректування самостійно-пізнавальної діяльності [67]. У своєму дослідженні Г. Захарова також зазначає, що, відповідно до визначених критеріїв і показників, сформованість умінь самостійно-пізнавальної діяльності студентів можна оцінити за такими рівнями, як початковий, середній, вищий за середній, високий [67].

М. Нестеренко визначає рівень вияву сформованості проєктувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи відповідно до трьох компонентів: мотиваційно-аксіологічного, когнітивно-операційного та продуктивно-творчого [130]. Серед критеріїв мотиваційно-аксіологічного компонента досліджуваної компетентності вчена вирізняє спрямованість майбутніх педагогів на модернізацію початкової освіти та усвідомлення значущості педагогічного моделювання в майбутній професійній діяльності. Рівень вияву сформованості когнітивно-операційного компонента визначався за такими критеріями, як сформованість системи дидактичних, методичних і технологічних знань щодо моделювання уроку в початковій школі; наявність умінь моделювати урок у початковій школі. До критеріїв продуктивно-творчого компонента дослідниця відносить уміння моделювати та проводити урок із застосуванням педагогічних технологій, уміння аналізувати проведений урок, потребу в саморозвитку та самовдосконаленні [130, с. 154–155]. М. Нестеренко виявляє три рівні вияву сформованості проєктувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів, зокрема низький, середній та високий.

А. Лозенко визначає узагальнені критерії сформованості рефлексивних умінь майбутніх учителів початкової школи задля їхнього застосування в професійній діяльності [101]. До цих критеріїв учена відносить сформованість теоретичних знань про рефлексію дидактичної діяльності вчителя початкової школи, теоретичні знання про види та структуру рефлексійних умінь; здатність застосовувати рефлексійні вміння до проєктування, конструювання, організацію, контроль та оцінювання діяльності молодших школярів у типових

і творчих дидактичних ситуаціях; наявність стійкої потреби у константному, систематичному застосуванні сформованої системи рефлексійних умінь та наявність потреби у її вдосконаленні. Серед показників А. Лозенко виокремлює системність, усвідомленість, осмисленість, довільність, дієвість, повноту, самостійність та інтегративність [101]. Відповідно до визначених критеріїв та показників, науковець обґрунтовує чотири рівні сформованості рефлексійних умінь майбутніх учителів початкової школи до застосування їх у професійній діяльності, зокрема, високий, достатній, середній і низький [101].

Досліджуючи проблему вдосконалення підготовки майбутніх учителів початкової школи, О. Олійник виокремлює чотири критерії вияву рівня сформованості їхньої готовності до формування конструктивних умінь молодших школярів, а саме мотиваційний, когнітивний, творчо-діяльнісний та результативно-рефлексійний [132, с. 84]. Характерними ознаками мотиваційного критерію є інтереси, позитивне ставлення та мотиви. На думку О. Олійник, інтерес майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів розвивається шляхом ознайомлення із різноманітними формами організації, методами, прийомами і засобами навчання. До складу мотивів, які зумовлюють мотиваційний критерій, О. Олійник зараховує потреби вчителя у визнанні його професійної майстерності, самоствердженні, реалізацій професійних здібностей, професійні цінності, професійну відповідальність за формування особистості майбутнього школяра та задоволення від процесу та результатів професійної діяльності [132, с. 86]. Серед показників мотиваційного критерію вчена називає наявність інтересу до формування конструктивних умінь молодших школярів та наявність мотивації до здійснення процесу формування конструктивних умінь у молодших школярів [132, с. 87]. Науковець зазначає, що за когнітивним критерієм можна оцінити знання майбутніх учителів початкової школи, які стосуються відбору та застосування форм організації, методів, прийомів і засобів навчання до формування конструктивних умінь молодших школярів. До показників когнітивного критерію О. Олійник відносить розуміння сутності

конструктивних умінь та необхідності їхнього формування в майбутніх школярів; володіння сукупністю психолого-педагогічних і методичних знань щодо формування конструктивних умінь молодших школярів [132, с. 87]. Творчо-діяльнісний критерій вияву рівня сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів спрямовано на оцінювання професійно важливих умінь, якостей та наявність творчого потенціалу. Серед умінь дослідниця визначає такі: уміння розв'язувати діагностичні, пошуково-інформаційні, прогностичні, проєктувальні, конструктивні, організаційно-комунікативні та аналітико-рефлексійні завдання у педагогічній діяльності. Творчий потенціал науковець розуміє як відносно автономну, самостійну, універсальну здатність майбутнього вчителя, яка дає йому змогу нестандартно підходити до розроблення й практичної реалізації уроків з формування конструктивних умінь молодших школярів шляхом поєднання традиційних та інноваційних форм організації, методів, прийомів і засобів навчання [132, с. 86]. Творчо-діяльнісний критерій включає такі показники, як наявність комплексу психолого-педагогічних і методичних умінь, професійно важливих і особистісних якостей, а також творчий підхід до формування конструктивних умінь майбутніх школярів [132, с. 88]. Зважаючи не те, що сутність результативно-рефлексійного критерію полягає в оцінюванні здатності майбутнього вчителя розв'язувати професійні завдання різного рівня складності, вмінь учителя початкової школи контролювати власну діяльність та надавати оцінку її результатам, до основних характеристик зазначеного критерію О. Олійник відносить уміння планувати і конструювати зміст освітньої діяльності молодших школярів, проєктувати, визначати зміст і структуру процесу формування конструктивних умінь молодших школярів шляхом застосування відповідного інструментарію [132, с. 88]. Показниками зазначеного критерію є прагнення майбутніх учителів початкової школи до самовдосконалення, здатність до самоаналізу та самооцінки професійної діяльності. Зазначимо, що аналіз результатів вивчення сутності та структури

готовності майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів, визначення критеріїв і показників цієї інтегративної здатності надав О. Олійнику змогу визначити три рівні розвитку зазначеного феномена, зокрема високий, достатній та низький.

Критеріями вияву рівня сформованості креативно-проєктувальної компетентності майбутніх учителів, на думку І. Левіної, є мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний та рефлексивно-оцінний [98]. Показниками мотиваційно-ціннісного критерію визначено позитивне ставлення майбутніх учителів до створення освітніх проєктів, прагнення вирішувати педагогічні творчі завдання, активність і самостійність у здійсненні проєктної діяльності. Серед показників когнітивно-діяльнісного критерію І. Левіна вирізняє обізнаність із сучасними проєктними технологіями креативного характеру, систему знань щодо методики викладання навчальних предметів на основі застосування креативних технологій, розуміння специфіки застосування інформаційно-комунікаційних технологій у здійсненні проєктно-творчої діяльності, уміння до проєктування креативних освітніх технологій, організацію самостійної творчої роботи, розроблення освітніх заходів із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій. До показників рефлексивно-оцінного критерію вчена відносить здатність об’єктивно оцінювати результати проєктивної діяльності, отримані шляхом застосування креативних технологій; здатність до аналізу, здатність до рефлексії творчої діяльності та здатність до самовдосконалення. Вчена також виокремила три рівні вияву сформованості креативно-проектувальної компетентності майбутніх учителів: початковий, продуктивний і творчий [98].

У процесі вивчення питання формування готовності майбутніх учителів технологій до проєктно-технологічної діяльності В. Слабко доходить висновку, що рівень її вияву можна оцінити за такими критеріями, як мотиваційно-ціннісний, предметно-когнітивний, інструментально-діяльнісний, рефлексійно-оцінювальний [188]. До показників рівнів вияву сформованості готовності майбутніх учителів технологій до проєктно-технологічної діяльності дослідник

відносить, по-перше, наявний інтерес до проєктно-технологічної діяльності, проєктно-технологічної культури, моделювання та педагогічної творчості, власної особистості та самоствердження; по-друге, здобутті знання щодо змісту, сутності, структури проєктно-технологічної діяльності, способів і засобів здійснення проєктно-технологічної діяльності; по-третє, уміння здійснювати проєктно-технологічну діяльність, уміння активно й свідомо виявляти власні здібності у здійсненні проєктно-технологічної діяльності; по-четверте, рівень готовності до реалізації педагогічних задумів у конкретні види освітньої діяльності. Учений виявив три рівні сформованості готовності майбутніх учителів технологій до проєктно-технологічної діяльності: низький, середній та високий [188].

Отож узагальнення результатів здійсненого теоретичного аналізу наукової літератури дає змогу дійти висновку про відсутність єдиної думки щодо визначення критеріїв й показників рівня вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи. Ураховуючи висвітлені наукові підходи, обґрунтуємо сукупність критеріїв та якісних показників конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи, відповідно до їх структури. До основних критеріїв вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи відносимо мотиваційний, когнітивний, проєктивно-діяльнісний та рефлексійний (рис. 3.1).

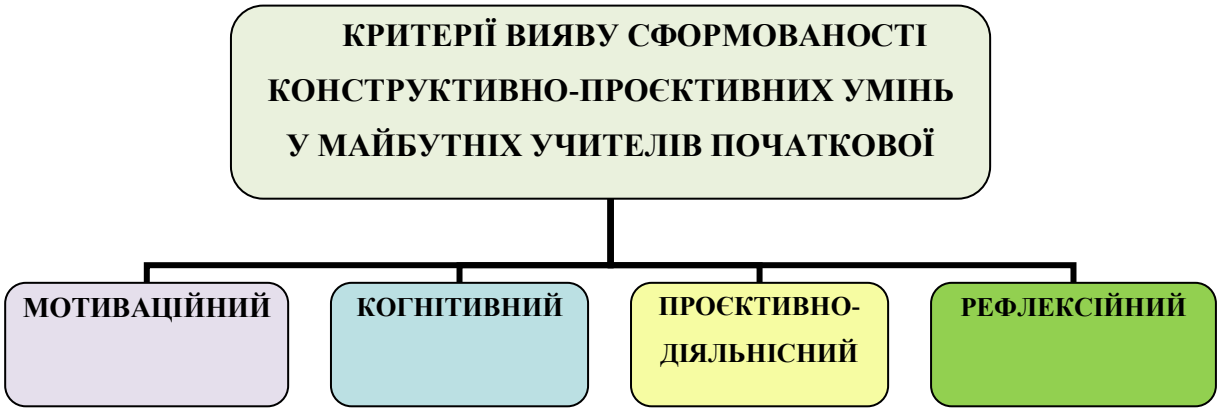

Рис. 3.1. Схематичне зображення критеріїв вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи

Показниками *мотиваційного критерію* сформованості конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи є професійно важливі ціннісні орієнтації, мотивація до здійснення освітньої діяльності, мотиваційні орієнтації у міжособистісних комунікаціях та смисложиттєві орієнтації, котрі слід розглядати як «регулятори або механізми спрямованої діяльності людини як суб'єкта, як особистості» [184, с. 13]. У нашому дослідженні визначення смисложиттєвих орієнтацій дає змогу оцінити, наскільки майбутні учителі початкової школи задоволені власним життям, вибором професії, освітніми результатами, яких вони досягли. Серед показників *когнітивного критерію* сформованості конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи виокремлюємо набуті в процесі підготовки теоретичні знання, уміння, компетентності, визначені у державному стандарті. Сформованість *конструктивно-проєктивних* умінь майбутніх учителів початкової школи можна оцінити за такими показниками, як наявність умінь конструктивно спілкуватися з іншими; залучати інших до різних видів діяльності; вирішувати конфліктні ситуації; творчо діяти; розуміти співрозмовника. Рефлексійний компонент сформованості конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи містить такі показники: уміння рефлексувати та адекватно оцінити себе.

У межах дослідження було визначено чотири рівні вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи: низький, середній, достатній та високий. Прокоментуємо зміст означених рівнів. Так, майбутні вчителі початкової школи із *низьким рівнем* сформованості конструктивно-проєктивних умінь виказують байдуже ставлення до професійної діяльності загалом та конструктивно-проєктивної діяльності зокрема. Такі студенти не виявляють жодного інтересу до здобуття професійно важливих знань, умінь, компетентностей, не усвідомлюють важливості і не сприймають мотивів оволодіння майбутньою педагогічною діяльністю. У них здебільшого наявні мотиви уникнення неприємностей. Отримані знання носять поверховий та нестійкий характер. Низький рівень

сформованості конструктивно-проєктивних умінь характеризується низьким рівнем вияву комунікативних й організаторських умінь у майбутніх учителів початкової школи. Студенти відчувають значні труднощі у виступах перед аудиторією, не вміють встановлювати довготривалі контакти, не здатні залучати інших у різні види діяльності, не вміють працювати в команді, погано орієнтуються в нетипових для них ситуаціях, не вміють обстоювати власну думку, уникають приймати самостійні рішення та не виявляють ініціативу. У спілкуванні вони часто бувають імпульсивними, вирізняються низьким рівнем комунікативних орієнтацій, спрямовані на себе, не орієнтовані на досягнення компромісу. Майбутні вчителі початкової школи із *низьким рівнем* сформованості конструктивно-проєктивних умінь не здатні конструктивно спілкуватися з одногрупниками й викладачами; не вміють вирішувати конфліктні ситуації, зокрема, попереджати їх та керувати ними; не можуть адекватно оцінити результати власної діяльності.

Середній рівень сформованості конструктивно-проєктивних умінь характеризується наявністю у майбутніх учителів початкової школи ситуативного інтересу до професійної педагогічної діяльності, конструктивно-проєктивної діяльності, здобуття педагогічної освіти. Мотиви опанування необхідними знаннями щодо здійснення освітньої діяльності здебільшого зовнішні позитивні. Студенти із середнім рівнем сформованості конструктивно-проєктивних умінь здатні планувати роботу та обстоювати власну думку, прагнуть спілкуватися з іншими людьми, проте потенціал їхніх інтересів, мотивів та прагнень не вирізняється високою стійкістю. Зважаючи на той факт, що студенти із середнім рівнем сформованості конструктивно-проєктивних умінь є залежними від думки інших, вони часто налаштовані на конструктивну взаємодію. Плануючи будь-яку діяльність, майбутні вчителя із середнім рівнем сформованості конструктивно-проєктивних умінь не завжди спроможні довести справу до кінця, надають перевагу лише тим завданням, які вони можуть розв’язувати самостійно, готові до організації спільної діяльності в нетипових

для них ситуаціях лише за наявності у них справжнього інтересу, що значним чином упливає на ефективність командної роботи.

Майбутні вчителі початкової школи із *достатнім рівнем* сформованості конструктивно-проєктивних умінь виявляють стійке позитивне ставлення до професійної педагогічної діяльності. Вони розуміють значення конструктивно-проєктивної діяльності для успішного виконання своїх обов'язків, готові діяти в нових нетипових для них ситуаціях, здатні приймати самостійні рішення, швидко знаходять друзів, виявляють ініціативу в спілкуванні, із задоволенням беруть участь в організації різноманітних освітніх заходів, відповідально ставляться до виконання власних обов'язків, інколи потребують допомоги у виборі доцільних педагогічних технологій, форм організації, методів, засобів навчання, у розробленні конспекту уроку будь-якого типу із навчання освітніх галузей, визначених Державним стандартом початкової освіти [165]. *Достатній рівень* сформованості конструктивно-проєктивних умінь передбачає наявність у майбутніх учителів початкової школи здатності контролювати власну діяльність, виявляти оригінальність проєктивного мислення в розв'язанні нетипових завдань.

Майбутні вчителі початкової школи із *високим рівнем* сформованості конструктивно-проєктивних умінь демонструють орієнтовану на майбутнє систему цінностей, завжди здатні передбачати результати спілкування з іншими, здатні володіти собою в конфліктних ситуаціях, уміють конструктивно управляти конфліктами, відчувають потребу до здійснення комунікативної та організаторської діяльності, є внутрішньо емпатійними й відкритими до діалогу, здатні ефективно встановлювати конструктивні контакти з іншими, невимушено поводитися в новому колективі та швидко орієнтуватися у нетипових ситуаціях. Задля успішного розв'язання завдання такі студенти здатні прислухатися до думки своїх одногрупників та готові дозволити їм приймати самостійні рішення, здатні не лише розв'язувати конфлікти, а й запобігати їх виникненню, прагнуть досягти успіху. Такі студенти виявляють бажання бути професійно корисними, знають і вміють аналізувати різноманітні

документи, знаходити необхідну навчально-методичну літературу для організації освітньої діяльності, планувати застосування різноманітних педагогічних технологій, у тому числі інформаційно-комунікаційних під час проєктування уроку, під час проєктування навчального завдання вміють добирати оптимальні форми, методи і засоби навчання, застосовувати доцільні навчальні технології та організовувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію на засадах педагогіки співпраці. Майбутні вчителі початкової школи із *високим рівнем* сформованості конструктивно-проєктивних умінь ініціативні, здатні до самостійного прийняття рішень у ситуаціях різної складності, здатні обстоювати власну думку, здатні не лише самостійно розв'язувати завдання різного рівня складності, а й спонукати інших до різноманітної діяльності в процесі спілкування та міжособистісної взаємодії.

Оцінювання рівня сформованості конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи потребувало відбору необхідного діагностувального інструментарію. У контексті експериментальної роботи в основу добору методик діагностування рівня конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи покладено результати аналізу наукових праць українських учених, які займаються проблемами вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів, зокрема й початкової школи (В. Вишківська [27], А. Власенко [28], І. Гавриш [31], О. Герасимова [34; 115], В. Желанова [62], О. Жерновнікова [64–65], Л. Карпова [81], І. Коновальчук [88], А. Лозенко [101], О. Малихін [115], М. Марусинець [118; 119], М. Нестеренко [130], І. Новіцька [131], Л. Себало [183], В. Слабко [188], О. Троценко [199], О. Ярошинська [230–231]).

Отже, сформовані конструктивно-проєктивні вміння дають змогу майбутнім учителям початкової школи постійно знаходити нові шляхи розв'язання різноманітних типових і нетипових завдань у межах професійної педагогічної діяльності, що сприяє їхній творчій самореалізації та вдосконаленню професійної педагогічної компетентності.

Таблиця 3.1

Компонентні конструкти, критерії та показники сформованості конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи та діагностувальний інструментарій

№ з/п	Компонентні конструкти	Критерії	Показники сформованості конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи	Діагностувальний інструментарій для оцінювання рівня сформованості конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи
1	**2**	**3**	**4**	**5**
1	Мотиваційно-атракційний	Мотиваційний	- ціннісні орієнтації майбутніх учителів початкової школи	Методика діагностування ціннісних орієнтацій (М. Рокич)
			- смисложиттєві орієнтації майбутніх учителів початкої школи	«Смисложиттєві орієнтації», адаптована версія на основі “Purpose-in-Life Test” за Дж. Крамбо та Л. Махолика (Д. Леонт’єв)
			- мотивація до здійснення освітньої діяльності	Методика «Діагностика мотивації навчання студентів педагогічного закладу вищої освіти» (М. Овчинникова, С. Пакуліна, С. Кетько)

Продовж. табл. 3.1

1	**2**	**3**	**4**	**5**
			- мотиваційні орієнтації в міжособистісних комунікаціях	«Діагностика мотиваційних орієнтацій у міжособистісних комунікаціях» (І. Ладанов, В. Уразаєва)
2	Когнітивно-змістовий	Когнітивний	- знання, уміння, компетентності, необхідні для здійсненні успішної конструктивно-проєктивної діяльності	- спостереження - тестування - академічна успішність - «Моніторінг професійної педагогічної компетентності вчителя» (А. Радченко)
3	Проєктно-діяльнісний	Проєктно-діяльнісний	- уміння конструктивно спілкуватися з іншими	Методика «Оцінка самоконтролю в спілкуванні» (М. Снайдер)
			- уміння залучати інших до різних видів діяльності	Методика виявлення комунікативних й організаторських умінь

Продовж. табл. 3. 1

1	2	3	4	5
			- уміння вирішувати конфліктні ситуації	Методика «Діагностика схильності особистості до конфліктної поведінки» (К. Томас у модифікації Н. Гришиної)
			- уміння творчо діяти	«Діагностика особистісної креативності» (О. Тунік)
			- уміння розуміти співрозмовника	Опитувальник для діагностування здатності до емпатії (А. Мехрабіан, М. Епштейн)
4	Рефлексійно-результативний	Рефлексійний	- уміння рефлексувати	Методика вимірювання рівня рефлексійності (А. Карпов)
			- уміння адекватно оцінити себе	«Самооцінка впевненості в собі» (С. Ємельянов)

Охарактеризовані у підрозділі рівні діагностування конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи за критеріями та показниками відповідають структурі досліджуваного феномена, уможливлюють отримання повної й об'єктивної інформації щодо наявності або відсутності мотивації до здійснення конструктивно-проєктивної діяльності, професійно важливих ціннісних та смисложиттєвих орієнтацій, мотиваційних орієнтацій у міжособистісних комунікаціях, теоретичних знань, компетентностей, а також сукупності субумінь, необхідних для реалізації успішної конструктивно-проєктивної діяльності в освітній діяльності початкової школи, зокрема умінь конструктивно спілкуватися з іншими та залучати інших до різних видів діяльності, умінь вирішувати конфліктні ситуації, умінь творчо діяти, умінь розуміти співрозмовника, умінь рефлексувати, умінь адекватно оцінити себе.

3.2 Програма експериментальної роботи з імплементації авторської моделі в освітній процес вищої педагогічної школи

Формування конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи, яке здійснювалася під час експериментальної роботи з імплементації авторської моделі в освітній процес вищої педагогічної школи, охоплювало три етапи науково-педагогічного пошуку, передбачало внесення корективів у діючу систему підготовки студентів й потребувало розроблення. На першому етапі здійснено теоретичний аналіз проблеми формування конструювально-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи; обґрунтовано науковий апарат дослідження; проаналізовано професійну діяльність майбутніх учителів початкової школи. Під час аналізу теоретичного й практичного стану досліджуваної проблеми сформульовано гіпотезу, визначено об'єкт, предмет, мету і завдання дослідження.

На другому етапі розроблено й обґрунтовано модель формування конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи;

визначено методику діагностування вияву рівня сформованості конструювально-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи; проведено констатувальний етап експерименту щодо виявлення рівня вияву сформованості конструювально-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи.

Третій етап передбачав здійснення експериментальної перевірки ефективності розробленої моделі формування конструювально-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи, спрямованої на підтвердження висунутої гіпотези. Розроблений діагностичний інструментарій залишався незмінним протягом усього періоду проведення експериментальної роботи. Педагогічний експеримент, розпочатий у 2016–2017 навчальному році, здійснювався впродовж 3 років на базі Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова та Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

До експериментальної роботи на різних етапах залучено 274 студенти: перша експериментальна група (ЕГ1) – 89 студентів, друга експериментальна група (ЕГ2) – 91 студент, контрольна група (КГ) – 94 студенти.

Педагогічний експеримент складався із трьох послідовних етапів: констатувального, формувального та контрольного етапів. Кожен зі зазначених етапів зреалізовував певні функції та завдання.

Констатувальний етап педагогічного експерименту передбачав виявлення початкового рівня вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи.

Варто зазначити, що задля виявлення рівня вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи також було застосовано такі традиційні педагогічні методи, як бесіда зі студентами, спостереження за їх освітньою діяльністю, тестовий контроль, модульні контрольні роботи тощо. Відібраний й представлений діагностувальний інструментарій дослідницької роботи відображає кожен із чотирьох компонентів конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової

школи. За їх сукупними результатами під час дослідження оцінювався загальний рівень вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь студентів експериментальних та контрольної груп.

Під час здійснення констатувального етапу педагогічного експерименту були проведені заплановані організаційно-методичні заходи, внесені необхідні поправки в освітньо-професійний план підготовки експериментальних груп, відбулось корегування змісту робочих навчальних програм психолого-педагогічних дисциплін, розроблено навчально-методичне забезпечення зі зазначених дисциплін, спрямоване на формування конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи.

З метою виявлення початкового рівня вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи відповідно до першого критерію – *мотиваційного* – на констатувальному етапі педагогічного експерименту було використано методики діагностування ціннісних орієнтацій (М. Рокич), смисложиттєвих орієнтацій (Д. Леонт'єв), мотивації навчання студентів педагогічного закладу вищої освіти (М. Овчинникова, С. Пакуліна, С. Кетько), мотиваційних орієнтацій у міжособистісних комунікаціях (І. Ладанов, В. Уразаєва), індивідуальні бесіди та спостереження. Під час індивідуальних бесід зі студентами експериментальної та контрольної груп було виявлено наявність стійкого інтересу до майбутньої професійної діяльності, особливості їх мотиваційної сфери, їхнього ставлення до педагогічної діяльності та свідомого вибору професії. Так, наприклад, методика діагностики мотивації навчання студентів педагогічного закладу вищої освіти (М. Овчинникова, С. Пакуліна, С. Кетько) надала змогу визначити, по-перше, ієрархію мотивів, які переважали в студентів під час вступу до закладу вищої освіти та, по-друге, мотиви, які є визначальними для студентів на момент опитування. Методика містила 37 запитань, які студенти експериментальних та контрольної груп мали оцінити за 5-бальною шкалою. Отримані результати свідчать про те, що на констатувальному етапі педагогічного експерименту в студентів експериментальних та контрольної

груп не розвинена професійна мотивація, серед домінувальних мотивів переважає нестійкий інтерес до педагогічної діяльності загалом та професії вчителя початкової школи зокрема.

В узагальненому вигляді діагностувальна інформація щодо рівня вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи за мотиваційним критерієм презентовано в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Рівень вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи за мотиваційним критерієм (констатувальний етап педагогічного експерименту)

Рівень, (%) / *Група*	Низький	Середній	Достатній	Високий
Е1 (89)	16 (18,0%)	44 (49,4%)	19 (21,4%)	10 (11,2%)
Е2 (91)	23 (25,3%)	35 (38,5%)	21 (23,1%)	12 (13,1%)
КГ (94)	28 (29,8%)	46 (48,9%)	16 (17,0%)	4 (4,3%)

Узагальнені результати констатувального етапу щодо виявлення рівня вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь студентів експериментальних та контрольної груп за мотиваційним критерієм зображено на рис. 3.2.

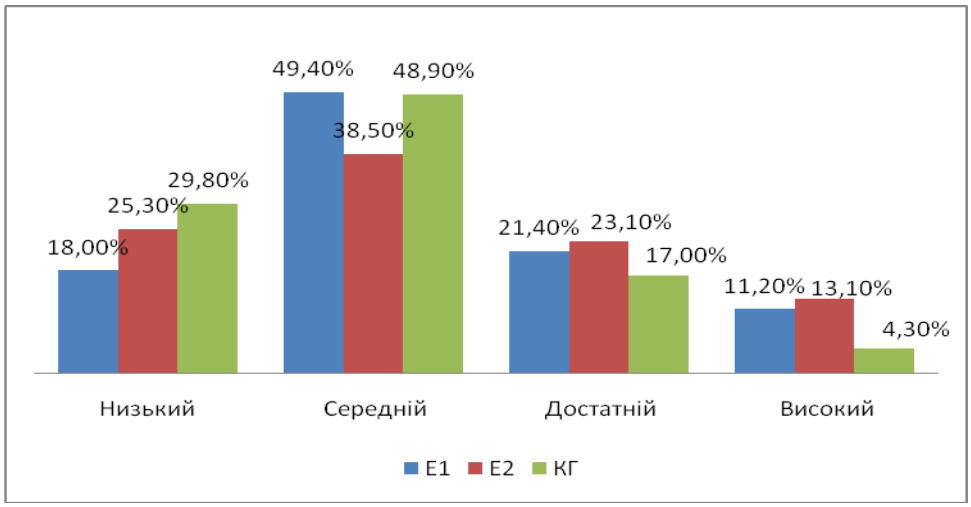

Рис. 3.2. Унаочнення результатів констатувального етапу щодо виявлення рівня вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь студентів експериментальних та контрольної груп за мотиваційним критерієм

Помітно, що високий рівень вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь визначено лише в 11,2% студентів першої експериментальної групи, 13,1% − другої експериментальної групи та 4,3% студентів контрольної групи. У той же час з'ясовано, що у 18,0% студентів першої експериментальної групи, 25,3% студентів другої експериментальної групи та 29,8% студентів контрольної групи рівень вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь є низьким. Рівень вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь у 49,4% студентів першої експериментальної групи, 38,5% студентів другої експериментальної групи та 48,9% студентів контрольної групи є середнім. Достатній рівень виявлено у 21,4% студентів першої експериментальної групи, 23,1% студентів другої експериментальної групи та 17,0% − контрольної. Отож отримані результати свідчать про недостатній рівень вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи за мотиваційним критерієм. Необхідним у цьому випадку вважаємо акцентування більшої уваги на формуванні позитивного ставлення та мотивації до обраної професії, усвідомлення важливості педагогічної праці на всебічний розвиток особистості молодшого школяра.

В оцінюванні рівня вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь студентів експериментальних і контрольної груп за когнітивним критерієм застосовувалися такі заходи, як спостереження, тестовий контроль, аналіз академічної успішності та проведення моніторингу професійної педагогічної компетентності вчителя за А. Радченко. Було розроблено тестові завдання з таких психолого-педагогічних дисциплін, як «Дидактика», «Вступ до педагогіки», «Педагогічні технології в початковій школі», «Теорія і методика виховання», «Історія педагогіки».

Узагальнена інформація щодо рівня вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь студентів експериментальних і контрольної груп за когнітивним критерієм подана в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Рівень вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь студентів експериментальних та контрольної груп за когнітивним критерієм (констатувальний етап педагогічного експерименту)

Рівень, (%) / *Група*	Низький	Середній	Достатній	Високий
Е1 (89 студ.)	27 (30,3%)	41 (46,1%)	16 (18,0%)	5 (5,6%)
Е2 (91 студ.)	31 (34,1%)	40 (44,0%)	11 (12,1%)	9 (9,8%)
КГ (94 студ.)	19 (20,2%)	38 (40,4%)	29 (30,9%)	8 (8,5%)

Аналіз вихідного рівня вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь студентів за когнітивним критерієм експериментальних та контрольної груп унаочнено на рис. 3.3.

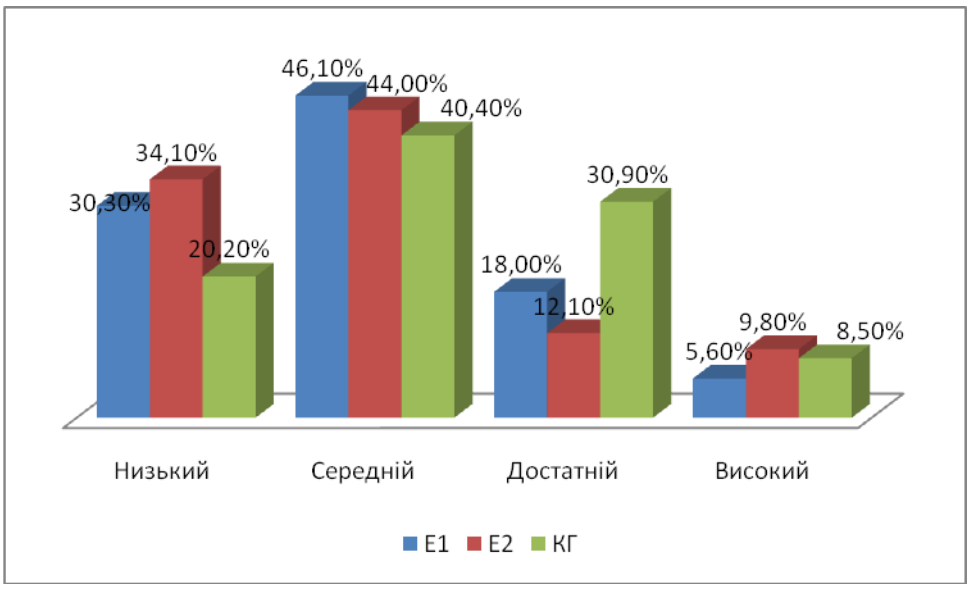

Рис. 3.3. Унаочнення вихідного рівня рівня вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь студентів експериментальних та контрольної груп

Отримані результати дають змогу зробити висновок про наявність кількісної переваги студентів у всіх трьох групах, чий рівень вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь за когнітивним критерієм є середнім. Проте можна простежити певні відмінності. Так, 30,3% студентів першої експериментальної групи та 34,1% студентів другої експериментальної

групи мають низький рівень досліджуваних умінь за когнітивним критерієм. Середній рівень мають 46,1% студентів першої експериментальної групи та 44,0% студентів другої експериментальної групи. У контрольній групі середній рівень вияву конструктивно-проєктивних умінь виявлено у 40,4% студентів та достатній – у 30,9% студентів. Лише 5,6% студентів першої експериментальної групи, 9,8% студентів другої експериментальної групи та 8,5% студентів контрольної групи мають високий рівень вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь за когнітивним критерієм. Такий незначний відсоток студентів можна пояснити відсутністю систематичного цілеспрямованого впливу на їх формування, домінуванням традиційних форм, методів, прийомів і засобів навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи.

Певними труднощами супроводжувалося діагностування рівня вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи за проєктно-діяльнісним критерієм, які долалися шляхом комбінування декількох діагностичних методик, а саме «Оцінки самоконтролю в спілкуванні» (М. Снайдер), методики виявлення комунікативних й організаторських умінь, «Діагностики схильності особистості до конфліктної поведінки» (К. Томас у модифікації Н. Гришиної), «Діагностики особистісної креативності» (О. Тунік) та «Діагностики здатності до емпатії» (А. Мехрабіан, М. Епштейн). Варто додати, що рівень вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь за проєктно-діяльнісним критерієм визначався завдяки спостереженню за інтерактивною взаємодією студентів під час проведення лекцій-конференцій та семінарів-конференцій, ситуаційних і рольових ігор, воркшопів, мозкового штурму, роботою над проєктами. Оцінювалися уміння взаємодіяти як з іншими студентами, так і з викладачем, уміння й бажання надавати та отримувати допомогу в разі потреби, уміння пропонувати нестандартні рішення щодо розв’язання запропонованих ситуацій, уміння слухати і говорити, вести переговори, дослухатися до думки інших, справлятися з конфліктами тощо. З метою виявлення форм організації, методів, прийомів і засобів навчання, які домінують під час викладання психолого-педагогічних

дисплін, та ставлення до них, студентам експериментальних та контрольної груп було запропоновано написання різноманітних есе, наприклад, *«Важливість традиційної лекції у підготовці високопрофесійних майбутніх учителів початкової школи», «Сучасна лекція у вищому закладі освіти», «Ефективний семінар: особливості організації й проведення у підготовці вчителя нової української школи», «Як навчатися ефективно: переваги інноваційних методів навчання в сучасному закладі освіти», «Застосування методу проєктів у підготовці майбутніх учителів: переваги і недоліки»* тощо. Результати дослідження виявили домінування традиційних форм організації, технологій, методів, прийомів і засобів навчання в підготовці майбутніх учителів початкової школи: 69,7 % респондентів зазначили, що конструктивно-проєктувальна діяльність не є предметом спеціальних формувальних дій в освітньому процесі закладів вищої освіти.

Узагальнені результати щодо рівня вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи за проєктно-діяльнісним критерієм відображено в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Рівень вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь студентів експериментальних і контрольної груп за проєктно-діяльнісним критерієм (констатувальний етап педагогічного експерименту)

Рівень, (%) / *Група*	Низький	Середній	Достатній	Високий
Е1 (89 студ.)	4 (4,5%)	19 (21,4%)	37 (41,5%)	29 (32,6%)
Е2 (91 студ.)	11 (12,1%)	26 (28,6%)	26 (28,6%)	28 (30,7%)
КГ (94 студ.)	9 (9,6%)	27 (28,7%)	42 (44,7%)	16 (17,0%)

Унаочнені результати щодо рівня вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи за проєктно-діяльнісним критерієм наведено на рис. 3.4.

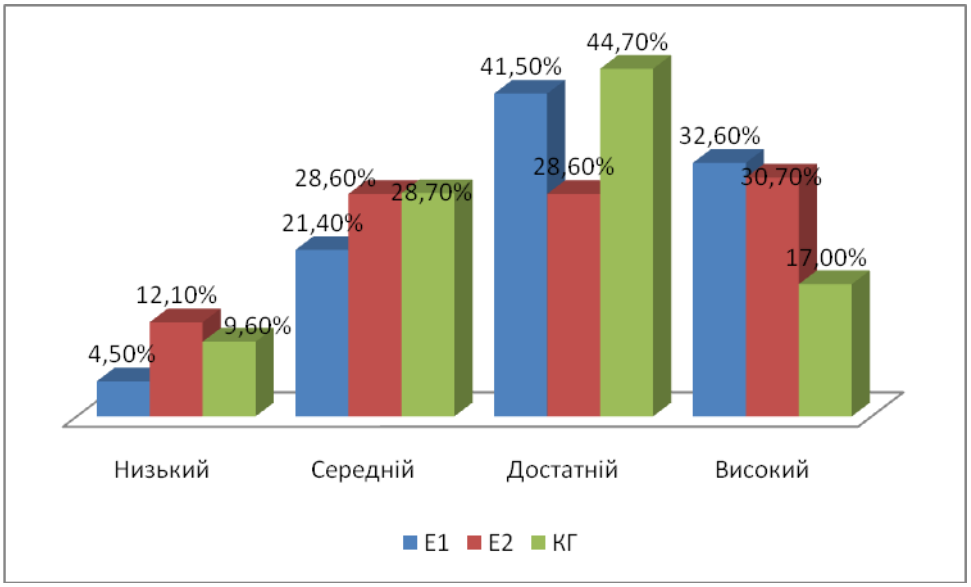

Рис. 3.4. Унаочнення рівня вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи за проєктно-діяльнісним критерієм

Рівень вияву сформованості конструктивно-проєктивний умінь студентів експериментальних та контрольної груп за рефлексійним критерієм визначався шляхом застосування методики вимірювання рівня рефлексійності (А. Карпов) та методики «Самооцінка впевненості в собі» (С. Ємельянов). Також задля оцінювання конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів за зазначеним критерієм після застосування ситуаційних ігор, мозкового штурму, воркшопів та презентації результатів індивідуального або групового проєктів проводилися опитування, пов'язані з уміннями усвідомлювати власні потенційні можливості. Опитування включали такі питання, як «*Наскільки важко Вам було виконати запропоноване завдання?*», «*Скільки часу Ви витратили на виконання завдання?*», «*Що для Вас було найскладніше під час виконання запропонованого завдання? Поясніть чому?*», «*Як ви вважаєте, які із умінь і навичок, необхідні для виконання запропонованого завдання, потребують подальшого розвитку?*», «*Як Ви вважаєте, чи достатньо Вам було знань, отриманих під час лекційних і семінарських занять, для виконання запропонованого завдання?*» тощо.

Отримані результати свідчать, що в експериментальних групах початковий рівень вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь за зазначеним критерієм відсутній, а в контрольній групі лише два студенти мають низькій рівень вияву сформованості досліджуваних умінь. Підсумкова інформація щодо рівня вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь студентів контрольної та експериментальних груп за рефлексійним критерієм подається в таблиці 3.5

Таблиця 3.5

Рівень вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь студентів експериментальних і контрольної груп за рефлексійним критерієм (констатувальний етап педагогічного експерименту)

Рівень, (%) / *Група*	Низький	Середній	Достатній	Високий
Е1 (89 студ.)	0 (0,0%)	57 (64,1%)	22 (24,7%)	10 (11,2%)
Е2 (91 студ.)	0 (0,0%)	38 (41,8%)	26 (28,6%)	27 (29,6%)
КГ (94 студ.)	2 (2,1%)	45 (47,9%)	17 (18,1%)	30 (31,9%)

Отримані результати щодо рівня вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи за рефлексійним критерієм унаочнено на рис. 3.5.

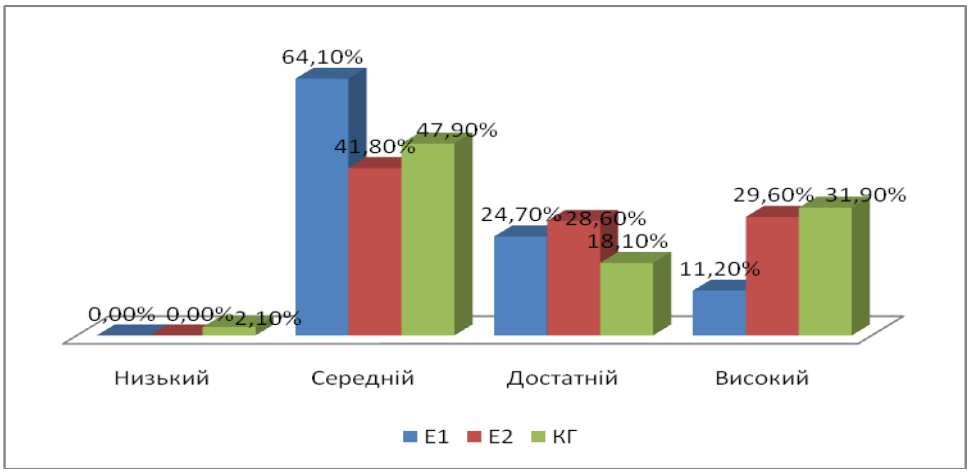

Рис. 3.5. Унаочнення рівня вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи за рефлексійним критерієм

Зведену інформацію щодо рівня вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь студентів експериментальних і контрольної груп у відсотковому співвідношенні презентовано у таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

Рівні вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь студентів експериментальних і контрольної груп (констатувальний етап педагогічного експерименту, %)

Група / Рівні	Критерій	Е1		Е2		КГ	
		Рівень, %	Σ ср	Рівень, %	Σ ср	Рівень, %	Σ ср
Низький	**М**	18,0	13,2	25,3	17,9	29,8	15,4
	К	30,3		34,1		20,2	
	ПД	4,5		12,1		9,6	
	РР	0,0		0,0		2,1	
Середній	**М**	49,4	45,2	38,5	38,2	48,9	41,5
	К	46,1		44,0		40,4	
	ПД	21,4		28,6		28,7	
	РР	64,1		41,8		47,9	
Достатній	**М**	21,4	26,4	23,1	23,1	17,0	27,7
	К	18,0		12,1		30,9	
	ПД	41,5		28,6		44,7	
	РР	24,7		28,6		18,1	
Високий	**М**	11,2	15,2	13,1	20,8	4,3	15,4
	К	5,6		9,8		8,5	
	ПД	32,6		30,7		17,0	
	РР	11,2		29,6		31,9	

Примітка. МК – мотиваційний критерій; КК – когнітивний критерій; ПДК – проєктно-діяльнісний критерій; РК – рефлексійний критерій.

Результати констатувального етапу педагогічного експерименту свідчать про низький рівень сформованості конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи, що зумовлює необхідність упровадження розробленої дидактичної моделі й виявлених на гіпотетичному рівні дидактичних умов. Крім цього, аналіз вхідних даних підтвердив подібність експериментальних і контрольної груп у розподілі студентів за наявним рівнем вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь, що дало підстави вважати вихідні параметри вирівняними та розпочати здійснення формувального етапу експерименту.

Формувальний етап експерименту передбачав проведення експериментальної перевірки гіпотези; апробацію розробленої й теоретично обґрунтованої дидактичної моделі формування конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи та дидаткичних умов її забезпечення; удосконалення змісту психолого-педагогічних дисциплін відповідно до завдань дослідження. Задля підтвердження гіпотези в контрольній групі підготовка майбутніх учителів початкової школи відбувалася згідно з діючими освітньо-професійними програмами підготовки і не передбачала спеціальних змін у формах організації, методах, прийомах і засобах навчання, спрямованих на формування конструктивно-проєктивних умінь. На відміну від контрольної групи, підготовка студентів експериментальної групи здійснювалася шляхом застосування спеціально відібраних форм організації, методів, прийомів і засобів навчання. Узагальнювальний етап педагогічного експерименту передбачав аналіз, систематизацію та узагальнення отриманих результатів експериментальної роботи щодо формування конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи; аналіз та представлення результатів дослідження на основі методів статистичної обробки даних; формулювання загальних висновків роботи та окреслення перспективи подальших наукових пошуків.

Реалізація програми дослідження та результати, отримані під час здійснення констатувального етапу педагогічного експерименту, довели

доцільність розв’язання сукупності завдань: здійснення аналізу наукових підходів щодо з’ясування сутності і структури поняття «конструктивно-проєктивні вміння майбутніх учителів початкової школи»; виявлення та обґрунтування критеріїв, показників і рівнів вияву сформованості конструктивно-проєктивних вмінь майбутніх учителів початкової школи; добір діагностувального інструментарію щодо виявлення рівня вияву сформованості конструктивно-проєктивних вмінь майбутніх учителів початкової школи; виявлення дидактичних умов як основи дидактичної моделі формування конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи; імплементацію розробленої й теоретично обґрунтованої дидактичної моделі формування конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи.

Зазначимо, що проведення експериментальної роботи виявило певні труднощі. До цих яких відносимо відсутність навчально-методичного забезпечення щодо формування конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи; відібрані форми організації, методів, прийомів і засобів навчання, що сприяють ефективному формуванню досліджуваних умінь; відповідну матеріально-технічну базу, необхідну для створення сприятливих умов до формування конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи.

3.3 Аналіз й узагальнення результатів експериментальної роботи

Формувальний етап педагогічного експерименту здійснювався з ***метою*** практичної перевірки висунутого на початку дослідження припущення про те, що формування конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи буде успішним за впровадження розробленої дидактичної моделі та виявлених на гіпотетичному рівні дидактичних умов, покладених в її основу.

До завданнь формувального етапу педагогічного експерименту відносимо такі:

1. Зреалізувати в освітньому процесі закладів вищої освіти виявлені на гіпотетичному рівні дидактичні умови.

2. Здійснювати паралельний моніторинг процесуальних особливостей формування конструктивно-проєктивних умінь студентів першої та другої експериментальних груп.

3. Шляхом комплексної діагностики визначити рівень вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь студентів першої, другої експериментальних та контрольної груп.

4. Шляхом порівняльного аналізу зіставити динаміку формування конструктивно-проєктивних умінь студентів експериментальних і контрольної груп.

5. Узагальнити результати, отримані у ході формувальних дій, та зробити висновки щодо підтвердження або спростування гіпотези дисертаційної праці.

Для науково-педагогічних працівників, які були залучені до формувального етапу педагогічного експерименту, було проведено консультації та надано рекомендації щодо застосування розробленого науково-методичного забезпечення.

Задля формування аналітичних, презентаційних умінь, умінь добирати доцільні форми, методи і прийоми освітньої діяльності з учнями початкових класів, умінь ефективної взаємодії з іншими студенти експериментальних груп залучалися до проведення «воркшопів» та розроблення індивідуальних й групових проєктів на такі теми, як «*Методи і прийоми формування адекватної самооцінки і впевненості молодшого школяра», «Роль дидактичних ігор у формуванні критичного мислення молодшого школяра», «Рольові гри у формуванні ключових компетентностей молодших школярів»* тощо.

З метою оцінювання сформованості конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи було проведено порівняння емпіричних даних, одержаних в експериментальних та контрольній групах на констатувальному етапі, з результатами контрольного етапу експерименту,

котре надало можливість побачити динаміку розвитку досліджуваних умінь за зазначеними критеріями.

Проаналізуємо отримані результати сформованості конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи за мотиваційним, когнітивним, проєктно-діяльнісним та рефлексійно-результативним критеріями.

З метою конкретизації даних порівняльного аналізу рівня сформованості конструктивно-проєктивних умінь студентів експериментальних та контрольної груп застосовано критерій згоди χ Пірсона, що ґрунтується на наближенні частоти прояву ознаки в різних вибірках, виміряної за номінативною шкалою [Психология и педагогика : учеб. пособ. для вузов / сост. А. А. Радугин., с. 124].

Коефіцієнт χ^2 Пірсона дорівнює сумі квадратів відхилень результатів останнього вимірювання від першого. У загальному вигляді розрахунок коефіцієнта χ^2 Пірсона здійснюється за формулою:

$$\chi^2 = \sum_{k=1}^{m} \frac{(n_{i2}-n_{i1})^2}{n_{i1}} \qquad (3.1)$$

де n_{i1} – частоти результатів спостережень на констатувальному етапі;

n_{i2} – частоти результатів спостережень, зроблених на контрольному етапі;

і – загальна кількість груп, на які розділилися результати спостережень.

Розглянемо результати, які стосуються рівня вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь за мотиваційним критерієм у студентів експериментальних та контрольної груп (табл. 3.7).

Таблиця 3.7

Рівень вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь студентів експериментальних і контрольної груп за мотиваційним критерієм (контрольний етап педагогічного експерименту)

Група \ *Рівень, (%)*	Низький	Середній	Достатній	Високий
Е1 (89)	10 (11,2%)	38 (42,7%)	26 (29,2%)	15 (16,9%)
Е2 (91)	21 (23,1%)	33 (36,3%)	25 (27,5%)	12 (13,1%)
КГ (94)	26 (27,6%)	48 (51,1%)	16 (17,0%)	4 (4,3%)

Результати щодо рівня вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь студентів експериментальних і контрольної груп за мотиваційним критерієм контрольного етапу педагогічного експеримента представлено на рис. 3.6.

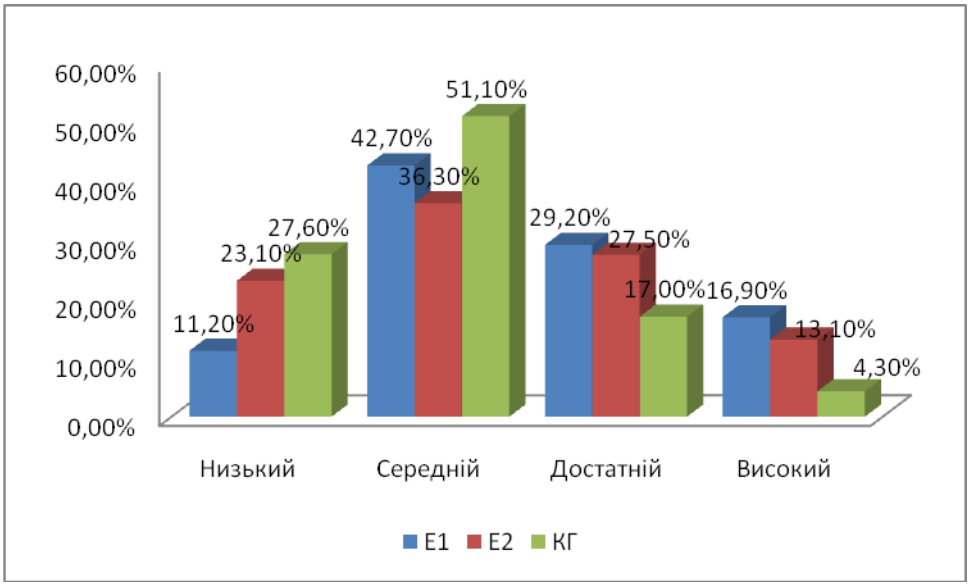

Рис. 3.6. Унаочнення рівня вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь студентів експериментальних і контрольної груп за мотиваційним критерієм (контрольний етап педагогічного експерименту)

Отримані результати дають можливість стверджувати, що у першій експериментальній групі відбулися певні зміни, а у другій експериментальній групі кількість студентів з високим рівнем вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь за мотиваційним критерієм

не збільшилась. З'ясовано, що збільшення кількості студентів із достатнім рівнем відбулося через кількісне зменшення студентів із низьким та середнім рівнем вияву сформованості досліджуваних умінь за мотиваційним критерієм.

Динаміку змін рівня вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь студентів експериментальних та контрольної груп за мотиваційним критерієм презентовано на рис. 3.6–3.8.

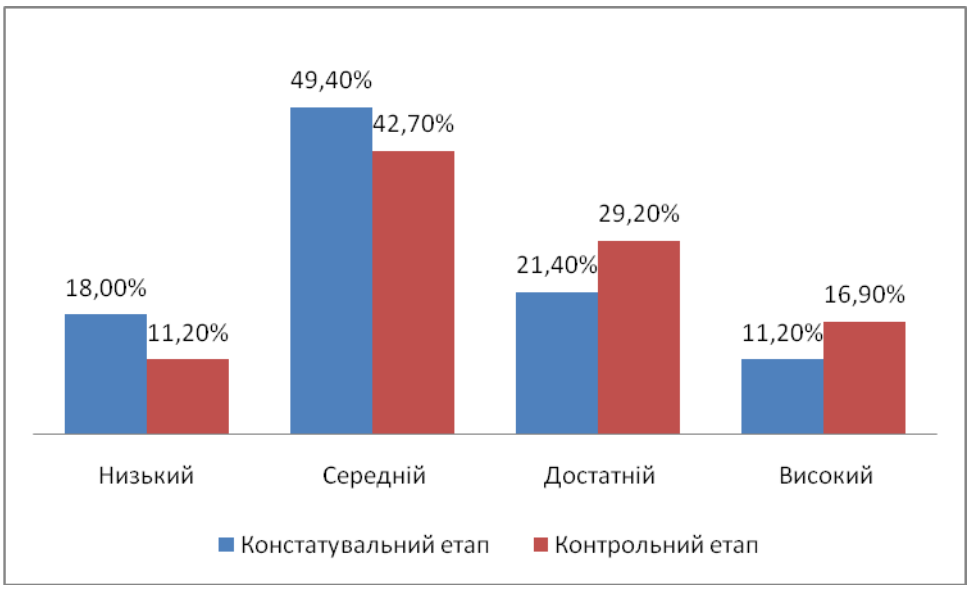

Рис. 3.6. Динаміка змін рівня вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь студентів першої експериментальної групи за мотиваційним критерієм (%)

Порівняння отриманих даних засвідчує, що кількість студентів першої експериментальної групи, які досягли високого рівня сформованості конструктивно-проєктивних умінь за мотиваційним критерієм, збільшилася на 5,7%, достатнього рівня – на 7,8%, середнього рівня зменшився на 6,7% та низького рівня − на 6,8%.

Для першої експериментальної групи студентів розрахунки динаміки формування рівня вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь за мотиваційним критерієм відповідно до критерію згоди Пірсона мають такий вигляд:

$$E1(МК)\ \chi^2 = \frac{(18{,}0-11{,}2)^2}{11{,}2} + \frac{(49{,}4-42{,}7)^2}{42{,}7} + \frac{(21{,}4-29{,}2)^2}{29{,}2} + \frac{(11{,}2-16{,}9)^2}{16{,}9} = 9{,}1$$

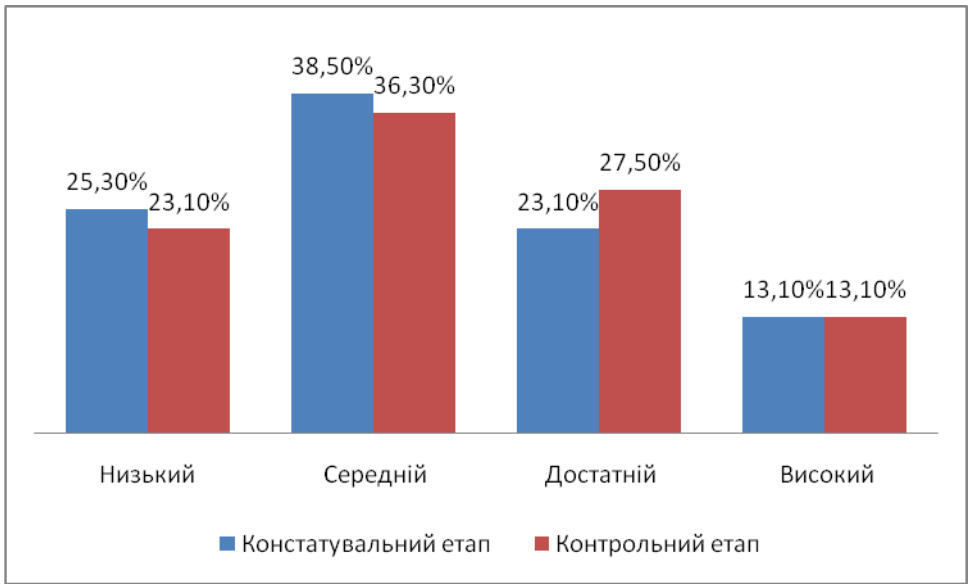

Рис. 3.7. Динаміка змін рівня вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь студентів другої експериментальної групи за мотиваційним критерієм (%)

Для другої експериментальної групи студентів розрахунки динаміки формування рівня вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь за мотиваційним критерієм відповідно до критерію згоди Пірсона мають такий вигляд:

$$E2(МК)\ \chi^2 = \frac{(25{,}3-23{,}1)^2}{23{,}1} + \frac{(38{,}5-36{,}3)^2}{36{,}3} + \frac{(23{,}1-27{,}5)^2}{27{,}5} + \frac{(13{,}1-13{,}1)^2}{13{,}1} = 3{,}1$$

Результати надають можливість констатувати наявність тенденції домінування середнього та достатнього рівня сформованості конструктивно-проєктивних умінь серед студентів першої та другої експериментальних груп. Зважаючи на той факт, що зрушення в мотиваційній сфері особистості відбуваються внаслідок довготривалих дій, незначна динаміка змін пояснюється насамперед недостатньою тривалістю формувальних упливів.

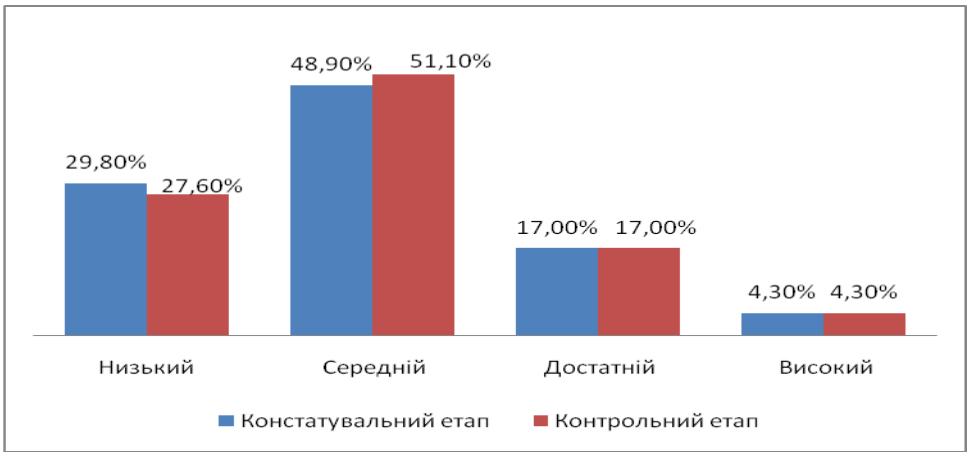

Рис. 3.8. Динаміка змін рівня вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь студентів контрольної групи за мотиваційним критерієм (%)

Динаміка зрушень рівня вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь у студентів контрольної групи за мотиваційим критерієм така: -2,2% – низький рівень, +1,2% – середній рівень, 0% – достатній рівень та 0% – високий рівень.

Для контрольної групи студентів розрахунки динаміки формування рівня вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь за мотиваційним критерієм відповідно до критерію згоди Пірсона мають такий вигляд:

$$КГ(МК)\ \chi^2 = \frac{(29{,}8-27{,}6)^2}{27{,}6} + \frac{(48{,}9-51{,}1)^2}{51{,}1} + \frac{(17{,}0-17{,}0)^2}{17{,}0} + \frac{(4{,}3-4{,}3)^2}{4{,}3} = 0{,}3$$

Таблиця 3.8

Рівень вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь студентів експериментальних і контрольної груп за когнітивним критерієм (контрольний етап педагогічного експерименту)

Рівень, (%) / *Група*	Низький	Середній	Достатній	Високий
Е1 (89 студ.)	18 (20,2%)	31 (34.8%)	29 (32,6%)	11 (12,4%)
Е2 (91 студ.)	21 (23,1%)	37 (40,6%)	19 (20,9%)	14 (15,4%)
КГ (94 студ.)	15 (16,0%)	39 (41,5%)	30 (31,9%)	10 (10,6%)

Зазначимо, що у першій експериментальній групі значно збільшилася кількість студентів з достатнім рівнем вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь, що пояснюється позитивним упливом створених дидактивни умов в освітньому процесі закладу вищої освіти.

Наочно динаміку змін рівня вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь у студентів першої експериментальної групи за когнітивним критерієм представлено на рис. 3.9.

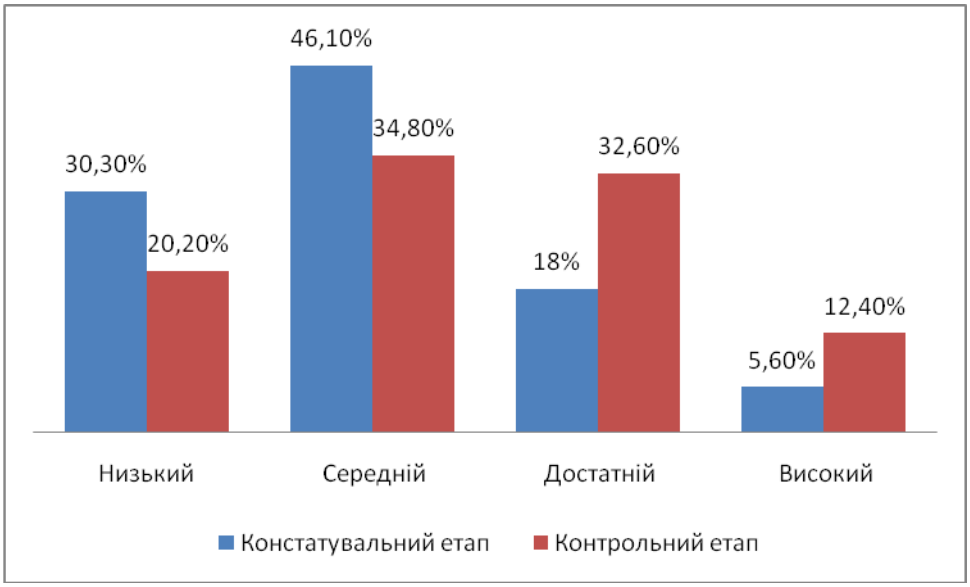

Рис. 3.9. Порівняння динаміки змін рівня вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь у студентів першої експериментальної групи за когнітивним критерієм (%)

Отримані результати доводять, що й у першій, і в другій експериментальних групах збільшення кількості студентів із високим і достатнім рівнем вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь за когнітивним критерієм відбулося завдяки зменшенню кількості студентів, чий рівень зазначених умінь на констатувальному етапі був низьким та середнім.

Динаміку змін рівня вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь у студентів другої експериментальної групи за когнітивним критерієм (%) презентовано на рис. 3.10.

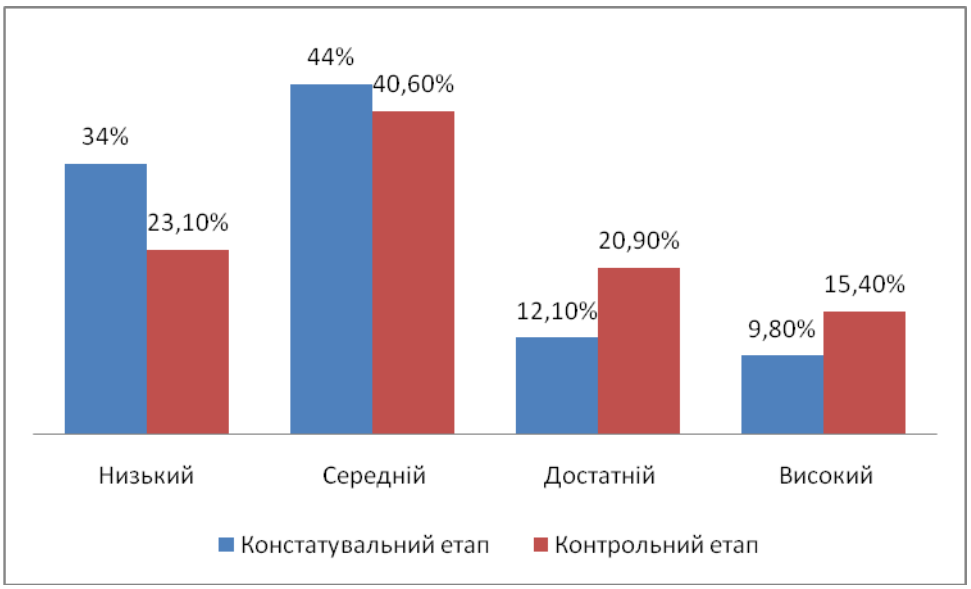

Рис. 3.10. Порівняння динаміки змін рівня вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь у студентів другої експериментальної групи за когнітивним критерієм (%)

Динаміку рівня вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь студентів контрольної групи за когнітивним критерієм подано на рис. 3.11.

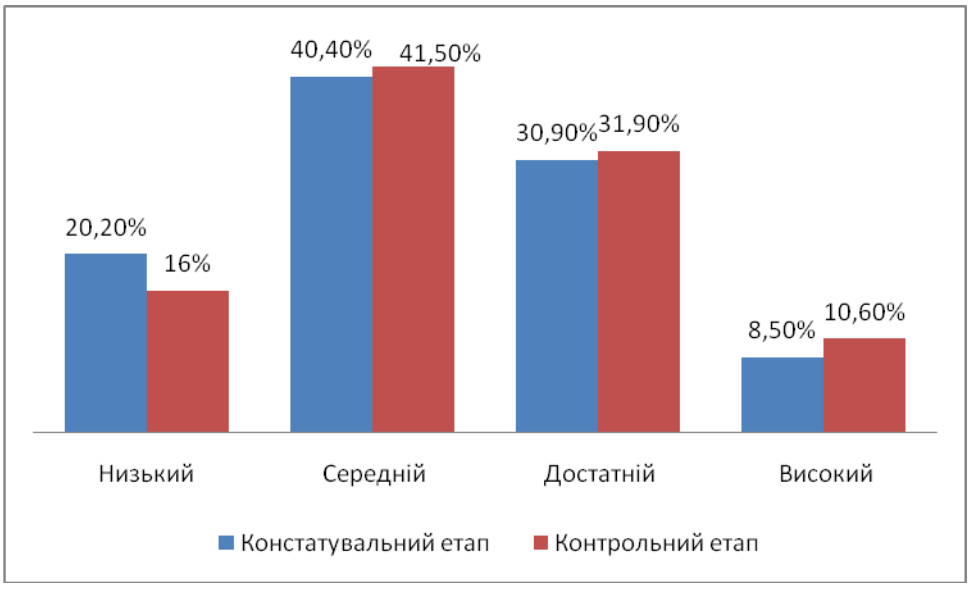

Рис. 3.11. Порівняння динаміки змін рівня вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь у студентів контрольної групи за когнітивним критерієм (%)

Зазначимо, що в студентів контрольної групи не відбулося значних змін. Так, на контрольному етапі педагогічного експерименту кількість студентів із

низьким рівнем вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь зменшилась на 4,2%. Кількість студентів із середнім рівнем збільшилась на 1,1%, із достатнім – на 1,0% та із високим – на 2,1%.

У ході подальшого проведення педагогічного експерименту діагностування рівня вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи відбувалось за проєктно-діяльнісним критерієм (табл. 3.9).

Таблиця 3.9

Рівень вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь студентів експериментальних і контрольної груп за проєктно-діяльнісним критерієм (контрольний етап педагогічного експерименту)

Рівень, (%) / *Група*	Низький	Середній	Достатній	Високий
Е1 (89 студ.)	0 (0,0%)	8 (9,0%)	48 (53,9%)	33 (37,1%)
Е2 (91 студ.)	7 (7,7%)	21 (23,1%)	33 (36,3%)	30 (32,9%)
К1 (94 студ.)	8 (8,5%)	24 (25,5%)	46 (48,9%)	16 (17,1%)

Динаміку змін рівня вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь у студентів першої експериментальної групи за проєктно-діяльнісним критерієм презентовано на рис. 3.12.

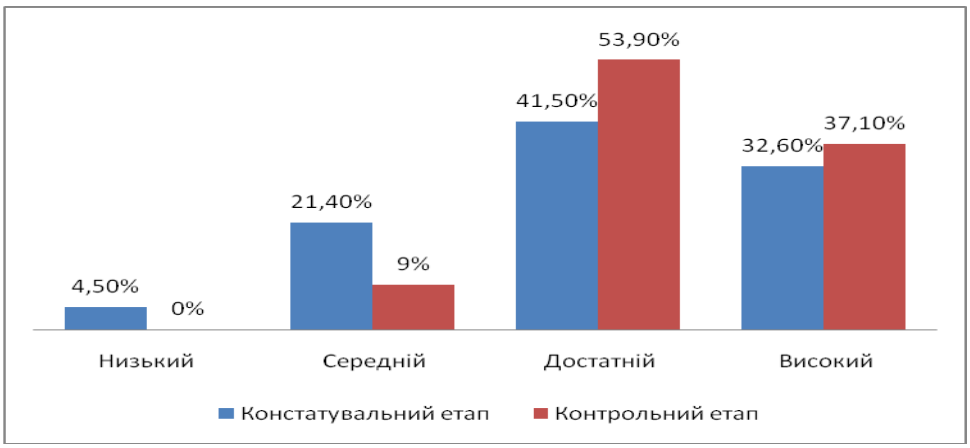

Рис. 3.12. Динаміка змін рівня вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь у студентів першої експериментальної групи за проєктно-діяльнісним критерієм

Контрольний етап педагогічного експерименту виявив, що у першій експериментальній групі відсутні студенти із низьким рівнем сформованості конструктивно-проєктивних умінь за проєктно-діяльнісним критерієм, кількість студентів із середнім рівнем зменшилася на 12,4%, достатнім – збільшилася на 12,4% та високим – на 4,5%. Слід зазначити, що такі зміни відбулися через зменшення кількості студентів із середнім та початковим рівнем вияву сформованості досліджуваних.

У другій експериментальній групі кількість студентів із низьким та середнім рівнем вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь також зменшилася, проте зросла кількість студентів із достатнім та високим рівнем (рис. 3.13). В обох групах високий рівень вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь мають більше ніж 30% студентів.

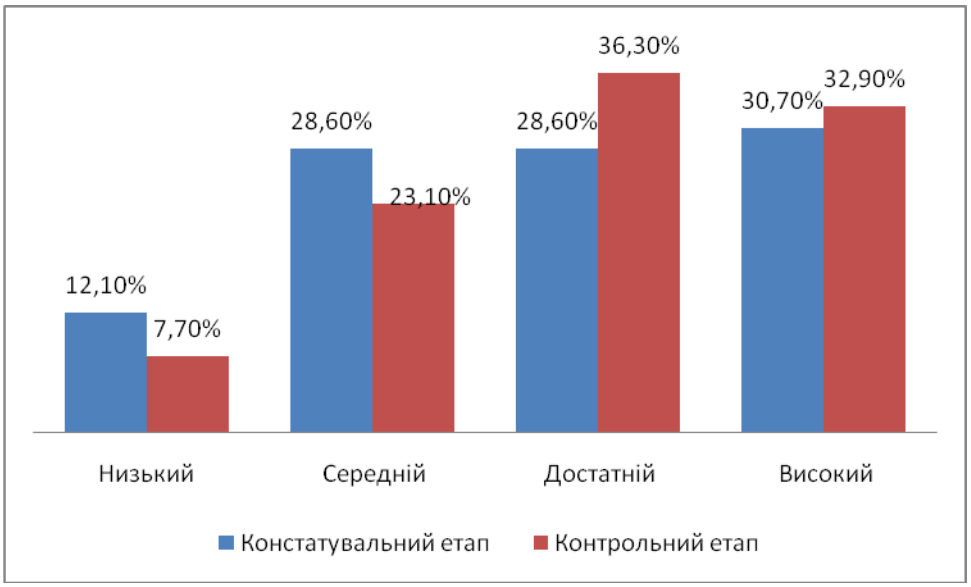

Рис. 3.13. Динаміка змін рівня вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь у студентів другої експериментальної групи за проєктно-діяльнісним критерієм

Аналіз динаміки змін рівня вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь у студентів контрольної групи за проєктно-діяльнісним критерієм (унаочнено на рис. 3.14) виявив, що у студентів контрольної групи майже не відбулися зміни. Кількість студентів із низьким рівнем зменшилася на

1,1%, із середнім – на 3,2%, із достатнім збільшилася на 4,2% та із високим – на 0,1%.

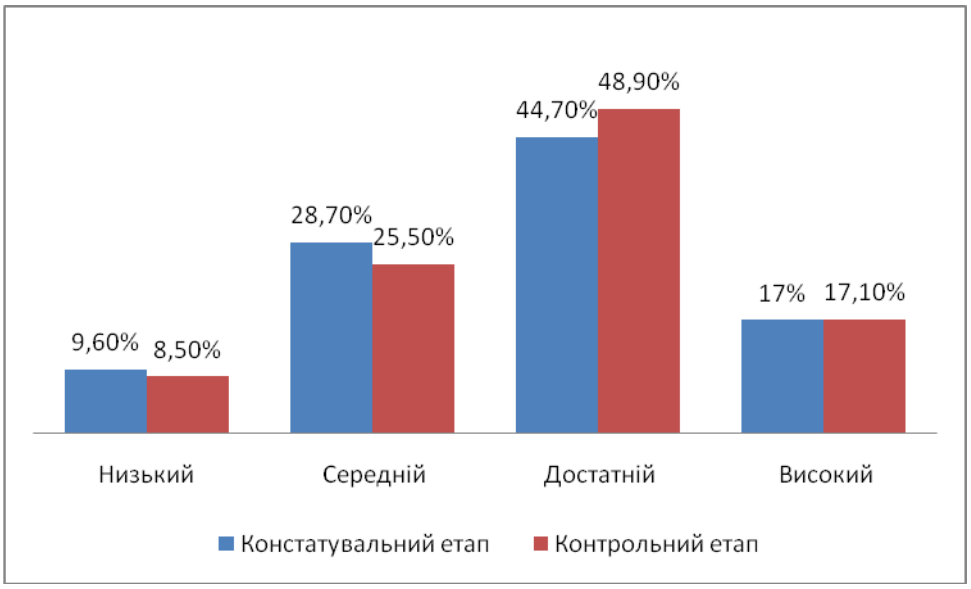

Рис. 3.14. Динаміка змін рівня вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь у студентів контрольної групи за проєктно-діяльнісним критерієм

Після формувального етапу експерименту також було здійснено діагностування рівня вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь студентів експериментальних та контрольної груп за рефлексійно-результативним критерієм та порівняння динаміки змін (табл. 3.10).

Таблиця 3.10

Рівень вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь студентів експериментальних і контрольної груп за рефлексійно-результативним критерієм (контрольний етап педагогічного експерименту)

Рівень, (%) / *Група*	Низький	Середній	Достатній	Високий
Е1 (89 студ.)	0 (0,0%)	39 (43,8%)	29 (32,6%)	21 (23,6%)
Е2 (91 студ.)	0 (0,0%)	21 (23,1%)	33 (36,3%)	37 (40,6%)
КГ (94 студ.)	1 (1,1%)	41 (43,6%)	22 (23,4%)	30 (31,9%)

Динаміку змін рівня вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь студентів експериментальних та контрольної груп представлено на рис. 3.15–3.17.

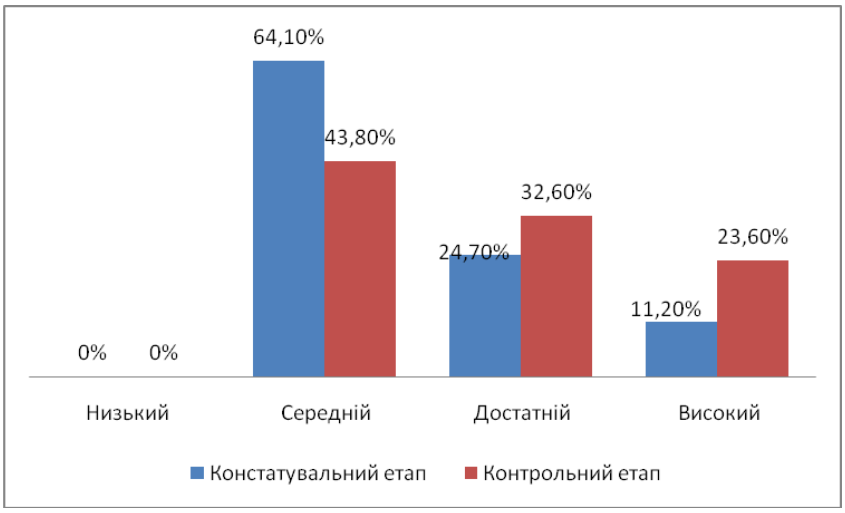

Рис. 3.15. Динаміка змін рівня вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь у студентів першої експериментальної групи за рефлексійно-результативним критерієм

Отримані результати дають змогу стверджувати, що в першій експериментальній групі відбулися певні позитивні зміни, зокрема кількість студентів із середнім рівнем зменшилася на 20,3%, кількість студентів з достатнім рівнем збільшилася на 7,9 % та високим рівнем – на 12,4%.

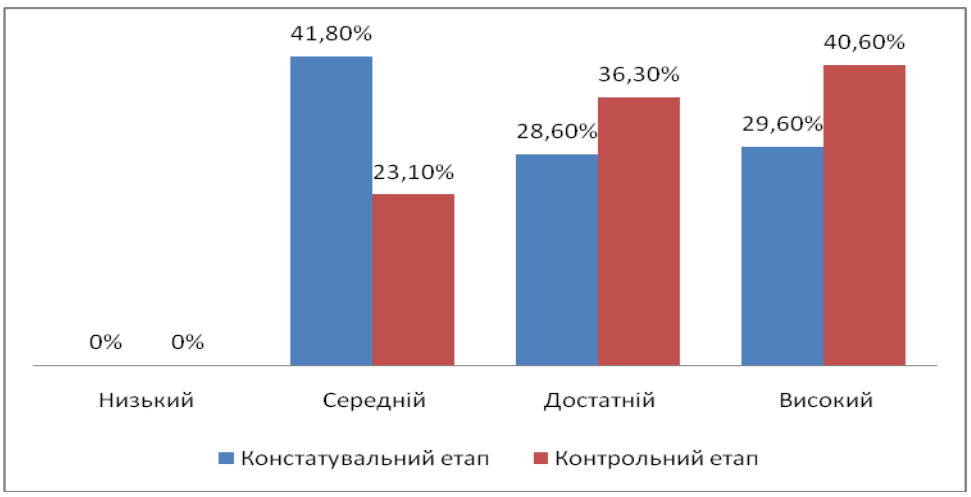

Рис. 3.16. Динаміка змін рівня вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь у студентів другої експериментальної групи за рефлексійно-результативним критерієм

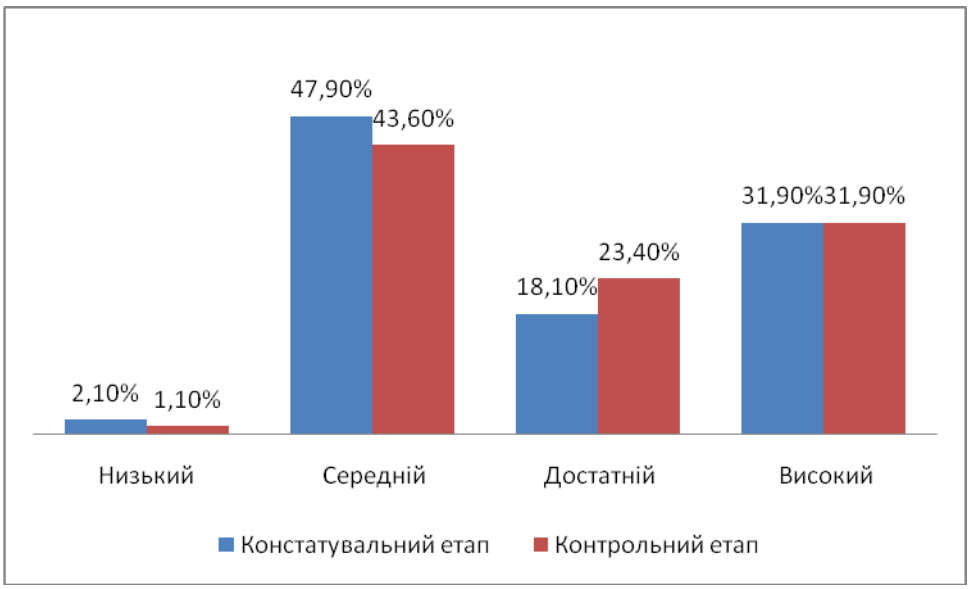

Рис. 3.17. Динаміка змін рівня вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь у студентів контрольної групи за рефлексійно-результативним критерієм

Таблиця 3.11 містить зведену діагностичну інформацію щодо виявлення рівня сформованості конструктивно-проєктивних умінь студентів експериментальних та контрольної груп за всіма критеріями на контрольному етапі педагогічного експерименту.

Таблиця 3.11

Рівні вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь студентів експериментальних та контрольної груп (контрольний етап педагогічного експерименту, %)

Група	**Критерій**	**Е-1**		**Е-2**		**КГ**	
Рівні		*Рівень, %*	*Σ ср*	*Рівень, %*	*Σ ср*	*Рівень, %*	*Σ ср*
Низький	**М**	11,2	8,9	23,1	13,5	27,6	13,3
	К	20,2		23,1		16,0	
	ПД	4,5		7,7		8,5	
	РР	0,0		0,0		1,1	

Середній	**М**	42,7	40,7	36,3	30,7	51,1	40,4
	К	34,8		40,6		41,5	
	ПД	21,4		23,1		25,5	
	РР	64,1		23,1		43,6	
Достатній	**М**	29,2	32	27,5	30,2	17,0	30,3
	К	32,6		20,9		31,9	
	ПД	41,5		36,3		48,9	
	РР	24,7		36,3		23,4	
Високий	**М**	16,9	22,5	13,2	25,5	4,3	15,9
	К	12,4		15,4		10,6	
	ПД	37,1		32,9		17,0	
	РР	23,6		40,6		31,9	

Унаслідок формувального етапу педагогічного експерименту позитивних результатів досягнуто в обох експериментальних групах, що не можна констатувати стосовно контрольної групи.

Отже, можна стверджувати про позитивний уплив запровадження розробленої функційно-структурної дидактичної моделі формування конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи та виявлених на гіпотетичному рівні дидактичних умов, покладених в її основу. Гіпотеза щодо ефективності розробленої дидактичної моделі підтверджується отриманими результатами та здійсненими розрахунками із застосуванням методів математичної статистики.

Висновки до розділу 3

Педагогічний експеримент складався із трьох послідовних етапів: констатувального, формувального та контрольного. Кожен із зазначених етапів виконував певні функції та завдання.

Констатувальний етап педагогічного експерименту передбачав виявлення початкового рівня вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи.

Було відібрано методики діагностування рівня конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи, а саме методику діагностування ціннісних орієнтацій (М. Рокич), методику діагностування смисложиттєвих орієнтацій (Д. Леонт'єв), методику діагностування мотивації навчання студентів педагогічного закладу вищої освіти (М. Овчинникова, С. Пакуліна, С. Кетько), методику діагностування мотиваційних орієнтацій у міжособистісних комунікаціях (І. Ладанов, В. Уразаєва), моніторинг професійної педагогічної компетентності (А. Радченко), «Оцінку самоконтролю в спілкуванні» (М. Снайдер), методику виявлення комунікативних й організаторських умінь, «Діагностику схильності особистості до конфліктної поведінки» (К. Томас у модифікації Н. Гришиної), «Діагностику особистісної креативності» (О. Тунік) та «Діагностику здатності до емпатії» (А. Мехрабіан, М. Епштейн), методику вимірювання рівня рефлексійності (А. Карпов) та методику «Самооцінка впевненості в собі» (С.Ємельянов).

До основних критеріїв вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи було віднесено мотиваційний, когнітивний, проєктивно-діяльнісний і рефлексійний.

Задля оцінювання рівня вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи було проведено порівняння емпіричних даних, одержаних в експериментальних і контрольній групах на констатувальному етапі, із результатами контрольного етапу експерименту.

На основі отриманих результатів було проаналізовано рівень вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи за мотиваційним, когнітивним, проєктно-діяльнісним та рефлексійно-результативним критеріями.

Показниками *мотиваційного критерію* сформованості конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи є професійно важливі

ціннісні орієнтації, мотивація до здійснення освітньої діяльності, мотиваційні орієнтації в міжособистісних комунікаціях та смисложиттєві орієнтації. Серед показників *когнітивного критерію* сформованості конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи було виокремлено набуті в процесі підготовки теоретичні знання, уміння, компетентності, визначені в Державному стандарті. Сформованість конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи за *проєктно-діяльнісним критерієм* можна оцінити за такими показниками, як наявність умінь конструктивно спілкуватися з іншими; залучати інших до різних видів діяльності; вирішувати конфліктні ситуації; творчо діяти; розуміти співрозмовника. Визначено такі показники для вияву рівня сформованості конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи містить за *рефлексійним критерієм:* уміння рефлексувати та адекватно оцінити себе.

У межах дослідження було виявлено чотири рівні вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи: низький, середній, достатній та високий. Було схарактеризовано змістові ознаки рівнів.

Так, майбутні вчителі початкової школи із *низьким рівнем* сформованості конструктивно-проєктивних умінь виявляють байдуже ставлення до професійної діяльності загалом та конструктивно-проєктивної діяльності зокрема. Такі студенти не виявляють жодного інтересу до здобуття професійно важливих знань, умінь, компетентностей, не усвідомлюють важливості й не сприймають мотивів оволодіння майбутньою педагогічною діяльністю. У них здебільшого наявні мотиви уникнення неприємностей. Отримані знання носять поверховий і нестійкий характер. Низький рівень сформованості конструктивно-проєктивних умінь характеризується низьким рівнем вияву комунікативних й організаторських умінь у майбутніх учителів початкової школи. Студенти відчувають значні труднощі у виступах перед аудиторією, не вміють встановлювати довготривалі контакти, не здатні залучати інших до різних видів діяльності, не вміють працювати в команді, погано орієнтуються

в нетипових для них ситуаціях, не вміють обстоювати власну думку, уникають приймати самостійні рішення та не виявляють ініціативу. У спілкуванні вони часто бувають імпульсивними, вирізняються низьким рівнем комунікативних орієнтацій, спрямовані на себе, неорієнтовані на досягнення компромісу. Майбутні вчителі початкової школи із низьким рівнем сформованості конструктивно-проєктивних умінь не здатні конструктивно спілкуватися з одногрупниками й викладачами; не вміють вирішувати конфліктні ситуації, зокрема, попереджати їх і керувати ними; не можуть адекватно оцінити результати власної діяльності.

Середній рівень сформованості конструктивно-проєктивних умінь характеризується наявністю в майбутніх учителів початкової школи ситуативного інтересу до професійної педагогічної діяльності, конструктивно-проєктивної діяльності, здобуття педагогічної освіти. Мотиви опанування необхідними знаннями щодо здійснення освітньої діяльності здебільшого зовнішні, позитивні. Студенти із середнім рівнем сформованості конструктивно-проєктивних умінь здатні планувати роботу й обстоювати власну думку, прагнуть спілкуватися з іншими людьми, проте потенціал їхніх інтересів, мотивів і прагнень не вирізняється високою стійкістю. Зважаючи на той факт, що студенти з середнім рівнем сформованості конструктивно-проєктивних умінь є залежними від думки інших, вони часто налаштовані на конструктивну взаємодію. Плануючи будь-яку діяльність, майбутні вчителі з середнім рівнем сформованості конструктивно-проєктивних умінь не завжди спроможні довести справу до кінця, надають перевагу лише тим завданням, які вони можуть розв’язувати самостійно, готові до організації спільної діяльності в нетипових для них ситуаціях лише за наявності в них справжнього інтересу, що значним чином впливає на ефективність командної роботи.

Майбутні вчителі початкової школи з *достатнім рівнем* сформованості конструктивно-проєктивних умінь виявляють стійке позитивне ставлення до професійної педагогічної діяльності. Вони розуміють значення конструктивно-проєктивної діяльності для успішного виконання своїх обов’язків, готові діяти

в нових нетипових для них ситуаціях, здатні приймати самостійні рішення, швидко знаходять друзів, виявляють ініціативу в спілкуванні, із задоволенням беруть участь в організації різноманітних освітніх заходів, відповідально ставляться до виконання власних обов'язків, інколи потребують допомоги в доборі доцільних педагогічних технологій, форм організації, методів, засобів навчання, у розробленні конспекту уроку будь-якого типу. Достатній рівень сформованості конструктивно-проєктивних умінь передбачає наявність у майбутніх учителів початкової школи здатності контролювати власну діяльність, виявляють оригінальність проєктивного мислення в розв'язуванні нетипових завдань.

Майбутні вчителі початкової школи з *високим рівнем* сформованості конструктивно-проєктивних умінь демонструють орієнтовану на майбутнє систему цінностей, завжди здатні передбачати результати спілкування з іншими, здатні володіти собою в конфліктних ситуаціях, уміють конструктивно управляти конфліктами, відчувають потребу до здійснення комунікативної й організаторської діяльності, є внутрішньо емпатійними й відкритими до діалогу, здатні ефективно встановлювати конструктивні контакти з іншими, невимушено поводитися в новому колективі та швидко орієнтуватися в нетипових ситуаціях. Задля успішного розв'язання завдань, прийняття рішень такі студенти спроможні дослухатися до думки своїх одногрупників і готові дозволити їм приймати самостійні рішення, здатні не лише розв'язувати конфлікти, а й запобігати їх виникненню, прагнуть досягти успіху. Такі студенти виявляють бажання бути професійно корисними, знають і вміють аналізувати й опрацьовувати різноманітні документи, знаходити необхідну навчально-методичну літературу для організації освітньої діяльності, планувати застосування різноманітних педагогічних технологій, у тому числі інформаційно-комунікаційних під час проєктування уроку, під час проєктування навчального завдання вміють добирати оптимальні форми, методи й засоби навчання, застосовувати доцільні навчальні технології й організовувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію на засадах педагогіки співпраці.

Майбутні вчителі початкової школи з високим рівнем сформованості конструктивно-проєктивних умінь ініціативні, здатні до самостійного прийняття рішень у ситуаціях різної складності, здатні обстоювати власну думку, здатні не лише самостійно розв'язувати завдання різного рівня складності, а й спонукати інших до різноманітної діяльності у процесі спілкування та міжособистісної взаємодії.

Задля конкретизації даних порівняльного аналізу рівня сформованості конструктивно-проєктивних умінь студентів експериментальних та контрольної груп застосовано критерій згоди χ Пірсона, що ґрунтується на наближенні частоти прояву ознаки в різних вибірках, виміряної за номінативною шкалою

Формувальний етап педагогічного експерименту здійснювався з ***метою*** практичної перевірки висунутого на початку дослідження припущення про те, що формування конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи буде успішним за впровадження розробленої дидактичної моделі та створення виявлених на гіпотетичному рівні дидактичних умов, покладених в її основу.

До завданнь формувального етапу педагогічного експерименту було віднесено:

1. Зреалізувати в освітньому процесі закладів вищої освіти виявлені на гіпотетичному рівні дидактичні умови.
2. Здійснювати паралельний моніторинг процесуальних особливостей формування конструктивно-проєктивних умінь студентів першої та другої експериментальних груп.
3. Шляхом комплексної діагностики визначити рівень вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь студентів першої та другої експериментальних і контрольної груп.
4. На основі порівняльного аналізу зіставити динаміку формування конструктивно-проєктивних умінь студентів експериментальних і контрольної груп.
5. Узагальнити результати, отримані як результат формувальних дій

(дидактичних, організаційно-дидактичних і психолого-дидактичних впливів), і зробити висновки щодо підтвердження або спростування гіпотези дисертації.

Проведення експериментальної роботи виявило певні труднощі. До яких відносимо відсутність навчально-методичного забезпечення щодо формування конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи; відібраних форм організації, методів, прийомів і засобів навчання, що сприяють ефективному формуванню досліджуваних умінь; відповідної матеріально-технічної бази, необхідної для створення сприятливих умов до формування конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи.

Унаслідок формувального етапу педагогічного експерименту позитивних результатів досягнуто в обох експериментальних групах, що не можна констатувати стосовно контрольної групи.

Отже, можна стверджувати про позитивний уплив запровадження розробленої функційно-структурної дидактичної моделі формування конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи та виявлених на гіпотетичному рівні дидактичних умов, покладених в її основу. Гіпотеза щодо ефективності розробленої дидактичної моделі підтверджується отриманими результатами та здійсненними розрахунками із застосуванням методів математичної статистики.

Основні наукові результати розділу висвітлено у публікаціях авторки [4; 7; 8; 11].

ВИСНОВКИ

Узагальнення результатів наукового пошуку з проблеми формування конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи надало змогу сформулювати *загальні висновки*:

1. На основі аналізу вітчизняної й зарубіжної психолого-педагогічної, філософської та соціологічної літератури з'ясовано стан розроблення проблеми формування конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи. У розглянутих філософських і психолого-педагогічних доробках ґрунтовно вивчено різні аспекти проблеми формування професійно важливих якостей, умінь і навичок, готовності до професійної діяльності, професійної компетентності студентів педагогічних спеціальностей. Проте проблема формування конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи в освітньому процесі педагогічних закладів вищої освіти України не знайшла належного наукового обґрунтування.

Визначено, що конструктивно-проєктивні вміння є системотвірним компонентом проєктивної компетентності майбутніх учителів початкової школи, а відтак і невід'ємним компонентом професійно-педагогічної компетентності вчителя початкової школи.

2. Визначено зміст і структуру конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи. Здійсненний аналіз наукових підходів щодо розуміння сутності та структури понять «уміння», «професійні вміння майбутнього вчителя», «конструктивні вміння» та «проєктивні вміння» надав змогу обґрунтувати авторський підхід до визначення змістового наповнення поняття «конструктивно-проєктивні вміння майбутнього вчителя початкової школи», що полягає в його баченні як «комплексного дидактичного феномена, який структурно поєднує чотири компоненти: мотиваційно-атракційний; когнітивно-змістовий; проєктно-діяльнісний; результативно-рефлексійний». Структура конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи складається з сукупності чотирьох компонентних конструктів, до яких

віднесено: мотиваційно-атракційний, когнітивно-змістовий, проєктно-діяльнісний і рефлексійно-результативний.

3. Визначено сукупність дидактичних умов як основу моделювання процесу формування конструктивно-проєктивних умінь майбутніх учителів початкової школи. Сукупність дидактичних умов розуміємо як єдність штучно створених в освітньому процесі обставин, котрі забезпечують формування конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи на основі теоретичних знань і практичних умінь, здобутих в освітньому процесі закладу вищої освіти. Дефініційовано чотири дидактичні умови: цілеспрямоване забезпечення атракції конструктивно-проєктивної діяльності на мотиваційно-ціннісному рівні; удосконалення змісту психолого-педагогічних дисциплін у контексті надання знань про особливості конструктивно-проєктивної діяльності вчителя початкової школи; активація застосування інноваційних інтерактивних форм, методів і засобів реалізації конструктивно-проєктивної діяльності в процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи; стимулювання рефлексії, спрямованої на оцінювання процесу й результатів конструктивно-проєктивної діяльності.

4. Теоретично обґрунтовано функційно-структурну дидактичну модель формування конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи, яка складається з чотирьох компонентів, до яких віднесено: методологічно-атрактивний; визначення когнітивно-змістової основи; реалізації конструктивно-проєктивної діяльності; забезпечення рефлексійності конструктивно-проєктивної діяльності.

Методологічно-атрактивний функційно-структурний компонент моделі формування конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи містить чотири субкомпоненти: методологічна основа (компетентнісний підхід як провідний та особистісно зорієнтований, діяльнісний, аксіологічний – як супідрядні); реалізація стратегічної мети й конкретизованих цілей; дидактичні умови; принципи навчання (навчання на основі проблемної ситуації; зв’язку навчання з життям; використання досягнень

сучасної науки та техніки; оптимізації навчання; інтерактивної взаємодії суб'єктів навчання; мотивації освітньої діяльності; індивідуалізації та диференціації навчання; функційності). Другий функційно-структурний компонент – визначення когнітивно-змістової основи формування конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи – містить три субкомпоненти: модернізації змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи; визначення інноваційного спектру форм організації, методів, прийомів і засобів формування конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи; розширення та поглиблення знаннєвої основи в процесі проєктування й конструювання дидактичних явищ.

У структурі функційно-структурного компонента реалізації конструктивно-проєктивної діяльності майбутніх учителів початкової школи виокремлюється два субкомпоненти: визначення вмінь формулювати мету й завдання конструктивно-проєктивної діяльності; визначення форм організації, методів, прийомів і засобів конструктивно-проєктивної діяльності.

Функційно-структурниий компонент забезпечення рефлексійності конструктивно-проєктивної діяльності у майбутніх учителів початкової школи містить три субкомпоненти: визначення діагностувального інструментарію; забезпечення рефлексійності конструктивно-проєктивної діяльності майбутніх учителів початкової школи; верифікація коректності виявлення рівня сформованості конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи.

5. Уточнено критерії, показники й рівні сформованості конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи, що дало змогу експериментально перевірити дієвість дидактичної моделі в освітньому процесі вищої педагогічної школи. До основних критеріїв і показників вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи віднесено такі: мотиваційний (ціннісні орієнтації; мотивація до здійснення освітньої діяльності; мотиваційні орієнтації в міжособистісних

комунікаціях та смисложиттєві орієнтації), когнітивний (набуті в процесі підготовки теоретичні знання, уміння, компетентності, визначені в державному стандарті), проєктивно-діяльнісний (наявність умінь конструктивно спілкуватися з іншими; залучати інших до різних видів діяльності; вирішувати конфліктні ситуації; творчо діяти; розуміти співрозмовника) і рефлексійний (уміння рефлексувати й адекватно оцінити себе). Описано чотири рівні вияву сформованості конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи (низький, середній, достатній і високий).

Експериментальним шляхом доведено дієвість розробленої й теоретично обґрунтованої дидактичної моделі на засадах констатування позитивної статистично значущої динаміки вияву рівнів сформованості конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи в студентів експериментальних груп.

Здійснене дослідження не вичерпує всіх проблем, пов’язаних із формуванням професійно значущих умінь у вчителів початкової школи як агентів змін в умовах розбудови Нової української школи. Подальшого дослідження потребують питання розроблення дидактико-методичного забезпечення формування груп умінь, які є важливими для сучасного вчителя початкової школи в умовах швидкого оновлення вимог до якості надання освітніх послуг й актуалізації потреби формування в молодших школярів навичок XXI століття, особливо з використанням інформаційних технологій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А., Брушлинский А. В. Философско-психологическая концепция С. Л. Рубинштейна: К 100-летию со дня рождения. Москва : Наука, 1989. 248 с.
2. Акусок А. М. Теоретичні засади формування змісту загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.09 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2009. 21 с.
3. Андреев А. А., Рубин Ю. Б., Титирев Л. Г. Кафедра в системе открытого образования. *Образование в информационную эпоху* : материалы конф. МЭСИ (13 июня 2001 г., Москва). Москва : МЭСИ, 2001. С. 90–100.
4. Андреев А. А., Солдаткин В. И. Прикладная философия открытого образования: педагогический аспект. Москва : МГОПУ, 2002. 168 с.
5. Арістова Н. О. Аналіз сутності феномену «особистість» в сучасній психолого-педагогічній літературі. *Молодь і ринок*. 2016. № 8 (139). С. 16–21.
6. Арістова Н. О. Моделювання педагогічної системи цілеспрямованого формування професійної суб'єктності майбутніх філологів. *Вісник Національного авіаційного університету*. 2017. Вип. 1(10). С. 8–13.
7. Арістова Н. О. Сучасні підходи до класифікації мотивів учіння у педагогічній літературі. *Теоретичні питання культури освіти та виховання*. 2012. Вип. 45. С. 9–13.
8. Арістова Н. О. Теоретичні і методичні засади формування професійної суб'єктності майбутніх філологів : дис. ... д. пед. наук : 13.00.04 / Національний авіаційний університет. Київ, 2017. 572 с.
9. Арістова Н. О. Формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів вищих навчальних закладів : монографія. Київ : Інтерсервіс, 2015. 240 с.
10. Аристотель. Метафизика / перевод с греческого П. Д. Перова и В. В. Розанова. Комментарий В. В. Розанова. Москва : Институт философии, теологии и истории св. Фомы Аквинского, 2006. 227 с.

11. Бабенко Т. П. Формування дослідницьких умінь і навичок студентів медичного коледжу у процесі проектної діяльності : дис. … канд. пед. наук : 13.00.09. Кривий Ріг, 2015. 274 с.
12. Батюк Н. О. Структурні компоненти формування проектних умінь майбутніх керівників хореографічних колективів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* 2018. Вип. 163. С.77−81.
13. Башманівський О. Л. Формування інтелектуальних умінь старшокласників у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу : монографія. Житомир, 2010. 194 с.
14. Безбородих С. М. Аксіологічний підхід в системі професійної підготовки майбутніх фахівців початкової школи. *Вісник ЛНУ імені Т. Г. Шевченка*. 2011. № 4 (215). С. 124−130.
15. Бех І. Д. Духовні цінності в розвитку особистості. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 1. С. 124–129.
16. Бєкірова Л. Формування у майбутніх учителів початкової школи навчально-методичних компетентностей. *Наукові записки. Серія: Педагогіка*. 2009. № 5. С. 56−61.
17. Бібік Н. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовой досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : «К.І.С», 204. С. 47–53.
18. Біницька К. М. Використання активних методів навчання у процесі вивчення курсу «Порівняльна педагогіка». *Неперервна професійна освіта: теорія і практика.* 2015. Вип. 4(45). С. 74−78.
19. Бобрицька В. І. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх викладачів вищої школи. *Проблеми освіти*. 2011. № 66. Ч. 1. С. 39−43.
20. Бондар В. І. Теоретико-нормативні засади організації моніторингу якості освітньо-професійної підготовки вчителя на засадах компетентнісного підходу. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання* : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. Вип. 10. С. 3–11.

21. Бондаревська О. М. Формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін : дис. … канд. пед. наук : 13.00.09 / Державний вищий навчальний заклад «Криворізький державний педагогічний університет», Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Кривій Ріг, Тернопіль, 2018. 249 с.
22. Буданова Л. Г. Дидактичні засади моніторингу якості навчальних досягнень студентів за спеціальністю «Фармація» в університетах країн Східної Європи : дис. … докт. пед. наук : 13.00.09 / Харківський національний університет імені С. Г. Сковороди. Харків, 2017. 503 с.
23. Василевська Л. С. Проектна діяльність методиста як засіб удосконалення професійної майстерності педагогів. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Серія : Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 6. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2012_6_32
24. Ващенко Л. М. Управління інноваційними процесами : монографія. Київ : ВПЦ «Тираж», 2005. 379 с.
25. Великий тлумачний словник сучасної української мови: 170 000 слів / автор, кер. проекту, гол. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2002. 1428 с.
26. Вигранка Т. В. Дидактичні умови формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти : дис. … канд. пед. наук : 13.00.09 / Харківській національний університет імені В. Н. Каразіна, Тернопільскій національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Харків, Тернопіль, 2019. 215 с.
27. Вишківська В. Б. Формування у майбутніх учителів здатності до конструювання навчально-пізнавальної діяльності школярів : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2006. 23 с.
28. Власенко А. О. Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до проєктної діяльності в початковій школі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 /

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, 2017. 24 с. URL: https://nauka.udpu.edu.ua/avtoreferat-52/

29. Войцехівський О. Л. Організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної діяльності за напрямков «Охорона та захист державного кордону». *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2011. № 4. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2011_4_10
30. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. 2-ге вид., перероб., допов. Київ : Академвидав, 2007. 616 с.
31. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : автореф. … дис. докт. пед. наук : 13.00.04 / Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2006. 46 с.
32. Галенко А. М. Культурологічна компетентність у структурі професійних компетентностей студентів філологічних спеціальностей. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/nvd_2012_4_25.pdf
33. Галузинський В. М., Євтух М. Б. Педагогіка: теорія та історія : навч. посіб. Київ : Вища школа, 1995. 237 с.
34. Герасимова О. І. Формування рефлексійних умінь студентів педагогічного університету в процесі навчання філологічних дисциплін : дис. … канд. пед. наук : 13.00.09 / Інститут педагогіки НАПН України. Київ, 2014. 217 с.
35. Гладуш В. А., Лисенко Г. І. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія : навч. посіб. Дніпропетровськ, 2014. 416 с.
36. Гоменюк Д. В. Проектні технології як основа продуктивної навчальної діяльності учнів у закладах професійної освіти. *Проектні технології навчання у професійній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників* : тези наук.-практ. семінару. IX Міжнародна виставка «Інноватика в сучасній освіті-2017», м. Київ, 25 жовт. 2017 р. / Інститут професійно-технічної освіти

НАПН України, Навчально-науковий центр професійно-технічної освіти НАПН України / за заг. ред. Д. В. Гоменюка. Київ : ІПТО НАПН України, 2017. 86 с.

37. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 2007. 376 с.
38. Горбатюк О. Особистісно орієнтований підхід до навчання в внз у сучасних умовах. URL: http://journals.uran.ua/index.php/2307-4507/article/download/36894/33114
39. Гороль П. К., Гуревич Р. С., Коношевський Л. Л., Шестопалюк О. В. Сучасні інформаційні засоби навчання. Київ : Освіта України, 2007. 536 с.
40. Грибанова О. Є. Дидактичний потенціал соціально-гуманітарних дисциплін у формуванні професійної компетентності майбутнього фахівця. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2017. Вип. 55. С. 512−517.
41. Гуменюк О., Цюра С., Гуменюк В., Єфремова О. Дидактичний потенціал персонального освітнього простору в формуванні досвіду професійної мобільності майбутніх медичних сестер. *Молодь і ринок*. 2019. № 6 (173). С. 24−29.
42. Даніліна І. В. Навчальні проекти в початковій школі. 1 клас. Харків : Видавнича група «Основа», 2016. 160 с.
43. Делікатна Н. М. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх вчителів початкової школи. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2011. № 2. С. 107−115.
44. Делікатна Н. М. Проективна складова підготовки майбутнього вчителя початкової школи. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2012. № 4. С. 78–87.
45. Делікатна Н. М. Дидактичні засади формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. *Педагогіка. Актуальні проблеми. Розгляд. Рішення. Практика* : зб. наук. праць. Гданськ, 2015. С. 67–74.

46. Делікатна Н. М. Зміст конструктивно-проективних умінь у структурі фахової підготовки майбутнього вчителя початкової школи. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць*. 2016. Вип. 31. С. 98–104.

47. Делікатна Н. М. Готовність майбутнього вчителя початкової школи до застосування інноваційних педагогічних технологій. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 23. Т. 1. С. 167–171.

48. Делікатна Н. М. Конструктивна складова підготовки майбутнього вчителя початкової школи. *Педагогічна освіта і наука: традиції, реалії, перспективи* : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції, м. Умань, 8–9 жовтня 2016 р. Умань : Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини, 2015. С. 47–49.

49. Делікатна Н. М., Максимова Н. М. Конкурентноспроможність майбутнього вчителя початкової школи в умовах сучасної освіти в Україні. *Актуальні питання сучасної науки та освіти* : збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції, ч. 1, м. Львів, 02–03 березня 2020 р. Львів : Львівський науковий форум, 2020. С. 12–13.

50. Делікатна Н. М., Стельмащук С. А. Дистанційне навчання як елемент підготовки майбутнього вчителя початкової школи. *Дослідження різних напрямків розвитку психології та педагогіки* : збірник наукових робіт учасників Міжнародної науково-практичної конференції, м. Одеса, 19–20 червня 2020 р. Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2020. С. 60−62.

51. Делікатна Н. М., Носач І. Я. Дидактичний потенціал психолого-педагогічних дисциплін щодо формування конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи. *Пріорітетні напрямки розвитку науки і технології* : збірник наукових робіт VI Міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ, 20–22 лютого 2021 р. Київ, 2021. С. 45−47.

52. Делікатна Н. М. Дидактичні умови формування конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи. *Пріорітетні напрямки розвитку науки і технології* : збірник наукових робіт VI Міжнародної

науково-практичної конференції, м. Київ, 20–22 лютого 2021 р. Київ, 2021. С. 48−50.

53. Демченко О. П. Формування у майбутніх учителів початкових класів професійної готовності до створення виховних ситуацій : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Вінницький держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 2006. 20 с.
54. Докучаєва В. В. Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі : монографія. Луганськ, 2005. 299 с.
55. Дуднік А. О. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації групових форм пізнавальної діяльності. *Педагогіка вищої та середньої школи.* 2014. Вип. 41. С. 49−54. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=PVSSh_2014_41_11
56. Дяченко-Богун М. Активні методи навчання у вищому навчальному закладі. *Витоки педагогічної майстерності*. 2014. Вип. 14. С. 74−79.
57. Елагина Л. В. Формирование культуры профессиональной деятельности будущего специалиста на основе компетентностного подхода (методология, теория, практика) : автореф. дис. … д. пед. наук : 13.00.08. Челябинск, 2009. 44 с.
58. Енциклопедія освіти / академія пед. наук України; головний редактор В. Г. Кремінь. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
59. Євтодюк А. В. Аксіологічні засади сучасної системи освіти України. *Педагогічний пошук.* 2014. № 2 (82). С. 12−15.
60. Ємчик О. Г. Розвиток творчого потенціалу магістрів дошкільної освіти у процесі професійної підготовки : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, Рівненський державний гуманітарний університет. Луцьк, 2018. 318 с.

61. Єрмаков І. Компетентнісний потенціал проектної діяльності. URL: http://old.ippo.edu.te.ua/files/metod_work/structure_mw/09_kompetent_potencial.pdf

62. Желанова В. В. Контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів: теорія і технологія : монографія / Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Луганськ : Вид-во «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. 482 с.

63. Желанова В. В. Лекція контекстного типу як форма організації навчання в системі фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота».* 2012. Вип. 24. С. 48−52.

64. Жерновникова О. А. Дидактичні засади підготовки майбутніх учителів математики до проектування навчальної діяльності старшокласників : автореф. дис. … д. пед. наук : 13.00.09 / Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2016. 40 с.

65. Жерновникова О. Дидактична підготовка майбутніх учителів математики до проектування навчальної діяльності старшокласників: теоретичний та методичний аспекти : монографія. Харків : Видавництво Іванченко І. С., 2015. 404 с.

66. Занюк С. С. Психологія мотивації : навчальний посібник. Київ : Либідь 2002. 304 с.

67. Захарова Г. Б. Дидактичні умови формування вмінь самостійно-пізнавальної діяльності студентів засобами інформаційних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Київський ун-т ім. Б. Грінченка. Київ, 2014. 237 с. Бібліогр. : с. 188−219.

68. Захарова Г. Б. Модель реалізації сукупності дидактичних умов формування вмінь самостійно-пізнавальної діяльності студентів засобами інформаційних технологій. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Серія: Психологія. Педагогіка*. 2015. № 23. С. 50−55.

69. Захарова Г. Науково-теоретичне обґрунтування поняття «уміння самостійно-пізнавальної діяльності студентів». *Педагогіка вищої та середньої школи.* 2014. Вип. 41. С. 203−208.

70. Зданевич Л. Використання форсайт-ігор, Swot-аналізу та Інтернет-ресурсів у підготовці майбутніх вихователів до роботи з дошкільниками. URL: http://journals.pu.if.ua/index.php/esu/article/download/1533/1520

71. Зеер Є., Сыманюк Є. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования. *Высшее образование в России*. 2005. № 4. С. 23−30.

72. Зимовець О. А. Склад професійних умінь майбутніх учителів гуманітарних дисциплін на початку XXI століття (на прикладі підготовки вчителів іноземних мов). *Вісник Житомирського державного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2009. Вип. 43. С. 150−156.

73. Зіневич В. Проектна діяльність та проектна культура як передумови інноваційної діяльності педагога. *Витоки педагогічної майстерності*. 2015. Вип. 15. С. 100−106.

74. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург : Питер, 2011. 512 с.

75. Іванова Т. Модель педагогічного менеджменту викладача непедагогічного профілю. *Естетика і етика педагогічної дії.* 2011. Вип. 2. С. 82−90.

76. Іванова С. В. Критерії та показники розвитку професійної компетентності вчителів біології в закладах післядипломної педагогічної освіти. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франк*а. 2010. Вип. 52. С. 152–156.

77. Іванова С. В. Функціональний підхід до визначення професійної компетентності вчителя біології та організація її вдосконалення в закладі післядипломної освіти. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка.* 2008. Вип. 42. С. 106–110.

78. Калегина О. А. Библиотечно-информационное образование в контексте мировых тенденцій: Теоретико-методологический аспект : автореф. дис. ... д. пед. наук : 05.25.03. Санкт-Петербург, 2007. 48 с.

79. Калінін В. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2005. 20 с.
80. Карабін О. Й. Проектна діяльність у формуванні професійного саморозвитку майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій. *Молодий вчений.* 2016. № 12.1 (40). С. 436−440.
81. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2003. 167 с.
82. Клименюк Ю. М. Підготовка майбутнього вчителя до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів початкової школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2009. 22 с.
83. Климов Е. А. Общая психология. Общеобразовательный курс : учеб. пособ. для вузов. Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 1999. 511 с.
84. Коберник О. М. Проективна педагогіка і національна школа. *Шлях освіти*. 2000. № 1. С. 7–9.
85. Колесникова И. А. О феномене педагогического майстерства. Интегративные основы педагогического майстерства : материалы межвузовской научно-практической конференции аспирантов. Санкт-Петербург, 1996. С. 3−10.
86. Коляда О. Ф., Онопрієнко О. В. Проектний день у початковій школі. *Початкова школа*. 2006. № 5. С. 11–14.
87. Коменский Я. А. Великая дидактика. Москва : Педагогика, 1978. 478 с.
88. Коновальчук І. І. Формування в майбутніх учителів умінь проектувати виховну діяльність : автореф. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 1999. 29 с.
89. Концепція «Нова українська школа». Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р. URL:

https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення: 10.11.2020 р.).

90. Концепція розвитку педагогічної освіти. Наказ Міністерства освіти і науки Україні від 16 липня 2018 № 776. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti (дата звернення: 20.08.2018).
91. Кравцова А. О. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до організації групових форм пізнавальної діяльності : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Криворізькій державний педагогічний університет. Кривий Ріг, 2019. 219 с.
92. Кравченко Г. Ю. Технологія організації проектної діяльності студентів вищих навчальних закладів. URL: http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/31046/1/Kravchenko_Tekhnolohiia_orhanizatsii_2015.pdf
93. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателей и мастера производственного обучения профтехучилища. Москва : Высшая школа, 1989. 167 с.
94. Кулалаєва Н. В. Методика розроблення проектних технологій у закладах професійної освіти. *Проектні технології навчання у професійній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників* : тези наук.-практ. семінару. IX Міжнародна виставка «Інноватика в сучасній освіті-2017», м. Київ, 25 жовт. 2017 р. / Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, Навчально-науковий центр професійно-технічної освіти НАПН України / за заг. ред. Д. В. Гоменюка. Київ : ІПТО НАПН України, 2017. 86 с.
95. Куницына В. Н., Казаринова В. Н., Погольша В. М. Межличностное общение : учебник для вузов. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 544 с.
96. Курило С. В. Моделювання системи критеріїв оцінки розвитку освіти в регіоні. *Педагогічка й психологія*. 1999. № 2. С. 35−39.

97. Кучерук О. А. Формування проектної компетентності майбутнього вчителя-словесника в процесі лінгвометодичної підготовки. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/23169/1/Kucheruk%20O.%20A..pdf

98. Левіна І. А. Формування креативно-проектувальної компетентності майбутніх учителів засобами мультимедійного навчального посібника з педагогіки. URL: http://ipvid.org.ua/upload/iblock/076/0767450eab5688b913ce7d13d29725a4.pdf

99. Лодатко Е. А. Типология педагогических моделей. *Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология*. 2014. № 1(16). С. 126−128.

100. Лозенко А. Проблемна лекція у контексті особистісно спрямованої дидактичної підготовки майбутніх вчителів початкової школи. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи.* 2011. Вип. 39. С. 132−137.

101. Лозенко А. П. Формування рефлексивних умінь у майбутніх учителів початкової школи в процесі дидактичної підготовки : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.09 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Міністерство освіти і науки України. Київ. 2010. 25 с.

102. Лозова В. І., Троцко Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання : навчальний посібник. Харьківський державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. 2-е вид., випр. і доп. Харків : «ОВС», 2002. 400 с.

103. Локк Дж. Избранные философские произведения. Москва, 1960. Т. 1. 731 с.

104. Луговий В. І. Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс. Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часоп. № 3 (дод.1); темат. вип. : Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. / Ін-т вищої освіти АПН України. Київ, 2009. С. 8–14.

105. Лузан П. Г. Наукові основи організації педагогічного процесу в аграрному вищому навчальному закладі : монографія. Київ : Міленіум, 2015. 330 с.

106. Лук'янова Л. Б. Проектна діяльність як форма впровадження інноваційних технологій у змісті екологічної освіти. URL : http://lib.iitta.gov.ua/8843/1/Проектна%20%20діяльність.pdf

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

108. Любчак Н. М. Проектні технології : сутність та особливості використання у навчальному процесі. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. *Серія: Педагогічні науки*. 2014. Вип. 122. С. 144−150.

109. Малихін О. Гносеологическое определение сущности модели и процесса моделирования. *Молодь і ринок*. 2016. № 9 (140). С. 26–29.

110. Малихін О. В. Ієрархія компетентностей сучасного педагога. URL: https://www.researchgate.net/publication/322082964_IERARHIA_KOMPETENTNOSTEJ_SUCASNOGO_PEDAGOGA

111. Малихін О. В. Компетентнісний підхід як методологічна основа досліджень із теорії навчання (у вищій школі). *Наукові праці* : науково-методичний журнал. *Серія: Педагогіка*. 2013. Вип. 203. Т. 215. С. 7–11.

112. Малихін О. В. Методологічні основи визначення дидактичних умов у дослідженнях з теорії навчання (у вищій школі). *Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*]. *Серія: Педагогіка*. 2013. Т. 215. Вип. 203. С. 11–14.

113. Малихін О. В. Педагогічне моделювання системи організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Молодь і ринок*. 2010. № 11(70). С. 21–27.

114. Малихін О. В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: теоретико-методологічний аспект : монографія. Кривий Ріг : Видавничий дім, 2009. 307 с.

115. Малихін О. В., Герасимова О. І. Формування рефлексивної компетентності студентів в освітньому процесі вищої школи.

Компетентнісно зорієнтована освіта: якісні виміри / редкол.: Огнев'юк В. О. та ін. Київ, 2015. С. 128–150.

116. Мараховська Н. В. Використання аналізу Swot у фаховій підготовці майбутніх психологів. *Актуальні питання сучасної педагогіки* : матеріалу III міжнародної науково-практичної конференції (11–12 грудня 2015 р., Ужгород). Ужгород, 2015. С. 127−128. URL: http://molodyvcheny.in.ua/files/conf/ped/13dec2015/13dec2015.pdf#page=127
117. Мартиненко С. М., Хоружа Л. Л. Загальна педагогіка : навчальний посібник. Київ : МАУП, 2002. 176 с.
118. Марусинець М. М. Професійна рефлексія майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика формування : монографія. Умань : ПП Жовтий ОО, 2012. 419 с.
119. Марусинець М. М. Система формування професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів : дис. ... д. пед. наук : 13.00.04. Івано-Франківськ, 2012. 454 с.
120. Матвієнко О. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної взаємодії. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2010. Вип. 32. С. 28−36.
121. Мачача Т. С. Теоретико-методологічні засади проектування змісту технологічної освіти учнів середньої загальноосвітньої діяльності школи. *Український педагогічний журнал*. 2016. № 3. С. 105−114.
122. Мачинська Н. І., Стельмах С. С. Сучасні форми організації навчального процесу у вищій школі : навчально-методичний посібник. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2012. 180 с.
123. Методологічні засади педагогічного дослідження : монографія / авт. кол. : Є. М. Хриков, О. В. Адаменко, В. С. Курило [та ін.] ; за заг. ред. В. С. Курила, Є. М. Хрикова; Держ. закл. «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Луганськ : ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. 248 с.
124. Милерян Е. А. Психология формирования общетрудовых политехнических умений. Москва, 1973. 224 с.

125. Митяева А. М. Компетентностная модель многоуровневого высшего образования (на материале формирования учебно-исследовательской компетентости бакалавров и магистров) : автореф. дис. … д. пед. наук : 13.00.08. Волгоград, 2007. 44 с.

126. Мірошник С. І. Теоретичні основи навчальної проектної діяльності учнів. *Народна освіта.* URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2383

127. Моляко В. А. Творческая конструктология (пролегомены). Киев : Освіта України, 2007. 388 с.

128. Морозов В. Філософія впровадження інновацій у педагогічний процес. *Вища освіта України*. 2014. № 2. С. 36−39.

129. Морська Л. І. Теоретико-методологічні засади підготовки вчителя іноземних мов до використання інформаційних технологій : монографія. Тернопіль : ТНПУ імені Володимира Гнатюка, 2007. 243 с.

130. Нестеренко М. М. Підготовка майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Бердянськ, 2019. 249 с. URL: http://bdpu.org/wp-content/uploads/2019/09/Dis_Nesterenko_20.09.pdf

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

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

133. Оляр М. Закономірності та принципи процесу формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Гірська школа українських Карпат*. 2015. № 12–13. С. 215−129.

134. Онищук В. Дидактика современной школы : пособие для учителей. Киев, 1987. 350 с.

135. Онопрієнко О. В. Система навчальних проектів з курсу «Основи здоров'я». *Початкова школа*. 2005. № 9. С. 35–37.

136. Онопрієнко О. В. Управління проектною діяльністю молодших школярів. Навчання і виховання учнів 4 класу : методичний посібник для вчителів / упор. О. Я. Савченко. Київ : Початкова школа, 2005. С. 53–64.

137. Опалюк Т. Л. Дидактичні засади формування соціальної рефлексії майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін : дис. … д. пед. наук : 13.00.09 / Інститут педагогіки НАПН України. Київ, 2018. 668 с.

138. Оптимізація циклу соціально-гуманітарних дисциплін у вищій освіті України в контексті євроінтеграції : монографія / Б. А. Воронкова та ін; за заг. ред. Г. В. Онкович. Київ. 2014. 326 с.

139. Освітні технології : навч.-метод. посібник / О. М. Пєхота та ін.; за ред. О. М. Пєхоти. Київ : Вид-во А.С.К., 2003. 255 с.

140. Освітньо-професійна програма першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 013 «Початкова освіта» Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. URL: http://tnpu.edu.ua/about/public_inform/akredytatsiia%20ta%20litsenzuvannia/013%20_pochatkova_osvita.pdf

141. Освітньо-професійна програма першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 013.00.01 «Початкова освіта» Київського університету імені Бориса Грінченка. URL: https://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/vstupnikam/pi/OPP_PO_bac_m_s_2.pdf

142. Освітньо-професійна програма першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 013 «Початкова освіта» ДВНЗ «Ужгородський національний університет. URL: https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/15567

143. Освітньо-професійна програма першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 013 «Початкова освіта» Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. URL:

https://fpp.npu.edu.ua/images/files/Освітні_програми_і_плани/ОП_2_ПОЧПС_1.pdf

144. Основи дидактики: Навчальний посібник / В. М. Чайка. К.: Академвидав, 2011. 240 с.

145. Павлютенко Е. М., Крыжко В. В. Рабочая книга руководителя школы. Ч. 3: Методическая работа в школе: организация и управление. Запорожье, 1994.105 с.

146. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. / под ред. Ю. К. Бабанского. Москва : Просвещение, 1983. 608 с.

147. Педагогическая энциклопедия / под. ред. И. А. Каирова. Т. 3. Москва : Советская энциклопедия, 1966. 636 с.

148. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн та ін.; за ред. І. А. Зязюна. Київ : Вища школа, 2004. 286 с.

149. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченко. Київ : Педагогічна думка, 2001. 516 с.

150. Петриченко Л. О. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності в позааудиторній роботі : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2007. 237 с.

151. Пєхота О. М., Прасол Н. О. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій в умовах інтеграції у світовий освітній простір. URL: http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/15371/1/Elita_2015_42_Pehota_Training.pdf

152. Пєхота О. М., Старєва А. М Особистісне орієнтоване навчання: підготовка вчителя. Миколаїв : Іліон, 2006. 272 с.

153. Пидкасистый П. И., Фридман Л. М., Гарунов М. Г. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. Москва : Пед. общество России, 1999. С. 3–56.

154. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій / авт.-упор. О. М. Пєхота. Київ : А.С.К., 2003. 240 с.

155. Платонов К. К. Проблемы способностей. Москва : Наука, 1972. 311 с.

156. Подласый И. П. Педагогика. Новый кур : учеб. для студ. пед вузов. Москва : Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 1999. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. 576 с.

157. Полат Е., Петрова И., Бухаркина М., Моисеева М. Что такое проект? *Відкритий урок*. 2004. № 5–6. С. 10−17.

158. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. Москва : Высшая школа, 2004. 512 с.

159. Пометун О. І. Активні і інтерактивні методи навчання: до питання про диференціацію понять. *Шлях освіти*. 2004. № 3. С. 10−15.

160. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий підхід та українські перспективи* / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ, 2004. С. 66–72.

161. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*. 2005. № 1. С. 65–69.

162. Пометун О. І., Проженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посібник. Київ, 2006. 192 с.

163. Потапчук О. Особливості проектної діяльності студентів в навчальному процесі закладів вищої освіти. *Молодь і ринок*. 2019. № 2(169). С. 59−63.

164. Про вищу освіту. Закон України від 1 липня 2014 року № 1556-VII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text

165. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#n12

166. Про затвердження професійного стандарту «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти». Наказ Міністерства соціальної політики України від 10 серпня 2018 № 1143. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1143732-18#Text

167. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій. Постанова Кабінету міністрів України від 23 листопада 2011 № 1341. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п#n12

168. Про Національну доктрину розвитку освіти. Указ Президента України від 17.04.2002 № 347/2002. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text

169. Про освіту. Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text

170. Про повну загальну середню освіту. Закон України від 13.07.2020 р. № 764-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text

171. Проектна діяльність учнів професійно-технічних навчальних закладів: тренінг-курс : навч. посібник / В. М. Аніщенко та ін.; за заг. ред. Н. В. Кулалаєвої. Житомир : Полісся, 2018. 180 с.

172. Професійна освіта: Словник : навч. посібник / укладачі С.У. Гончаренко та ін.; за ред. Н.Г. Ничкало. Київ : Вища школа, 2000. 380 с.

173. Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку : монографія / О. А. Дубасенюк та ін.; за заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. 316 с.

174. Психологія : словарь / под. общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е из., испр. и доп. Москва : Политиздат, 1990. 494 с.

175. Психология и педагогика : учеб. пособ. для вузов / сост. А. А. Радугин. Москва : Центр, 2000. 256 с.

176. Психолого-педагогічні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі : монографія / за заг. ред. В. П. Андрущенка, В. І. Лугового. Київ : Педагогічна думка, 2011. 260 с.

177. Райзберг Б. А., Лозовский Л. Ш., Стародубцева Е. Б. Современный экономический словарь. 2-е изд., испр. Москва : ИНФРА-М, 1999. 479 с.

178. Руденко Ю. Лекція-візуалізація як форма психолого-педагогічного супроводу формування професійно-методичної спрямованості майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського*. 2019. № 2 (65). С. 242–247. DOI: 13.33310/2518-7813-

2019-65-2 URL: http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/Ped-visnyk-65-2019-47.pdf

179. Ружицький В. А. Сутність і види професійних умінь вчителів образотворчого мистецтва. Народна освіта : електронне наукове фахове видання. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=373

180. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підруч. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Грамота, 2012. 504 с.

181. Савченко О. Якість початкової освіти: сутність і чинники впливу. Початкова школа. 2009. № 8. С. 1−6.

182. Свириденко Т. І. Модель моніторингу професійної компетентності викладача ВНЗ I-II рівнів акредитації. URL : http://tme.umo.edu.ua/docs/2/09svipcm.pdf

183. Себало Л. І. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до самоосвітньої діяльності : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2016. 265 с.

184. Севост'янов П. О. Взаємозв'язок відкритості досвіду та смисложиттєвих орієнтацій у студентів. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Психологія».* 2013. Вип. 63. С. 12−16.

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

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

187. Скворцова С. О. Професійна компетентність вчителя: зміст поняття. *Наука і освіта.* 2009. № 4. С. 93–94.

188. Слабко В. М. Теорія і методика формування проектно-технологічної культури майбутніх учителів технології : автореф. … д. пед. наук : 13.00.02 / Національний педагогічний університет М. П. Драгоманова. Київ, 2017. 46 с.

189. Слабко В. М. Зміст і структура проектно-технологічної компетентності майбутніх учителів технологій. *Науковий часопис Національного*

педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії і перспективи. 2012. Вип. 37. С. 217−223.

190. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Общая педагогика : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / под ред.. В. А. Сластенина: в 2 ч. Москва : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2002. Ч. 1. 288 с.

191. Сластенин В. А., Чижакова Г. И. Введение в педагогическую аксиологию : учеб пособие. Москва : Академия, 2003. 192 с.

192. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. Київ : УРЕ, 1985. 966 с.

193. Словник української мови : в 11 т. / за ред. І. К. Білодіда; АН УРСР, Інститут мовознавства. Київ : Наукова думка, 1970–1980. Т. 9. С. 832.

194. Сковорода С. Г. : в 2 т. / ред. и вст. статья П. В. Иваньо, В. И. Шинкарук. Москва : Мысль. 1973. Т. 1. 511 с.

195. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. Минск : Современное слово, 2001. 928 с.

196. Сучасний тлумачний словник української мови : 50 000 слів / за заг. ред. В. В. Дубічинського. Харьків : Школа. 2006. 832 с.

197. Тарасенко Г. С., Нестерович Б. І. Аксіологічний підхід до інтеграції мистецьких дисциплін у контексті гуманітаризації вищої освіти. URL: http://eprints.zu.edu.ua/379/2/ok2.pdf

198. Тименко В. П. Теоретичні і методичні основи формування конструктивних умінь в учнів початкових класів : дис. … д. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2010. 520 с.

199. Троценко О. Я. Педагогічне моделювання професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови початкової школи : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2012. 307 с.

200. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Кондор, 2011. 628 с.

201. Уйсімбаєва М. Проектна діяльність: теоретичні аспекти. *Витоки педагогічної майстерності.* 2014. Вип. 13. С. 258–263. URL: http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/2932/1/Uisimbaeva.pdf

202. Устименко О. М. Структура і зміст дисципліни «Проектна технологія навчання іноземних мов і культур учнів закладів загальної середньої освіти». *Іноземні мови*. 2018. № 3 (95). С. 23–34.

203. Ушмарова В. В. Сучасні тенденції формування готовності вчителів початкової школи до роботи зі здібними та обдарованими учнями. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи.* 2014. № 42. С. 141–148.

204. Ушмарова В. В. Теоретичні і методичні засади формування готовності вчителів початкової школи в системі неперервної педагогічної освіти до роботи з обдарованими учнями : автореф. … д. пед. наук : 13.00.04 / ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2017. 40 с.

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

206. Федорчук Е. І. Сучасні педагогічні технології : навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільский : АБЕТКА, 2006. 212 с.

207. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: методология, цели и содержание, творчество : учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. Москва : Академия, 2002. 224 с.

208. Хоружа Л. Л. Етична компетентність учителя як основа реалізації гуманістичної парадигми освіти. *Шлях освіти*. 2003. № 3. С. 27–33.

209. Хоружа Л. Проектна культура вчителя: етичний компонент. *Шлях освіти*. 2006. № 4. С. 11–15.

210. Хрупало Н. Н. Генезис навчального потенціалу проектної діяльності. *Вісник Національного університету оборони України*. 2014. № 2 (39). С. 153–158.

211. Хуторской А. В. Дидактика. Санкт-Петербург [и др.]: Питер, 2017. 718 с.

212. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003 № 2. С. 58–64.

213. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : пособие для учителей. Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. 383 с.

214. Цимбалару А. Д. Семантика понятійного апарату проблеми педагогічного проектування. *Нова педагогічна думка*. 2009. № 3. С. 30–35.

215. Чайка В. М. Методологія дидактики як базовий інваріант теорії професійної освіти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.* Серія: Педагогіка. 2012. № 5. С. 5–11. Режим доступу: http://nbuv. gov. ua/UJRN/NZTNPU_ped_2012_5_3

216. Чайка В. М. Основи дидактики: тексти лекцій та завдання для самоконтролю: навч. посіб. Тернопіль: Астон, 2002. 244 с.

217. Чайка В. М. Самостійна та індивідуальна робота і самоосвітня діяльність студентів в умовах кредитно-трансферної системи організації навчання у вищій педагогічній школі. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія «Педагогіка».* 2008. №1. С. 44–50.

218. Чайка В. М. Формування самостійної навчально–пізнавальної діяльності студентів в умовах кредитно-модульної системи організації освітнього процесу / Педагогічний альманах: Збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. – Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2014. – Випуск 22. – С. 117–122.

219. Щедровицкий Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия. Москва : Наследие ММК, 2005. 800 с.

220. Щедровицкий Г. П. Рефлексия и ее проблемы. *Рефлексивные процессы и управление*. 2001. № 1 (1). С. 47−54.

221. Щербакова О. Н. Проективные умения как компонент профессиональной компетентности будущего специалиста в области дошкольного образования.

Актуальные задачи педагогики : материалы междунар. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). Чита : Издательство Молодой ученый, 2011. С. 201−204.

222. Щербаков А. И. Проблемы совершенствования системы психолого-педагогической подготовки учителя. Ленинград, 1980. 166 с.

223. Юдин Э. Г. Системный поход и принцип деятельности: методологические проблемы современной науки. Москва : Наука, 1978, 390 (1) с.

224. Ягупов В. В. Управлінський аспект модернізації професійно-технічної освіти України. Професійна освіта: проблеми і перспективи. 2011. Вип. 2. С. 62−66.

225. Ягупов В. В., Свистун В. І. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. *Наукові записки НаУКМА. Серія: Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. 2007. Т. 71. С. 3–8. URL: http://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/6871

226. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения. *Вопросы психологии*. 1995. № 2. С. 9. URL: http://www.voppsy.ru/issues/1995/952/952031.htm

227. Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. Москва : ВЛАДОС. 2006. 239 с.

228. Якса Н. В. Основи педагогічних знань : навч. посіб. Київ : Знання, 2007. 358 с.

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

230. Ярошинська О. О. Проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи : монографія. Умань : ФОП Жовтий О. О., 2014. 456 с.

231. Ярошинська О. О. Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи :

дис. … д. пед. наук : 13.00.04 / Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, 2015. 544 с.

232. Ярошинська О. О. Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир, 2015. 42 с.

233. Яциніна Н. О. Формування інформаційно-технологічної компетенції майбутнього вчителя у навчальному процесі педагогічного університету : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.09 / Харківський державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків, 2008. 23 с.

234. Aristova N. O. A general outline of methodological approaches in contemporary scientific literature. *Nowoczesna educacja: filozofia, innowacja, doświadczenie*. Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki i Umiejętności, 2016. Nr 4 (8). S. 26–30.

235. Aristova N. O. Competence-based approach for formation of future philologists' professional competence. *Scientific letters of Academic Society of Michal Baludansky*. 2018. 6(2A). Pp. 12–15.

236. Bandura A. Social learning theory. New York : General Learning Press, 1977. 46 p.

237. Bloom B. S. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain. New York : Longman, 1994. 112 p.

238. Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning (Text with EEA relevance) (2018/C189/01). URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=LT (дата звернення: 12.11.2020 р.).

239. Clark C. M., Peterson P. L. Handbook of research on teaching. N. Y., 1986. 34 p.

240. Day C. Reflection: A necessary but not sufficient condition for teacher development. *British Educational Research Journal*. 1993. № 19,1. P. 83–93.

241. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO): Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program. OECD (Draft). 279 p.

242. Komoski K. Instructional materials will not improve until we change the system. *Educational Leadership*. 1985. 42. P. 31–37.

243. Kremien W. G. Filozofia edukacji / red. nauk. H. Bednarchyk. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji – Panstwowy Instytut Badawczy, 2008. 184, [1] s.

244. Lambert D., Totterdell M. S. Training tomorrow`s teachers today. *Magister*. 1995. №5. P. 56.

245. Laszlo E. The Interconnected Universe. Conceptual Foundations of Transdisciplinary Unified Theory. N-Y., 1995. 184 p.

246. Learning to Live Together. UNESCO, 2014. 107 p. UNESDOC. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227208

247. Locke J. An Essay concerning Human understanding. URL: http://ebooks.adelaide.edu.au/l/locke/john/l81u/index.html

248. Malykhin O. Mastering a foreign language – one of the effective means for realizing students' self-directed educational activities at a higher level educational establishment. *Іноземна мова як засіб мобільності майбутніх фахівців у контексті Болонської декларації*: Foreign Language as a Means of Prospective Specialists' Mobility in the Context of Bologna Declaration: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (18 берез. 2010 р.). Кривий Ріг, 2010. С. 30–32.

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

250. OECD: Program on International Student Assessment. New Skills for the Learning Society, 2000. 238 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ІЗ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Наукові праці, в яких опубліковані основні результати дисертації

1. Делікатна Н. М. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх вчителів початкової школи. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2011. № 2. С. 107−115.
2. Делікатна Н. М. Проективна складова підготовки майбутнього вчителя початкової школи. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2012. № 4. С. 78−87.
3. Делікатна Н. М. Зміст конструктивно-проективних умінь у структурі фахової підготовки майбутнього вчителя початкової школи. *Педагогічний альманах*. 2016. Вип. 31. С. 98−104.
4. Делікатна Н. М. Готовність майбутнього вчителя початкової школи до застосування інноваційних педагогічних технологій. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 23. Т. 1. С. 167−171.
5. Делікатна Н. М. Дидактичні засади формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. *Педагогіка. Актуальні проблеми. Розгляд. Рішення. Практика* : збірник наукових праць. 2015. С. 67−74.

Публікації в наукових виданнях іноземних держав та у виданнях, які включено до міжнародних наукометричних баз:

6. Delikatna N. M. Components of professional and pedagogical competence of primary school teachers. *Journal of Education, Health and Sport*. 2020; 10 (3). P. 328−332. URL: https://zenodo.org/record/4619023

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дослідження

7. Делікатна Н. М. Конструктивна складова підготовки майбутнього вчителя початкової школи. *Педагогічна освіта і наука: традиції, реалії, перспективи :* матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції, м. Умань, 8–9 жовтня 2016 р. Умань, 2015. С. 47−49.
8. Делікатна Н. М., Максимова Н. М. Конкурентноспроможність майбутнього вчителя початкової школи в умовах сучасної освіти в Україні. *Актуальні питання сучасної науки та освіти (частина 1)* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Львів, 02–03 березня 2020 р. Львів, 2020. С. 12−13.
9. Делікатна Н. М., Стельмащук С. А. Дистанційне навчання як елемент підготовки майбутнього вчителя початкової школи. *Дослідження різних напрямків розвитку психології та педагогіки* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Одеса, 19–20 червня 2020 р. Одеса, 2020. С. 60−62.

10. Делікатна Н. М., Носач І. Я. Дидактичний потенціал психолого-педагогічних дисциплін щодо формування конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи. *Пріорітетні напрямки розвитку науки і технології* : матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ, 20–22 лютого 2021 р. Київ, 2021. С. 45−47.
11. Делікатна Н. М. Дидактичні умови формування конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи**.** *Пріорітетні напрямки розвитку науки і технології* : збірник наукових робіт VI Міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ, 20–22 лютого 2021 р. Київ, 2021. С. 48−50.

Опубліковані праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

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

LIST OF PAPERS PUBLISHED ON THE THESIS

Scientific papers, in which the main scientific research results are published

1. Delikatna N. M. Kompetentnisnyi pidkhid u pidhotovtsi maibutnikh vchyteliv pochatkovoi shkoly [Competence-oriented approach in future primary school teachers' training]. *Pedahohichnyi protses: teoriia i praktyka*. 2011. № 2. S. 107−115.
2. Delikatna N. M. Proektyvna skladova pidhotovky maibutnoho vchytelia pochatkovoi shkoly [Project-based component of future primary school teacher's training]. *Pedahohichnyi protses: teoriia i praktyka*. 2012. № 4. S. 78−87.
3. Delikatna N. M. Zmist konstruktyvno-proektyvnykh umin u strukturi fakhovoi pidhotovky maibutnoho vchytelia pochatkovoi shkoly [Content of constructive and project-based skills in the structure of professionally-oriented training of a future primary school teacher]. *Pedahohichnyi almanakh*. 2016. Vyp. 31. S. 98−104.
4. Delikatna N. M. Hotovnist maibutnoho vchytelia pochatkovoi shkoly do zastosuvannia innovatsiinykh pedahohichnykh tekhnolohii [Future primary school teacher's readiness to apply innovative educational technologies]. *Innovatsiina pedahohika.* 2020. Vyp. 23. T. 1. S. 167−171.
5. Delikatna N. M. Dydaktychni zasady formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia pochatkovoi shkoly [Didactic foundations of forming future primary school teacher's professional competence]. *Pedahohika. Aktualni problemy. Rozghliad. Rishennia. Praktyka: zbirnyk naukovykh prats*. 2015. S. 67−74.

Papers in foreign publications and in publications indexed in international scientific databases

6. Delikatna N. M. Components of professional and pedagogical competence of primary school teachers. *Journal of Education, Health and Sport*. 2020; 10 (3). P. 328−332. URL: https://zenodo.org/record/4619023

Publications certifying the approbation of the thesis materials

7. Delikatna N. M. Konstruktyvna skladova pidhotovky maibutnoho vchytelia pochatkovoi shkoly [Constructive component of future primary school teacher's training]. *Pedahohichna osvita i nauka: tradytsii, realii, perspektyvy*: materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii, m. Uman, 8−9 zhovtnia 2016 r. Uman, 2015. S. 47−49.

8. Delikatna N. M., Maksymova N. M. Konkurentospromozhnist maibutnoho vchytelia pochatkovoi shkoly v umovakh suchasnoi osvity v Ukraini [Competitiveness of a future primary school teacher in terms of the present-day education in Ukraine]. *Aktualni pytannia suchasnoi nauky ta osvity (chastyna 1)*: materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, m. Lviv, 02−03 bereznia 2020 r. Lviv, 2020. S. 12−13.

9. Delikatna N. M., Stelmashchuk S. A. Dystantsiine navchannia yak element pidhotovky maibutnoho vchytelia pochatkovoi shkoly [Remote teaching and learning as the element of future primary school teacher's training]. *Doslidzhennia riznykh napriamkiv rozvytku psykholohii ta pedahohiky*: materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, m. Odesa, 19−20 chervnia 2020 r. Odesa, 2020. S. 60−62.

10. Delikatna N. M., Nosach I. Ya. Dydaktychnyi potentsial psykholoho-pedahohichnykh dystsyplin shchodo formuvannia konstruktyvno-proiektyvnykh umin u maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly [Didactic potential of psychological and pedagogical disciplines in forming constructive and project-based skills among future primary school teachers]. *Priorytetni napriamky rozvytku nauky i tekhnolohii*: materialy VI Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, m. Kyiv, 20−22 liutoho 2021 r. S. 45−47.

11. Delikatna N. M. Dydaktychni umovy formuvannia konstruktyvno-proiektyvnykh umin u maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly [Didactic conditions of forming constructive and project-based skills among future primary school teachers]. *Priorytetni napriamky rozvytku nauky i tekhnolohii*: zbirnyk naukovykh robit VI Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, m. Kyiv, 20−22 liutoho 2021 r. S. 48−50.

Publications which additionally demonstrate results of scientific research

12. Delikatna N. M. Metodychni rekomendatsii z formuvannia konstruktyvno-proiektyvnykh umin u maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly [Methodological recommendations for forming future primary school teachers' constructive and project-based skills]. Kyiv: Kyivskyi universytet imeni Borysa Hrinchenka, 2021. 30 s.

Апробація результатів дослідження

Основні положення роботи викладено та обговорено на міжнародних науково-практичних конференція:

1. Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція «*Педагогічна освіта і наука: традиції, реалії, перспективи» (*м. Умань, 8–9 жовтня 2016 р., форма участі – публікація тез доповіді).
2. ІІ міжнародна науково-практична конференція «Професійна освіта в умовах сталого розвитку суспільства» (м. Київ, 2018 р., виступ із доповіддю).
3. Науково-практична конференція «Національна ідентичність як проблема науки і освіти» (м. Київ, 2020 р., виступ із доповіддю).
4. Міжнародна науково-практична конференція «*Актуальні питання сучасної науки та освіти»* (м. Львів, 02–03 березня 2020 р., форма участі – публікація тез доповіді).
5. Міжнародна науково-практична конференція «*Дослідження різних напрямків розвитку психології та педагогіки»* (м. Одеса, 19–20 червня 2020 р., форма участі – публікація тез доповіді).
6. VI Міжнародна науково-практична конференція «*Пріоритетні напрямки розвитку науки і технології»* (м. Київ, 20–22 лютого 2021 р., форма участі – публікація тез доповіді).

УКРАЇНА
Управління освіти
та інноваційного розвитку
Печерської районної в м. Києві
державної адміністрації
Спеціалізована школа №80
01103, м.Київ-103,
бул. Дружби народів 12-Б
телефон/факс (044) 529-45-63
e-mail: sh80@i.ua
specializovana.shkola80@gmail.com

UKRAINE
Pechersky Local Education
Authority of Kiev
Specialized School №80
12B Druzhby Narodiv boulevard
01103, Kiev, UKRAINE
Phone/fax: (044) 529-45-63
e-mail: sh80@i.ua
specializovana.shkola80@gmail.com

від «06» лютого 2017 р.
вих. № 55

Акт
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Делікатної Наталії Миколаївни
«Формування конструктивно-проективних умінь у майбутніх учителів початкової школи»
зі спеціальності 13.00.09 – теорія навчання

Акт виданий Делікатній Наталії Миколаївні в тому, що впродовж 2016 року основні положення, висновки та рекомендації її дисертації «Формування конструктивно-проективних умінь у майбутніх учителів початкової школи» були впроваджені в навчально-виховний процес спеціалізованої школи №80 з поглибленим вивченням англійської мови.

Результати дослідження були використані на семінарах та педагогічних майстернях для молодих вчителів початкової школи. Сформованість у вчителя конструктивних умінь дозволяє організувати та спрямувати діяльність учнів з розв'язування різних типів навчально-пізнавальних завдань на досягнення поставленої мети. Уміння прогнозувати та планувати власну діяльність і діяльність учнів забезпечують вчителю передбачення рівня ефективності роботи навчально-пізнавальними завданнями та орієнтацію на кінцевий результат. Теоретичні дослідження формування конструктивно-проективних умінь у вчителів початкової школи були використані для організації самостійної та індивідуальної роботи молодих вчителів початкової школи.

Упровадження результатів дисертаційного дослідження Делікатної Наталії Миколаївни засвідчило, що дисертація має теоретичне і практичне значення, сприяє розширенню можливостей відбирати, систематизувати та класифікувати навчальний матеріал для складання завдань та проектування навчально-пізнавальної діяльності учнів початкової школи.

Директор школи Максимова Н.М.

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка

Вул. Києво-Московська, 24, м. Глухів, Сумська обл., 41400, тел.: (05444) 2-34-27, факс: (05444) 2-34-74
E-mail: gdpu@sm.ukrtel.net, gnpuoffice@gmail.com, код ЄДРПОУ 02125527

Від 14.06.2019р. № 1136

На №_____ від_____

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
ДЕЛІКАТНОЇ НАТАЛІЇ МИКОЛАЇВНИ
на тему «Формування конструктивно-проективних умінь у майбутніх учителів початкової школи»
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.09 – теорія навчання

Результати дисертаційного дослідження Н. М. Делікатної «Формування конструктивно-проективних умінь у майбутніх учителів початкової школи» упроваджувалися в освітній процес Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка протягом 2016-2019 років.

В освітньому процесі при підготовці майбутніх учителів початкової школи використовувалися теоретичні положення та науково-методичні матеріали щодо формування конструктивно-проективних умінь, розроблені дисертанткою. Науково-педагогічні працівники факультету початкової освіти мали змогу переглянути актуальність змісту власних навчальних дисциплін з позицій досліджуваного дидактичного феномена, звернути увагу на проблему посилення значущості формування визначеної групи вмінь.

Здобувачка підготувала методичні рекомендації «Формування конструктивно-проективних умінь у майбутніх учителів початкової школи», де в узагальненому вигляді представлено теоретичні положення дисертаційного дослідження та надано практичні методичні поради.

Результати дослідження і розроблені Делікатною Н. М. методичні матеріали можуть бути рекомендовані для впровадження у практику закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку майбутніх учителів початкової школи.

Проректор з наукової роботи та
міжнародних зв'язків В.П. Зінченко

УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені Г.С. СКОВОРОДИ

вул. Алчевських, 29, м. Харків, 61002, тел. (057) 700-35-23, факс (057) 700-69-09
e-mail: rector@hnpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125585

Від 25.06.2019р. № 01/10-565

На № _____ від _____

Довідка
про апробацію та впровадження результатів дисертаційного дослідження
Делікатної Наталії Миколаївни
«Формування конструктивно-проективних умінь у
майбутніх учителів початкової школи»
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.09 – теорія навчання

Протягом 2017-2019 років здійснювались апробація та практичне впровадження результатів наукового дослідження Н. М. Делікатної на тему: «Формування конструктивно-проективних умінь у майбутніх учителів початкової школи» в освітньому процесі Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

В освітній процес підготовки майбутніх учителів початкової школи було впроваджено модель формування конструктивно-проективних умінь на засадах створення відповідних педагогічних умов, що передбачало використання в навчальній діяльності розроблених авторкою, дібраних наявних традиційних й удосконалених Н. М. Делікатною інноваційних технологій, інтерактивних методів навчання.

Апробовано науково-методичні матеріали для викладачів щодо формування конструктивно-проективних умінь у майбутніх учителів початкової школи, а також розроблені Н. М. Делікатною методичні рекомендації «Формування конструктивно-проективних умінь у майбутніх учителів початкової школи».

Розроблені Н. М. Делікатною науково-методичні матеріали обговорювалися на засіданні кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи та отримали схвальні відгуки.

Проректор з наукової роботи Ю.Д. Бойчук

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П. ДРАГОМАНОВА
01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9
Телефон: 234-11-08

01.08.19 № 07-10/1366
На № _____

Довідка
про апробацію та впровадження результатів дисертаційного дослідження
Делікатної Наталії Миколаївни
«Формування конструктивно-проективних умінь у майбутніх учителів початкової школи»
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.09 – теорія навчання

Упродовж 2018-2019 років у Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова здійснювались апробація та практичне впровадження результатів дисертаційного дослідження Делікатної Наталії Миколаївни на тему «Формування конструктивно-проективних умінь у майбутніх учителів початкової школи».

В освітньому процесі НПУ імені М. П. Драгоманова використовувались теоретичні положення дисертаційної роботи Н. М. Делікатної та методичні рекомендації «Формування конструктивно-проективних умінь у майбутніх учителів початкової школи», що сприяло більш глибокому розумінню викладачами таких понять як «конструктивно-проективні уміння», «індивідуальне проектування різнорівневих траекторій навчання учнів», «модель формування конструктивно-проективних умінь», «модель дидактичної системи», ознайомило із проблемою недостатньо високого рівня сформованості конструктивно-проективних умінь у майбутніх вчителів початкової школи а також заохочувало до розвитку інноваційних технологій у освітньому процесі. Крім того викладачі мали змогу звернути увагу на змістовне наповнення

навчальних дисциплін та урахування практичної спрямованості при складанні навчальних планів і програм, підготовці методичних рекомендацій, а також у процесі розробки навчально-методичного забезпечення.

Зважаючи на актуальність і наукову значущість окресленої проблематики, колективом кафедри початкового навчання НПУ імені М. П. Драгоманова були зроблені висновки про доцільність подальшого впровадження результатів дослідження у навчальний процес педагогічних навчальних закладів.

Результати впровадження розглянуто на засіданні кафедри педагогіки та методики початкового навчання Факультету педагогіки і психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол № 14 від 25 червня 2019 р.).

Проректор з наукової роботи Г. М. Торбін

Завідувач кафедри педагогіки та
методики початкового навчання І. М. Шапошнікова

Додаток Б

Порівняльний аналіз освітньо-професійних програм першого рівня вищої освіти за спеціальністю 013 «Початкова освіта» галузі знань 01 Освіта/Педагогіка у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», Київському університеті імені Бориса Грінченка, Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова

Компоненти освітньо-професійної програми	№	Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка		ДВНЗ «Ужгородський національний університет»		Київський університет імені Бориса Грінченка		Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
		Навчальна дисципліна	Кількість кредитів	Навчальна дисципліна	Кількість кредитів	Навчальна дисципліна	Кількість кредитів	Навчальна дисципліна
1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**
Обов'язкова компонента	1	Психологія	6	Загальна психологія	5	Педагогіка з основами інклюзивної освіти	12	Педагогіка
	2	Вступ до педагогіки	6,5	Вступ до спеціальності	4	Психологія	10	Основи педагогіки зі вступом до спеціальності
	3	Теорія і методика виховання	5,5	Методика виховної роботи у початковій школі	4	Українська мова з методикою навчання	8	Психологія
	4	Дидактика	5,5	Дидактика	10	Дитяча література з методикою навчання	6	Дидактика
	5	Загальнопедагогічні основи професійної діяльності	6	Історія педагогіки	5	Іноземна мова з методикою навчання	12	Історія педагогіки
	6	Педагогічні технології в	3,5	Педагогічні технології у	4	Математика з методикою навчання	8	Психологія загальна

		початковій школі		початковій школі				
	7	Дитяча література	3,5	Теорія виховання	5	Природознавство з методикою навчання	4	Психологія вікова та педагогічна з основами психодіагностики
	8	Методика навчання української мови	9,5	Методика навчання української мови з каліграфією	6	Інформатика з методикою навчання	4	Теорія та методика виховання
	9	Методика навчання іноземної мови	3	Методика навчання літературного читання	5	Методика навчання освітньої галузі «Соціальна і здоров'язбережувальна освіта»	4	Організація і управління у початковій школі
Обов'язкова компонента	10	Методика навчання освітньої галузі «Математика»	6	Методика навчання освітньої галузі «Математика»	5	Методика навчання освітньої галузі «Громадянська та історична освіта»	4	Педагогічна творчість
	11	«Методика навчання освітньої галузі «Суспільство-знавство»	3	Методика навчання освітньої галузі «Суспільство-знавство»	3	Методика навчання освітньої галузі «Мистецька освіта»	4	Математика
	12	«Методика навчання освітньої галузі «Природознавство»	4,5	«Методика навчання освітньої галузі «Природо-знавство»	4	Інтегроване тематично-проєктне навчання в початковій школі	1	Основи природознавства та суспільствознавства
	13	Методика навчання освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура»	5	Методика навчання освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура»	4	Університетські студії	4	Сучасна українська мова з практикумом
	14	Трудове навчання з практикумом	4	Трудове навчання з практикумом	3	Людинознавство: інтегрований курс		Дитяча література

	15	Методика навчання інформатики	3	Методика навчання інформатики	3	Технології з методикою навчання	4	Методика навчання освітньої галузі «Мови і літератури»
	16	Методика навчання освітньої галузі «Мистецтва»	9	Музика, образотворче мистецтво та методика навчання освітньої галузі «Мистецтва»	4			Методика навчання української мови
	16	Основи культури і техніки мовлення та читання	3	Методика вивчення валеології, основ БЖ у початковій школі	3			Методика навчання літературного читання
	17	Курсова робота з педагогіки або психології	3	Курсова робота за фахом	6			Методика навчання письму
	18	Курсова робота з методик навчання	3	Педагогічна практика (позакласні виховні заходи)	4,5			Методика навчання освітньої галузі «Математика»
	19	Педагогічна практика	15					Методика навчання освітніх галузей «Природознавство» та «Суспільствознавство»
	20			Педагогічна практика (перші дні дитини в школі)	3			Методика навчання освітньої галузі «Природознавство»

	21			Педагогічна практика (пробні уроки)	6			Методика навчання основам здоров'я
	22			Психолого-педагогічна практика	6			Фізична культура з методикою навчання
	23			Основи педагогіки	5			Методика навчання освітньої галузі «Технології»
	24			Інформаційні технології у початковій школі	5			Методика навчання освітньої галузі «Мистецтво»
	25			Порівняльна педагогіка початкової школи	5			
	26			Школознавство	4			
Вибіркова компонента	27	Методика виховної роботи в літніх оздоровчих закладах	6	Педагогічна етика/Педагогіка сім'ї	3	Педагогіка дошкільна	4	Основи психологопедагогічних досліджень у початковій школі
	28	Педагогіка дошкільна	7	Педагогічна конфліктологія/ Громадянська освіта молодших школярів	3	Методика навчання дітей дошкільного віку іноземній школі	4	Педагогічні технології в початковій школі
	29	Теорія і методика розвитку рідної мови дітей дошкільного	3	Основи педагогічних досліджень/	3	Основи природничо-математичних наук з методикою	4	Тренінг професійного самовизначення

		віку		Педагогічна деонтологія				
	30	Теорія і методика формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку	3	Основи соціальної педагогіки/ Полікультурна освіта	5	Здоров'технології дошкільній освіті	4	Основи педагогічної діагностики в початковій школі
	31	Теорія і методика ознайомлення дітей з мистецтвом	4	Основи вікової і педагогічної психології/Основи гендерної педагогіки	4	Дитяча література та розвиток мовлення дітей дошкільного віку	4	Основи педагогічної антропології
	32	Художня праця в ДНЗ	3	Педагогічна творчість/Основи соціальної психології	4	Поліхудожня освіта дітей дошкільного віку	5	Основи корекційної педагогіки і психології
	33	Теорія і методика фізичного виховання та валеологічної освіти дошкільника	3	Основи психодіагностики/ Особливості колекційної роботи з молодшими школярами	4	Практикум з ігрової діяльності	6	Соціальна педагогіка
	34	Методика навчання природознавства в ДНЗ	3	Психологія праці/Педагогічна ергономіка	3			Спецсемінари
	35	Спецкурс із педагогіки	3	Основи інклюзивної педагогіки/ Педагогічна	3,5			Спецпрактикуми

				майстерність				
	36	Спецкурс із методики навчання математики	3	Взаємодія інститутів соціалізації у вихованні дітей/Менеджмент в початковій школі	4			
	37	Спецкурс із методики навчання української мови	3	Превентивна педагогіка в початковій школі/Особливості організації навчально-виховного процесу з обдарованими дітьми	3			
	38	Педагогічна практика зі спеціальності	7,5	Основи педагогічного спілкування/Теорія і практика ораторського мистецтва	5			
	39			Дитяча література/ Народний фольклор	3			
	40			Організація волонтерської діяльності/ Реалізація змісту виховання в	3			

				діяльності молодіжних організацій				
	41			Робота з дітьми-сиротами і позбавленими батьківського піклування/ Формування навичок здорового способу життя	4			
	42			Анімаційна діяльність педагога-організатора/ Виховання учнівської молоді у позаурочний час	4			